

Université de Montréal

**Une ontologie des savoirs lexicologiques  
pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique**

par

Ophélie TREMBLAY

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de PhD  
en Didactique

Octobre 2009

© Ophélie Tremblay, 2009

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Une ontologie des savoirs lexicologiques  
pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique

présentée par :  
Ophélie TREMBLAY

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Françoise ARMAND, présidente du jury  
Pascale LEFRANÇOIS, directrice de recherche  
Jacqueline BOURDEAU, co-directrice (TELUQ — UQAM)  
Nathan MÉNARD, membre du jury  
Claude SIMARD, examinateur externe (Université Laval)  
François BOWEN, représentant du doyen de la FSE



*À mes parents, Louise et Rémi*

## REMERCIEMENTS

*"I remember about the fifth time I ever went on "Wise Child." I subbed for Walt a few times when he was in a cast—remember when he was in that cast? Anyway, I started bitching one night before the broadcast. Seymour'd told me to shine my shoes just as I was going out the door with Waker. I was furious. The studio audience were all morons, the announcer was a moron, the sponsors were morons, and I just damn well wasn't going to shine my shoes for them, I told Seymour. I said they couldn't see them **anyway**, where we sat. He said to shine them anyway. He said to shine them for the Fat Lady. I didn't know what the hell he was talking about, but he had a very Seymour look on his face, and so I did it. He never did tell me who the Fat Lady was, but I shined my shoes for the Fat Lady every time I ever went on the air again—all the years you and I were on the program together, if you remember. I don't think I missed more than just a couple of times. This terribly clear, clear picture of the Fat Lady formed in my mind. I had her sitting on this porch all day, swatting flies, with her radio going full-blast from morning till night. I figured the heat was terrible, and she probably had cancer, and—I don't know. Anyway, it seemed goddam clear why Seymour wanted me to shine my shoes when I went on the air. It made **sense**."*

J. D. SALINGER, *Franny & Zooey*

*Durant les six années de mon doctorat, il m'est arrivé plusieurs fois de me demander pourquoi, ou même pour qui, je faisais une thèse. Chaque fois, une pensée pour "la grosse femme" de Salinger me venait en tête et m'aidait à traverser ces moments de doute. Je sentais alors que le travail de rédaction d'une thèse n'était pas seulement un exercice intellectuel, mais qu'il me permettrait d'apprendre à me connaître et à grandir.*

*Plusieurs personnes m'ont accompagnée dans ce chemin vers moi-même qu'a été l'écriture de ma thèse et j'aimerais leur témoigner ici toute ma gratitude.*

*D'abord mes deux directrices de recherche, Pascale Lefrançois et Jacqueline Bourdeau, dont les expertises complémentaires ont été inestimables tout au long de mon processus de recherche et de rédaction. La qualité de leur encadrement saura, je l'espère, se refléter dans cette thèse. Je tiens donc à les remercier toutes les deux pour le soutien qu'elles m'ont accordé lors des six dernières années. Pascale, d'abord, pour son immense disponibilité, ses remarques toujours constructives, son souci de précision, et dans un autre registre non moins important, son optimisme et son humour. Il m'est arrivé bien souvent d'entrer la mine basse dans son bureau pour une rencontre de travail, préoccupée par des soucis théoriques ou méthodologiques, mais j'en ressortais toujours le cœur vaillant, prête à me remettre à l'ouvrage dans l'enthousiasme. Je lui suis reconnaissante de m'avoir transmis cette ardeur au travail qui la caractérise, et d'avoir égayé nos rencontres de la finesse de ses traits d'esprit.*

*Jacqueline m'a permis quant à elle de repousser mes limites de chercheuse et d'aller toujours plus loin dans mes réflexions scientifiques. Son immense souci de rigueur et de précision est pour moi exemplaire. Ses questions de nature philosophique, théorique, épistémologique, étymologique ou linguistique m'ont souvent donné du fil à retordre, mais comme toute chose difficile, cela m'a finalement permis de faire un pas ou deux de plus sur le chemin de la connaissance, et aussi de l'humilité. Grâce à elle, j'ai le sentiment d'avoir développé plus en profondeur les qualités qui m'apparaissent fondamentales pour le travail de recherche en éducation. Je la remercie du fond du cœur pour tout le soin qu'elle a pris à me diriger en tant que codirectrice.*

*D'autres personnes ont également apporté leur expertise à la réalisation de cette recherche. Je dois beaucoup à Alain Polguère, ancien directeur de maîtrise, membre du jury de mon examen de synthèse et grand collaborateur pour la construction de l'ontologie. Sans lui, la création de l'ontologie n'aurait pas donné lieu à un produit d'aussi grande qualité. Je lui suis reconnaissante pour tout le temps qu'il a consacré au projet et pour son expertise linguistique, au contact de laquelle j'ai pu approfondir mes propres connaissances. Nos rencontres de travail ont toujours été stimulantes et elles m'ont permis de rester en contact avec la linguistique et la lexicologie, mes premières amours scientifiques.*

*Nathan Ménard et Françoise Armand, membres de mon jury de thèse, ont lu et commenté deux versions successives de mon devis de recherche, ainsi que la version finale de la thèse. Leur regard critique et leurs remarques judicieuses m'ont permis d'améliorer sensiblement plusieurs aspects de mon travail. Qu'ils reçoivent ici l'expression de toute ma gratitude.*

*M. Claude Simard, un chercheur reconnu de la didactique du français pour qui j'éprouve une grande admiration, a accepté d'être examinateur externe sur cette thèse. J'aimerais souligner la rigueur de son travail d'évaluation et la profondeur de ses remarques critiques, qui ont beaucoup alimenté mes réflexions. Le souci didactique qui transparait dans son analyse confirme la voie à suivre pour mes travaux de recherche futurs et je lui en suis reconnaissante.*

*Je tiens également à remercier spécialement tous les experts qui ont accepté de participer à cette recherche et dont les réponses à l'évaluation ont permis de valider aussi bien l'ontologie des savoirs lexicologiques que le module de cours en didactique du lexique. D'abord, deux amis, collègues et évaluateurs informels, Anne-Laure Jousse et Dominic Anctil, qui ont généreusement commenté une première version des outils soumis à l'évaluation, me permettant à la fois d'améliorer les outils en question et le guide d'évaluation destiné aux experts. Ensuite, les évaluateurs eux-mêmes, Geneviève Brassard, Francis Grossmann, Reine Pinsonneault et Valéry Psyché, qui ont tous apporté un soin particulier au processus d'évaluation. Sans leur travail exceptionnel, il n'aurait pas été possible d'apporter autant d'améliorations pertinentes à l'ontologie et au module de cours. Une recherche-développement comme celle qui est présentée dans cette thèse repose pour une bonne part sur l'évaluation d'experts, en particulier lorsque les productions auxquelles elle donne lieu ne sont pas mises à l'essai. Je m'estime donc extrêmement choyée d'avoir pu bénéficier d'évaluations aussi rigoureusement menées et en suis très reconnaissante aux quatre experts nommés.*

*Je dois une fière chandelle à Riccardo Pucella, beau-frère et professeur à Northeastern University (Boston), qui m'a donné un coup de main pour la rédaction du résumé anglais de la thèse.*

*Je suis reconnaissante au CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines du Canada), l'organisme subventionnaire qui a financé quatre de mes six années de thèse. Le département de didactique, la Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté des études supérieures m'ont également accordé des bourses d'études qui m'ont permis de me consacrer pleinement à mon travail de recherche.*

*J'aimerais remercier mes parents pour leurs encouragements et toute leur confiance. Mon père pour son soutien financier bien apprécié et ma mère pour toute sa compréhension des hauts et des bas inhérents à la réalisation d'un projet de création. Son support moral m'a été précieux du début à la fin.*

*Que tous mes amis sachent à quel point ils m'ont permis de décrocher lorsque cela était nécessaire, de prendre du bon temps avec eux afin de pouvoir mieux retourner au travail, le cœur léger et la tête remplie de belles discussions, de rires d'enfants ou de musique. Merci Dominique, Carolina, Anne-Marie et ses trois poussinots, Marie-Ève, toute la "gang" de Rimouski, et enfin mes amis-artistes : Marie, Fred, François, Anne et Héloïse.*

*Enfin, j'aimerais exprimer toute ma gratitude et mon amour à Bruno, mon compagnon de vie, qui est un doux soutien pour moi depuis 2006. Il m'a permis cette année de consacrer tout mon temps et toute mon énergie à mon projet de thèse. J'espère de tout cœur pouvoir lui rendre la pareille dans les prochaines années et lui permettre, comme il l'a fait pour moi, d'aller au bout de ses rêves de création.*



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	v
LISTE DES FIGURES.....	xxiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xxvi
LISTE DES ACRONYMES ET DES CONVENTIONS D'ÉCRITURE .....	xxviii
RÉSUMÉ .....	xxix
ABSTRACT .....	xxxi
INTRODUCTION .....	xxxiii
CHAPITRE 1 — PROBLÉMATIQUE .....	2
1. Contexte de la recherche .....	2
2. Problème général.....	3
2.1. La compétence lexicale.....	5
2.2. La compétence lexicale dans le programme québécois de formation du primaire.....	6
2.3. La notion de connaissances métalexicales .....	9
2.4. L'enseignement/apprentissage du lexique en classe de français langue première .....	11
2.4.1. Le lexique, trop irrégulier pour être enseigné ? .....	11
2.4.2. La tradition scolaire .....	12
2.4.3. Les représentations du lexique chez enseignants.....	12
2.5. Synthèse du problème général .....	15
3. Problème spécifique.....	15
3.1. Modélisation des savoirs lexicologiques.....	16
3.1.1. La théorie Sens-Texte comme cadre descriptif.....	17
3.1.2. La modélisation ontologique des connaissances .....	19
3.2. Un module de cours en didactique du lexique .....	21
4. Objectifs de recherche.....	23
5. Caractéristiques de la recherche.....	23
6. Apports scientifiques, retombées et limites de la recherche .....	25

6.1. Pertinence de la recherche.....	25
6.2. Apports à l'avancement des connaissances.....	26
6.3. Quelques retombées .....	27
6.4. Limites de la recherche .....	28
CHAPITRE 2 — CADRE CONCEPTUEL.....	30
<i>Partie I — Le lexique</i> .....	34
1. Présentation.....	34
2. Approches descriptives du lexique.....	35
2.1. Courant structuraliste .....	36
2.1.1. La sémantique componentielle (Pottier, 1992).....	36
2.1.2. La syntaxe structurale (Tesnière, 1959).....	38
2.2. Courant formaliste.....	42
2.2.1. La grammaire générative de Chomsky .....	42
2.2.2. La syntaxe lexico-fonctionnelle (Bresnan, 2001).....	45
2.2.3. Le lexique génératif (Pustejovsky, 1995).....	46
2.3. Théories sémantiques de l'activité du langage.....	49
2.3.1. La théorie <i>Word Grammar</i> de Hudson (1985).....	49
2.3.2. La sémantique lexicale de Cruse (1986).....	53
2.4. Synthèse critique des approches présentées.....	56
3. La théorie Sens-Texte .....	59
3.1. Caractéristiques de la théorie Sens-Texte .....	59
3.2. La Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC).....	62
3.3. Les produits dérivés de la LEC .....	65
3.3.1. Le Dictionnaire de Combinatoire (DiCo).....	65
3.3.2. Le <i>Lexique actif du français</i> (LAF).....	67
3.4. Intérêt de la LEC comme cadre de référence.....	68
4. Les savoirs lexicologiques .....	70
4.1. Les entités lexicales .....	71
4.1.1. Mot-forme.....	71
4.1.2. Unité lexicale de type lexème.....	72
4.1.3. Vocable .....	73
4.1.4. Unité lexicale de type locution .....	74

4.1.5. Collocation.....	74
4.2. Propriétés des entités lexicales.....	75
4.2.1. Le sens .....	76
4.2.2. La forme.....	76
4.2.3. Les propriétés de combinatoire.....	76
4.2.4. La dérivation sémantique.....	77
4.2.5. Polysémie.....	78
4.3. Notions descriptives.....	80
4.3.1. La définition lexicographique.....	80
4.3.2. Fonctions lexicales.....	81
<i>Partie II — Les ontologies</i> .....	83
1. Présentation.....	83
2. La représentation des connaissances.....	83
3. Les ontologies .....	85
3.1. L'ontologie comme entreprise philosophique.....	85
3.2. Contexte d'apparition des ontologies.....	86
3.3. Définitions et caractéristiques des ontologies.....	90
3.4. Composantes d'une ontologie.....	92
3.5. Typologie des ontologies selon l'objet de conceptualisation .....	93
4. Ontologies dans le domaine de la linguistique.....	94
4.1. Ontologies dites « linguistiques » .....	95
4.1.1. <i>WordNet</i> .....	96
4.1.2. <i>Mikrokosmo</i> .....	96
4.2. Ontologies dites « métalinguistiques » .....	99
4.2.1. L'ontologie GOLD .....	99
4.2.2. <i>Lexical Markup Framework</i> .....	101
<i>Partie III — La didactique du lexique</i> .....	105
1. Présentation.....	105
2. Compétence lexicale .....	107
2.1. Définitions de la compétence lexicale .....	108
2.1.1. Corbin (1980).....	109

2.1.2.	Simard (1994) .....	111
2.1.3.	Marconi (1997) .....	112
2.1.4.	Nisubire (2003) et Tréville (2000).....	114
2.1.5.	Meara (1996).....	116
2.1.6.	Chapelle (1998).....	117
2.2.	Synthèse des définitions présentées .....	119
2.3.	Notre définition de la compétence lexicale.....	121
2.4.	Nature du rapport entre connaissances lexicales et connaissances métalexicales .....	121
2.4.1.	Définition de la notion de connaissances lexicales.....	121
2.4.2.	Définition de la notion de connaissances métalexicales.....	122
2.4.3.	Un exemple de mise en correspondance entre connaissances lexicales et connaissances métalexicales .....	123
3.	Théories de l'apprentissage.....	125
3.1.	Panorama des grands paradigmes de l'apprentissage .....	125
3.2.	Une vision cognitive de l'apprentissage.....	131
3.2.1.	Les types de connaissances.....	131
3.2.2.	La motivation.....	134
3.2.3.	Le montage .....	135
3.2.4.	Le rodage .....	137
3.2.5.	Développement d'habiletés.....	137
4.	Démarches d'enseignement/apprentissage.....	139
4.1.	Démarches d'enseignement/apprentissage.....	140
4.1.1.	Approche intégrée/spécifique .....	140
4.1.2.	Approche inductive/déductive .....	141
	<i>Synthèse du cadre conceptuel</i> .....	143
	CHAPITRE 3 — Méthode de construction de l'ontologie.....	146
1.	La recherche appliquée .....	146
2.	Contexte de réalisation de l'ontologie .....	147
2.1.	Les projets <i>GTN</i> et <i>Lexitation</i> .....	147

2.2. Un travail collaboratif .....	148
2.3. Protégé, un éditeur d'ontologie .....	149
3. Principes préalables à la construction de l'ontologie .....	150
4. Méthode de construction d'une ontologie .....	151
4.1. Étape 1 — Domaine et portée de l'ontologie .....	153
4.2. Étape 2 — Réutilisation d'ontologies existantes .....	154
4.3. Étape 3 — Acquisition des connaissances à modéliser .....	155
4.4. Étape 4 — Structuration des concepts .....	157
4.4.1. Définition des classes dans l'ontologie .....	158
4.4.2. Organisation des classes en une hiérarchie taxinomique .....	159
4.5. Étape 5 — Définition des attributs .....	162
4.5.1. Association d'un terme à un concept .....	162
4.5.2. Rédaction d'une définition formelle .....	165
4.5.3. Identification des concepts définitionnels .....	166
5. Procédure d'évaluation de l'ontologie .....	167
5.1. Nature et objectifs de l'évaluation .....	168
5.2. Choix d'un évaluateur .....	169
5.3. Présentation du guide d'évaluation .....	170
5.4. Traitement et analyse des données .....	171
5.4.1. Codage des données .....	172
5.4.2. Critères de traitement des suggestions et commentaires reçus à l'évaluation .....	173
5.4.3. Maintien de l'ontologie .....	174
CHAPITRE 4 — UNE ONTOLOGIE DES SAVOIRS LEXICOLOGIQUES .....	176
1. Présentation générale de l'ontologie .....	176
1.1. Quelques statistiques .....	176
1.2. Modes d'affichage dans l'ontologie .....	178
2. Organisation hiérarchique de l'ontologie .....	180
2.1. La classe concept .....	181
2.1.1. Les classes entité linguistique et regroupement d'entités linguistiques .....	182

2.1.2. Les classes systèmes de règles linguistiques et domaine.....	184
2.1.3. La classe outil descriptif linguistique.....	185
2.1.4. La classe propriété linguistique.....	186
2.1.5. Autres sous-classes de concept linguistique .....	191
2.2. La classe terme.....	192
2.3. La classe code .....	193
3. Attributs des classes.....	194
3.1. Attributs de la classe terme et de ses sous-classes .....	196
3.2. Attributs de la classe concept et de ses sous-classes .....	199
3.3. Attributs de la classe code.....	203
4. Consultation de l'ontologie.....	204
4.1. Formulation de requêtes.....	204
4.2. Visualisation de la hiérarchie et des réseaux de concepts.....	206
5. Résultats obtenus à l'évaluation de l'ontologie .....	208
5.1. Résultats pour la Question 1 .....	210
5.2. Résultats pour la Question 2 .....	210
5.3. Résultats pour la Question 3 .....	211
5.4. Résultats pour la Question 4 .....	212
6. Synthèse et interprétation des résultats .....	212
6.1. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 1 .....	213
6.2. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 2.....	214
6.3. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 3 .....	216
6.4. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 4.....	217
6.5. Remarques de synthèse .....	218
Chapitre 5 — MÉTHODE POUR L'ÉLABORATION D'UN MODULE DE COURS .....	220
1. La recherche-développement .....	220
2. Une méthode pour l'élaboration du module de cours .....	221
2.1. Analyse du problème .....	222
2.1.1. Rappel de la problématique de recherche .....	222

2.1.2.	Examen des notions relatives au lexique dans le programme du primaire.....	223
2.1.3.	Examen du référentiel pour enseignants.....	224
2.2.	Formulation des objectifs du module de cours.....	226
2.2.1.	Objectifs du module de cours.....	226
2.2.2.	Principes et intentions de formation.....	227
2.2.3.	Positionnement et limites du module de cours.....	229
2.3.	Analyse du contenu.....	231
2.4.	Structuration du contenu.....	234
2.4.1.	Critères de structuration.....	235
2.4.2.	Procédure de génération des réseaux notionnels.....	236
2.4.3.	Parcours des réseaux pour la structuration du contenu.....	238
2.4.3.1.	Notions de lexique [d'une langue] et d'unité lexicale.....	238
2.4.3.2.	Notions de lexème et de locution.....	241
2.4.3.3.	Notions de vocable, polysémie et monosémie.....	244
2.4.3.4.	Notions de métaphore et de métonymie.....	246
2.4.3.5.	Notion de dérivation sémantique.....	248
2.4.3.6.	Notions de prédicat sémantique et d'actant sémantique.....	250
2.4.3.7.	Notion de définition analytique.....	253
2.4.3.8.	Notion de collocation.....	255
2.4.3.9.	Les notions de combinatoire et de régime.....	256
2.4.3.10.	Notion de dictionnaire.....	258
2.5.	Répartition du contenu dans le module de cours.....	259
2.6.	Choix des méthodes d'enseignement.....	261
2.7.	Production du prototype de cours.....	263
3.	Outil et procédure d'évaluation du module de cours.....	264
3.1.	Nature et objectif de l'évaluation.....	265
3.2.	Profils des évaluateurs.....	265
3.2.1.	Expert 1.....	266
3.2.2.	Experte 2.....	267

3.2.3. Experte 3 .....	267
3.3. Présentation du guide d'évaluation .....	268
3.4. Analyse et traitement des données issues de l'évaluation.....	271
3.4.1. Codage des données.....	271
3.4.2. Critères de traitement des suggestions et commentaires des évaluateurs .....	272

## CHAPITRE 6 — UN MODULE DE COURS EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE. 275

1. Présentation du module de cours en didactique du lexique .....	275
1.1. Contenu et structure du module de cours.....	276
1.2. Structure des séances de cours .....	278
1.3. Matériel associé au module de cours .....	279
1.3.1. Guide de l'enseignant .....	280
1.3.2. Présentations PowerPoint .....	284
1.3.3. Corrigés des devoirs.....	285
1.3.4. Plan de cours.....	286
1.3.5. Feuilles d'exercices et de données linguistiques .....	286
1.3.6. Feuilles de devoir.....	286
1.3.7. Liste des notions et de leur définition.....	287
1.4. Remarques complémentaires .....	287
2. Présentation des résultats de l'évaluation .....	288
2.1. Résultats pour les questions relatives au contenu .....	288
2.1.1. Question 1a .....	289
2.1.2. Question 1b.....	289
2.1.3. Question 1c .....	290
2.1.4. Question 1d.....	291
2.1.5. Question 1e .....	291
2.1.6. Question 1f.....	291
2.2. Résultats pour les questions relatives aux méthodes pédagogiques .....	292
2.2.1. Question 2a .....	292
2.2.2. Question 2b.....	292

2.2.3. Question 2c .....	293
2.2.4. Question 2d .....	293
2.2.5. Question 2e .....	294
2.2.6. Question 2f.....	294
2.3. Résultats pour les questions relatives au matériel.....	294
2.3.1. Matériel destiné à l'enseignant .....	295
2.3.1.1. Question 3.1 a .....	295
2.3.2. Matériel d'accompagnement pour l'étudiant.....	296
2.3.2.1. Question 3.2 a .....	296
2.3.2.2. Question 3.2 b.....	296
2.3.2.3. Question 3.2 c .....	297
2.3.2.4. Question 3.2 d.....	297
2.3.2.5. Question 3.2 e .....	297
2.4. Résultats aux questions du point <i>Divers</i> .....	298
3. Synthèse et interprétation des résultats .....	298
3.1. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 1 .....	299
3.2. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 2 .....	301
3.3. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 3.1 .....	303
3.4. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 3.2 .....	304
3.5. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 4 .....	304
3.6. Remarques de synthèse .....	306
CHAPITRE 7 — CONCLUSION .....	308
1. Rappel de la problématique et des objectifs de recherche .....	308
2. L'ontologie des savoirs lexicologiques.....	309
2.1. Résultats.....	310
2.1.1. Amélioration de la présentation de la méthode de construction de l'ontologie.....	310
2.1.2. Exhaustivité de l'ontologie .....	310
2.1.3. Structuration des notions du domaine.....	311
2.2. Apports à l'avancement des connaissances.....	311
2.2.1. Représentation formelle des savoirs lexicologiques .....	312

2.2.2.	Ajout de notions au système notionnel de la théorie Sens-Texte ....	312
2.2.3.	Originalité de la distinction terme/concept.....	312
2.2.4.	Meilleure définition des termes du domaine de la lexicologie .....	313
2.2.5.	Une base de référence pour la didactique du lexique .....	313
2.2.6.	Création d'activités pour les élèves .....	314
2.3.	Limites .....	314
2.3.1.	Caractérisation conceptuelle des notions.....	314
2.3.2.	Modes de consultation de l'ontologie.....	315
2.4.	Recherches futures .....	315
2.4.1.	Développement du projet <i>Lexitation</i> .....	315
2.4.2.	Intégration dans <i>Lexical Markup Framework (LMF)</i> .....	316
2.4.3.	Variantes terminologiques dans un contexte scolaire.....	316
2.4.4.	L'ontologie comme source de référence pour les étudiants .....	316
2.4.5.	Des ontologies pour la linguistique et la didactique du français .....	317
3.	Le module de cours en didactique du lexique.....	318
3.1.	Résultats.....	318
3.1.1.	Composition du module de cours .....	319
3.1.2.	Validation du contenu du module de cours .....	320
3.1.3.	Validation des démarches pédagogiques .....	320
3.1.4.	Validation du matériel de cours.....	321
3.2.	Apports à l'avancement des connaissances.....	321
3.2.1.	Démarche pour l'élaboration de cours.....	321
3.2.2.	Référentiel de connaissances pour la didactique du lexique.....	322
3.3.	Limites .....	322
3.3.1.	Profil de la chercheuse.....	322
3.3.2.	Structuration des contenus à l'intérieur du module .....	323
3.3.3.	Choix des exemples linguistiques.....	324
3.4.	Recherches futures .....	324
3.4.1.	Vers un cours à distance en didactique du lexique .....	324
3.4.2.	Développement de modules de cours en didactique du français .....	325

3.4.3. Des orientations de recherche pour la didactique du lexique .....	325
3.4.4. Un pas vers la formation continue .....	328
RÉFÉRENCES.....	330
TOME II — APPENDICES .....	342
NOTE SUR LE FONCTIONNEMENT DES APPENDICES.....	343
APPENDICE A — DOCUMENTS RELATIFS À L'ONTOLOGIE .....	344
1. Répartition des tâches des deux collaborateurs dans la construction de l'ontologie .....	345
2. Liste des notions à modéliser dans l'ontologie .....	346
3. Guide pour l'évaluation de l'ontologie .....	350
4. Réponses à l'évaluation .....	384
5. Version reformatée des réponses à l'évaluation.....	389
6. Matrices des réponses à l'évaluation de l'ontologie .....	394
APPENDICE B — GUIDE DE L'ENSEIGNANT POUR LE MODULE DE COURS EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE.....	407
Annexe 1.0 : Présentation PowerPoint du cours 1 .....	455
Annexe 1.1 : Plan de cours.....	461
Annexe 1.2 : Extrait du livre <i>Les Poules</i> .....	464
Annexe 1.3 : Exercices 6 et 7.....	466
Annexe 1.4 : Devoir .....	468
Annexe 2.0 : Présentation PowerPoint du cours 2 .....	470
Annexe 2.1 : Corrigé du Devoir (Cours 1).....	476
Annexe 2.2 : Exercices 1, 2, 3.....	480
Annexe 2.3 : Devoir .....	482

Annexe 3.0 : Présentation PowerPoint du Cours 3 .....	483
Annexe 3.1 : Corrigé du Devoir (Cours 2).....	488
Annexe 3.2 : Matériel pour l'activité <i>Jeu du dictionnaire</i> .....	491
Annexe 3.3 : Exercices 2, 3, 4.....	496
Annexe 3.4 : Extrait de Polguère (2008) <i>Méthode pour définir</i> .....	498
Annexe 3.5 : Devoir .....	502
Annexe 4.0 : Présentation PowerPoint du cours 4 .....	504
Annexe 4.1 : Exercices 1, 2, 3.....	510
Annexe 4.2 : Corrigé du Devoir (Cours 3).....	512
Annexe 4.3 : Exercices 4, 5, 6.....	514
Annexe 4.4 : Devoir .....	516
Annexe 5.0 : Présentation PowerPoint du Cours 5 .....	519
Annexe 5.1 : Corrigé du Devoir (Cours 4).....	522
Annexe 5.2 : Exercices 1, 2.....	525
Annexe 5.3 : Matériel pour l'activité <i>Exploration des dictionnaires</i> .....	527
ANNEXE 6 — LISTE DES DÉFINITIONS .....	543
APPENDICE C — DOCUMENTS RELATIFS À L'ÉVALUATION DU MODULE DE COURS EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE .....	544
1. Guide d'évaluation du module de cours.....	545
2. Réponses des experts .....	555
2.1 Réponses de l'expert 1 .....	556
2.2 Réponses de l'experte 2 .....	562
2.3 Réponses de l'experte 3 .....	569

3. Matrices des réponses à l'évaluation du module de cours ..... 576

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Deux représentations syntaxiques de la phrase <i>Bruno regarde un film</i> ....	40
Figure 2. Représentation de la structure de qualia du nom <i>book</i> , d'après Pustejovsky (2001).....	48
Figure 3. Représentation de la structure de qualia du nom <i>livre</i> , d'après Caudal (1998).....	49
Figure 4. Représentation du nom <i>dog</i> , tirée de Hudson (1985).....	51
Figure 5. Représentation de la phrase <i>John will obviously love Mary</i> .....	52
Figure 6. Exemples de séries proportionnelles avec inconnue .....	54
Figure 7. Article de la locution BON SENS (extrait du LAF).....	68
Figure 8. Représentation de la partie noyau de LMF.....	102
Figure 9. Représentation du nom <i>clergyman</i> dans LMF.....	103
Figure 10. Répartition des classes dans l'ontologie au moment de l'évaluation ...	158
Figure 11. Exemple d'assignation d'un terme à un concept.....	163
Figure 12. L'association entre terme et concept dans l'ontologie .....	164
Figure 13. Un exemple de valeur de l'attribut <b>definition</b> .....	165
Figure 14. Concepts définitionnels ( <b>definitional_concept</b> ) pour le concept <i>vocable</i> .....	166
Figure 15. Affichage des concepts.....	179
Figure 16. Affichage des notions en anglais.....	179
Figure 17. Affichage des notions en français.....	179
Figure 18. Classes de niveau 1 et sous-classes principales.....	180
Figure 19. Les concepts de la classe entité lexicale.....	183
Figure 20. La classe regroupement d'entités linguistiques.....	183
Figure 21. La classe système de règles linguistiques.....	184
Figure 22. La classe domaine.....	185
Figure 23. La classe outil descriptif linguistique.....	186

Figure 24.	La classe propriété linguistique formelle.....	187
Figure 25.	La classe propriété linguistique fonctionnelle.....	188
Figure 26.	La classe relation linguistique.....	188
Figure 27.	La classe relation lexicale.....	189
Figure 28.	La classe relation sémantique.....	190
Figure 29.	Autres classes appartenant à la classe concept linguistique..	191
Figure 30.	La classe terme .....	192
Figure 31.	La classe code et ses sous-classes.....	193
Figure 32.	Les métaclasses de l'ontologie .....	195
Figure 33.	Les attributs de la classe terme français.....	196
Figure 34.	Exemple de définition de la variante d'un terme français .....	199
Figure 35.	Les attributs du concept collocation.....	201
Figure 36.	Attributs de la métaclasse PROPERTY_CLASS .....	201
Figure 37.	L'attribut <b>corresponding property</b> .....	202
Figure 38.	Un exemple d'attributs de la classe code .....	203
Figure 39.	Exemple de requête dans l'ontologie (1).....	205
Figure 40.	Exemple de requête dans l'ontologie (2).....	206
Figure 41.	Représentation d'une structure hiérarchique dans <i>Jambalya</i> .....	207
Figure 42.	Représentation d'une structure hiérarchique dans <i>Ontoviz</i> .....	207
Figure 43.	Les concepts liés à polysémie.....	208
Figure 44.	Éléments relevant de l'enseignement du lexique dans le programme de formation pour le primaire (MEQ, 2001a).....	223
Figure 45.	Les modules d'un cours de didactique du lexique.....	230
Figure 46.	Réseau pour la notion lexique [d'une langue] .....	239
Figure 47.	Réseau pour la notion ensemble d'unités lexicales .....	240
Figure 48.	Réseau notionnel pour entité lexicale .....	241
Figure 49.	Réseau de notions pour lexème .....	242
Figure 50.	Réseau de notions pour locution et lexème .....	243

Figure 51. Réseau de notions pour vocable.....	245
Figure 52. Réseau de notions pour polysémie et monosémie.....	245
Figure 53. Réseau de notions pour métaphore et métonymie.....	247
Figure 54. Réseau de notions pour intersection de sens significative.....	248
Figure 55. Réseau de notions pour dérivation sémantique.....	249
Figure 56. Réseau de notions pour conversivité, sens liant, prédicat sémantique et actant sémantique.....	250
Figure 57. Réseau de notions pour sens.....	252
Figure 58. Réseau de notions pour définition analytique.....	253
Figure 59. Réseau de notions pour champ sémantique.....	254
Figure 60. Réseau de notions pour collocation.....	255
Figure 61. Réseau de notions pour base [d'une collocation] et collocatif.....	256
Figure 62. Réseau de notions pour combinatoire.....	257
Figure 63. Réseau de notions pour valence active et régime.....	258
Figure 64. Réseau de notions pour dictionnaire.....	259
Figure 65. Extrait du guide de l'enseignant — <i>Tableau synthèse d'un exercice</i> ...	281
Figure 66. Extrait du guide de l'enseignement — <i>Scénario d'enseignement</i> .....	282
Figure 67. Extrait du guide de l'enseignant — <i>Texte de liaison</i> .....	282

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Tableau des traits distinctifs du champ lexical des cris d'animaux .....	37
Tableau 2.	Tableau synthèse des caractéristiques de la compétence lexicale.....	120
Tableau 3.	Exemples de connaissances lexicales et métalexicales .....	124
Tableau 4.	Les paradigmes en théories de l'apprentissage .....	129
Tableau 5.	Facteurs favorisant la motivation (Brien, 1997).....	135
Tableau 6.	Exemples d'activités pouvant favoriser la phase de montage.....	136
Tableau 7.	Exemples d'activités pouvant favoriser le rodage.....	137
Tableau 8.	Étapes de la méthode de construction d'une ontologie (Natalya et McGuinness, 2001) .....	152
Tableau 9.	Questions pour l'évaluation technique de l'ontologie.....	171
Tableau 10.	Tableau des codes pour les données de l'évaluation.....	172
Tableau 11.	Notions partagées par des domaines connexes à la lexicologie .....	177
Tableau 12.	Les attributs des instances de la classe terme français .....	198
Tableau 13.	Attributs de la métaclasse CONCEPT_CLASS .....	200
Tableau 14.	Traitement des réponses à la Question 1 de l'évaluation.....	214
Tableau 15.	Traitement des réponses à la Question 2.....	215
Tableau 16.	Traitement des réponses à la Question 3.....	216
Tableau 17.	Traitement des réponses à la Question 4.....	217
Tableau 18.	Tableau des notions relatives au lexique dans les programmes ministériels et dans deux ouvrages de référence en lexicologie .....	232
Tableau 19.	Notions qui se définissent au moyen de la notion de vocable.....	244
Tableau 20.	Répartition des contenus dans les 5 séances de cours.....	260
Tableau 21.	Profil de compétences de l'expert 1 .....	266
Tableau 22.	Profil de compétences de l'experte 2 .....	267
Tableau 23.	Profil de compétences de l'experte 3 .....	268
Tableau 24.	Questions posées aux évaluateurs .....	270

Tableau 25. Répartition des contenus pour le module de cours de didactique du lexique	276
Tableau 26. Notions ajoutées au contenu du module de cours .....	278
Tableau 27. Exemples d'événements d'apprentissage présents dans l'ensemble des séances du module de cours .....	284
Tableau 28. Traitement des réponses à la question 1 de l'évaluation (Contenu)...	301
Tableau 29. Traitement des réponses à la question 2 (Méthodes pédagogiques) ..	302
Tableau 30. Traitement des réponses à la question 3.1 (Matériel destiné à l'enseignant).....	303
Tableau 31. Traitement des réponses à la question 3.2 (Matériel destiné à l'étudiant)	304
Tableau 32. Traitement des réponses à la question 4 (Divers) .....	306

## LISTE DES ACRONYMES ET DES CONVENTIONS D'ÉCRITURE

### Acronymes

Lexicologie explicative et combinatoire	LEC
Théorie Sens-Texte	TST
Lexique actif du français	LAF
Dictionnaire de combinatoire	DiCo
Environnement informatique pour l'apprentissage humain	EIAH
<i>General Ontology for Linguistic Description</i>	GOLD
Lexical Markup Framework	LMF

### Conventions d'écriture

sens linguistique	'affectueux'
mot-forme ou signifiant linguistique	<i>respiration</i>
collocation	<i>donner un cours</i>
unité lexicale (lexème)	ARRÊTER <sup>1</sup> , ARRÊTER <sup>2</sup> , ...
unité lexicale (locution)	AVOIR PLUS D'UN TOUR DANS SON SAC
phrase	<i>Longtemps, il s'était couché de bonne heure.</i>
vocables homonymiques	FACTEUR <sup>1</sup> et FACTEUR <sup>2</sup>
erreur lexicale	<i>*Elle est grande comme trois pommes.</i>

### Conventions relatives à l'ontologie

concept ou notion	polysémie
terme	<i>polysémie</i>
attribut	<b>definitional_concept</b>
métaclasses	CONCEPT_CLASS

## RÉSUMÉ

L'amélioration de la maîtrise du français langue première chez les élèves du primaire au Québec dépend de plusieurs facteurs. L'enseignant peut jouer un rôle dans ce processus, sa formation universitaire lui fournissant les connaissances nécessaires afin d'encadrer le développement des compétences langagières de l'élève. Une de ces compétences joue un rôle privilégié dans l'utilisation et la maîtrise de la langue, il s'agit de la compétence lexicale, la capacité à comprendre et à utiliser les unités du lexique, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Afin d'encadrer le développement de la compétence lexicale en français langue première des élèves du primaire, les enseignants doivent eux-mêmes posséder un bon niveau de compétence lexicale, mais aussi détenir un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement du lexique lui-même, c'est-à-dire des connaissances métalexicales. Le référentiel québécois de la profession enseignante (MEQ, 2001b) ne détaille pas les connaissances métalexicales que doit posséder l'enseignant pour mener les tâches associées à ses activités d'enseignement/apprentissage du lexique. En outre, la plupart des universités québécoises n'offrent pas de cours dédiés explicitement à la didactique du lexique. Pourtant, ce sont dans les cours de didactique que sont dispensées les connaissances théoriques et pratiques nécessaires au futur enseignant pour assumer les tâches de planification et de pilotage des activités d'apprentissage et d'évaluation des compétences des élèves. La relative absence de cours de didactique du lexique en formation initiale pourrait s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une discipline encore jeune dont les fondements théoriques et pratiques sont en cours de développement. Cette thèse en didactique du français langue première s'intéresse donc aux contenus linguistiques de référence de la didactique du lexique, ainsi qu'à la formation des maîtres au primaire dans cette même discipline. Le travail de recherche effectué afin de tenter de remédier au problème soulevé a permis la réalisation de deux objectifs complémentaires. Le premier a consisté en la construction d'une ontologie des

savoirs lexicologiques, qui permet de représenter à l'intérieur d'une hiérarchie de notions l'ensemble des connaissances disciplinaires de référence de la didactique du lexique. Cette représentation a ensuite été utilisée pour spécifier et structurer les contenus d'un module de cours en didactique du lexique visant le développement des connaissances métalexicales chez les futurs enseignants du primaire au Québec. L'ontologie et le module de cours produits ont été évalués et validés par des experts de chacun des domaines concernés. L'évaluation de l'ontologie a permis de vérifier la méthode de construction de celle-ci, ainsi que différents aspects relatifs à la structuration des concepts dans l'ontologie. L'évaluation du module de cours a quant à elle montré que les contenus de cours étaient pertinents, les méthodes pédagogiques employées appropriées et le matériel de cours développé bien conçu. Cela nous permet d'affirmer que le module de cours en didactique du lexique se présente comme un apport intéressant à la formation des futurs enseignants du primaire en français langue première au Québec. La recherche dans son ensemble présente enfin une contribution pertinente à la didactique du lexique, son caractère original résidant entre autres dans le fait d'avoir développé un mécanisme d'exploitation d'une base de connaissances (ontologie des savoirs lexicologiques) pour la conception didactique (module de cours en didactique du lexique).

**Mots-clés** : didactique du lexique, lexicologie, formation des maitres, primaire, compétence lexicale, connaissances métalexicales, didactique du français langue première, ontologie, savoirs lexicologiques, recherche-développement

## ABSTRACT

To improve first language learning in Québec primary schools, several variables must be taken into account, one of them the teachers themselves. Their training gives them the necessary knowledge to guide pupils in the development of their linguistic competences. One of these, lexical competence, plays a central role in the mastery of language. Lexical competence is the ability to understand and use lexical units, in oral speech as well as in written speech. To help pupils develop their lexical competence, teachers must not only themselves possess an appropriate level of lexical competence, but must in addition have acquired a certain amount of metalexical knowledge, that is, knowledge about the structure of the lexicon. The ministerial guide to the teaching profession (MEQ, 2001b) provides no guidance regarding metalexical knowledge required of future teachers. Moreover, there are no courses specifically devoted to lexical didactics. It is nevertheless in these kinds of courses that future teachers learn to prepare and guide activities in vocabulary acquisition and to evaluate their pupils' lexical competence. The scarcity of these kinds of courses in Québec universities may be explained by the youth of the discipline, whose theoretical linguistics foundations are still under construction. This dissertation on the didactics of French as a first language addresses the question of reference linguistic content for lexical didactics, as well as the training of future teachers in that discipline. Our research led to two complementary outcomes. The first outcome was to construct an ontology of lexicological knowledge. The second was the use of the ontology to specify and structure the content of a course in lexical didactics, devoted to the acquisition of metalexical knowledge by future teachers. Both the ontology and the course have been evaluated and validated by domain experts. The evaluation of the ontology supported the method used for its elaboration, as well as the structure of the concepts in the ontology. The evaluation of the course indicated that the course's content and pedagogical methods were correct and that the learning and teaching material were

well designed. These results prove that the course is a useful tool for improving a teacher's training in lexical didactics. Our research as a whole makes a meaningful contribution to the intended domains, by developing a way to use a knowledge base (the ontology of lexicological knowledge) for educational purposes (a course in lexical didactics).

**Key words** : lexical didactics, lexicology, teacher's training, primary school, lexical competence, metalexical knowledge, didactics of French as a first language, ontology, lexicological knowledge, developmental research

## INTRODUCTION

À l'origine de cette recherche se trouve le désir d'améliorer la maîtrise de la langue française chez les élèves des écoles primaires francophones au Québec. Cette question, toujours actuelle, n'est pas l'objet de notre seule préoccupation... En effet, le niveau de compétence linguistique général des élèves de la province, et même celui des étudiants des différents ordres d'enseignement, préoccupe aussi bien les spécialistes de la langue (didacticiens du français, enseignants, linguistes) que les décideurs politiques, les parents et la population en général. Les médias font régulièrement état du niveau de maîtrise<sup>1</sup> linguistique<sup>2</sup> des élèves, ou encore de celui des futurs enseignants, en déplorant le plus souvent la qualité du français des élèves et des étudiants. Différentes mesures d'aide en français ont été mises en place, aussi bien dans les universités que dans les cégeps, les écoles secondaires et les écoles primaires, pour pallier les difficultés que rencontrent élèves et étudiants dans leur apprentissage de la langue et de ses caractéristiques orthographiques, morphogrammicales, syntaxiques et lexicales (Table Éducation Montréal, 2002). Le gouvernement exige également l'atteinte d'un certain seuil de réussite en français écrit pour l'obtention des diplômes du secondaire et du collégial (Conseil de la langue française, 1998). Les universités francophones, quant à elles, demandent à leurs étudiants de démontrer un certain niveau de maîtrise linguistique afin d'accéder à certains programmes de formation universitaire. Pour les futurs enseignants en particulier, la réussite d'un test de certification en français est obligatoire depuis septembre 2009, avant le troisième stage<sup>3</sup>. Par ailleurs, un cours intitulé *Français*

---

<sup>1</sup> Ce texte est rédigé en conformité avec la nouvelle orthographe

<sup>2</sup> Par l'expression *maîtrise linguistique*, nous entendons un haut degré de compétence linguistique.

<sup>3</sup> Ce test devait être rendu obligatoire en 2007, si l'on en croit Robert-Sauvé (2007), mais il ne l'a finalement été qu'en 2009.

*écrit pour futurs enseignants* a été rendu obligatoire en 2006 dans les cursus de formation de l'Université de Montréal pour tous les étudiants se destinant à l'enseignement. De telles mesures montrent l'intérêt porté à la formation linguistique des élèves et des étudiants, mais surtout des futurs enseignants, en bonne partie parce que ce sont eux qui seront en charge de la formation des élèves en français.

Or, bien qu'une bonne maîtrise linguistique soit nécessaire pour assurer l'enseignement de la langue, elle ne garantit pas la capacité à transmettre les règles qui en gouvernent le fonctionnement à l'oral et à l'écrit. Pour enseigner la langue, l'enseignant doit donc également maîtriser les connaissances qui permettent de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement de celle-ci, des connaissances de nature métalinguistique. C'est en tout cas ce que Carter (1982) met en évidence pour l'enseignement de l'anglais (et nous croyons que la remarque s'applique dès qu'on parle d'enseignement de la langue) :

The rules governing language must be a vital part of the teacher's knowledge ; otherwise pupil's engagement with language, whether it be in spelling or in poetry or in the lived experience of the individual, can never really be progressive, systemically developed, or properly evaluated and assessed (Carter, 1982 : 8 ).

Cette constatation s'applique particulièrement aux enseignants qui se destinent à l'enseignement primaire et qui auront à enseigner le français à un moment où se construisent chez l'élève les premiers apprentissages de la langue<sup>4</sup> (écrite notamment). C'est donc en ciblant la formation des enseignants que nous croyons pouvoir apporter une contribution à l'amélioration de la maîtrise du français chez les élèves des écoles francophones du Québec. Notre problématique de recherche met cette proposition en évidence et présente les éléments qui contribuent à cerner plus en détail la question soulevée.

---

<sup>4</sup> La situation se complexifie lorsqu'il s'agit d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, situation que l'on rencontre de plus en plus au Québec, notamment à Montréal, où de nombreuses classes sont multiethniques. Notre recherche ne s'intéresse cependant pas à ce contexte particulier, et n'aborde pas non plus la question de la formation des élèves dans les écoles anglophones du Québec.



# CHAPITRE 1 — PROBLÉMATIQUE

## 1. Contexte de la recherche

L'école joue un rôle crucial dans le développement des compétences langagières des élèves, ce dont rend compte le programme de formation primaire de l'école québécoise (MEQ, 2001a), qui place ces compétences au cœur de la discipline « Français langue d'enseignement ». Ce sont plus précisément les enseignants qui ont sous leur responsabilité le développement des compétences linguistiques des élèves. Simard (1993) insiste particulièrement sur ce point en rappelant que le maître de langue le plus important est l'enseignant au primaire, puisqu'il a la responsabilité de favoriser les apprentissages langagiers de base à partir desquels se construisent tous les autres apprentissages scolaires. Nous faisons donc l'hypothèse qu'un enseignant bien formé sera susceptible d'être un meilleur guide pour ses élèves et, dans cette optique, nous postulons que la formation des maîtres en français constitue un élément clé dans le processus d'amélioration de la maîtrise de la langue chez les élèves du primaire.

Par conséquent, pour enseigner le français au primaire dans les écoles francophones québécoises et encadrer le développement des compétences linguistiques<sup>5</sup> de l'élève — là où il nous semble le plus urgent d'agir, plutôt que de mettre en place des mesures de rattrapage aux ordres d'enseignement postsecondaire —, l'enseignant doit non seulement faire preuve d'un excellent niveau de compétence linguistique, mais

---

<sup>5</sup> Nous parlons ici de compétences linguistiques pour la simple raison que la compétence linguistique comprend elle-même plusieurs compétences (compétence orthographique, compétence morphologique, compétence lexicale, etc.). Simard (1997) distingue même les différents types de compétences rattachées à la maîtrise de la langue et traite de la compétence linguistique comme d'une composante de la compétence langagière (Une compétence peut donc fonctionner comme composante d'une autre compétence.)

aussi acquérir les connaissances métalinguistiques (les connaissances sur la langue et son fonctionnement) nécessaires et suffisantes pour enseigner la langue. Parmi celles-ci, les connaissances sur l'organisation et le fonctionnement du lexique, les connaissances métalexicales, jouent un rôle essentiel puisqu'elles permettent d'encadrer chez l'élève le développement d'une compétence fondamentale, la compétence lexicale. L'importance de la compétence lexicale se comprend mieux lorsque l'on prend en compte le rôle du lexique lui-même dans le fonctionnement de la langue.

## **2. Problème général**

Les règles du fonctionnement linguistique sont de deux grands types : des règles lexicales et des règles grammaticales (Murphy, 2003 ; Polguère, 2003). Les premières contrôlent le fonctionnement des unités lexicales<sup>6</sup> qui composent le lexique de la langue alors que les secondes concernent, d'une part, les règles d'ordre syntaxique qui permettent de construire des phrases grammaticalement correctes et, d'autre part, les phénomènes plus locaux comme l'accord grammatical. On dit ainsi qu'une langue se compose, grosso modo, d'un lexique et d'une grammaire.

Lorsqu'il utilise la langue, le locuteur fait avant tout appel à des éléments du lexique, en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve. En effet, une part essentielle de la communication passe par le sens des unités lexicales que l'on emploie. Les unités lexicales conditionnent également l'emploi de certaines structures syntaxiques, en fonction des structures sémanticosyntaxiques qui leur sont propres. Par exemple, les verbes contrôlent normalement au moins un élément sémantique (que l'on appelle plus précisément « actant sémantique ») qui occupe, au niveau de la

---

<sup>6</sup> Dans la suite du texte, sauf indication contraire, nous utiliserons le terme *unité lexicale*, moins ambigu que *mot*

phrase, le rôle de sujet syntaxique. Le seul choix d'un verbe entraîne ainsi l'utilisation subséquente d'unités lexicales pouvant apparaître dans la structure sémantique et syntaxique que régit ce verbe. Le verbe CORRESPONDRE [*Raymond correspond avec Thérèse depuis plusieurs années.*] contrôle de la sorte deux éléments lexicaux potentiels (Qqn. correspond avec Qqn.) qui occuperont respectivement le rôle syntaxique de sujet et de complément indirect dans la phrase. Il en est de même pour bon nombre de noms communs, tels les noms de relation, dont l'utilisation entraîne le plus souvent l'introduction d'un complément du nom : FRÈRE [de qqn.], VOISIN [de qqn.], GRAND-MÈRE [de qqn.].

Il s'ensuit que, d'un point de vue formel (du moins dans la perspective théorique que nous adoptons), le lexique occupe dans le fonctionnement de la langue une position hiérarchique plus élevée que la syntaxe. Comme le rappelle Picoche (1992) à cet effet :

De même que la monture d'un bijou a pour raison d'être de mettre en valeur une pierre précieuse, les structures syntaxiques ont pour rôle de permettre au lexème de produire sens (Picoche, 1992 : 14).

Pour Cruse (1986) encore, c'est l'information lexicale qui prédomine dans le système linguistique :

ultimately, the only purpose of grammar is to serve the conveyance of meaning (Cruse, 1986 : 2).

Levelt (1989) propose, quant à lui, sur la base de ce qu'il appelle l'hypothèse lexicale, un modèle de la production de la parole dans lequel les procédures représentées sont toutes motivées lexicalement. Pour cet auteur, c'est donc le choix des unités lexicales qui détermine la grammaire et la phonologie des phrases.

Les développements de la recherche en linguistique ont ainsi convergé dans les dernières décennies vers une mise en évidence de l'importance de la sémantique et du

lexique dans le fonctionnement de la langue. Les modélisations théoriques qui en ont découlé ont mis les phénomènes lexicaux au centre de leurs descriptions.

Cette vision d'une prédominance du lexique comme composante de la langue entraîne un certain nombre de conséquences du point de vue de la description linguistique, en plus de jeter un éclairage particulier sur ce que signifie « maîtriser une langue ».

### **2.1. La compétence lexicale**

Puisque, du point de vue du fonctionnement de la langue, le lexique occupe une place centrale, il s'ensuit que la compétence lexicale — la connaissance des unités lexicales d'une langue et la capacité à les utiliser et à les comprendre (les aspects productifs/actifs et réceptifs/passifs de leur maîtrise) — joue un rôle prépondérant dans les processus de communication à l'oral comme à l'écrit, en français comme dans les autres systèmes linguistiques (Meara, 1996 ; Polguère, 2003 ; Simard, 1994). La prise en compte de cette caractéristique de la langue suppose que l'enseignant de langue dispose des connaissances nécessaires pour encadrer le développement de la compétence lexicale des élèves, tâche assez délicate, étant donné la complexité de la connaissance lexicale. En effet, les règles lexicales qui s'appliquent à l'utilisation des unités lexicales varient pour chacune d'entre elles. Les unités lexicales possèdent ainsi un certain nombre de caractéristiques pouvant être considérées comme autant de règles lexicales spécifiques : un sens, une forme et des propriétés de combinatoire (Polguère, 2003). Les propriétés de combinatoire constituent des informations précises qui nous permettent de savoir comment utiliser une unité lexicale dans une phrase : genre des noms, caractère transitif/non transitif des verbes, registre de langue, collocations, etc. Par exemple, connaître le nom CALME signifie que l'on sait qu'il s'agit d'un nom masculin et que l'on maîtrise certains des verbes qui l'accompagnent de façon privilégiée pour former des collocations (*conserver son calme, garder son calme, perdre son calme, ...*). La maîtrise des notions qui permettent de caractériser

les multiples facettes de la connaissance lexicale constitue à notre avis un des aspects importants de la formation des maîtres pour l'enseignement du lexique au primaire en français langue première.

Alors que la compétence lexicale joue un rôle de premier plan dans la communication langagière et que, de façon parallèle, les connaissances lexicales sont considérées comme l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage (David, 2000), les cours de langue en français langue première au primaire (en France aussi bien qu'au Québec) privilégient surtout l'étude de la grammaire ou encore de l'orthographe (David, Paveau & Petit, 2000), au détriment de l'enseignement du lexique, la discipline pourtant toute désignée pour encadrer le développement de la compétence lexicale de l'élève.

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi il en est ainsi, l'une d'entre elles étant la composition du programme de formation qui sert de référence aux enseignants (au Québec) pour la planification de leur enseignement.

## **2.2. La compétence lexicale dans le programme québécois de formation du primaire**

Le programme québécois pour l'enseignement du français langue première au primaire (MEQ, 2001a) vise le développement de trois grandes compétences (dites « de communication ») — *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer à l'oral*. Ces trois compétences gravitent autour d'une compétence centrale, *Apprécier des œuvres littéraires*. Le programme contient de plus la description d'un certain nombre de savoirs essentiels, présentés sous diverses rubriques (*Connaissances liées au texte*, *Connaissances liées à la phrase*, *Stratégies de lecture*, *Stratégies d'écriture*, *Stratégies de communication orale*, *Stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires*, etc.)

Un examen attentif du programme et des principaux thèmes qui en constituent la charpente laisse d'abord voir que celui-ci ne reflète pas l'importance qu'occupe la compétence linguistique dans la compétence de communication (Gagné, 2002). En effet, seule la section consacrée aux savoirs essentiels s'attache à la description de quelques-uns des éléments de la compétence linguistique.

Pour ce qui est des connaissances relevant de la compétence lexicale, environ une page du programme (dans la section *Connaissance de la phrase*) y est consacrée. Le contenu qu'on y retrouve concerne la maîtrise du vocabulaire : *Mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés en français et dans les autres disciplines ; Termes utilisés pour consulter les outils de référence ; Vocabulaire visuel constitué des mots fréquents et utiles ; Forme de 3000 mots fréquents*, etc. Ces rubriques, bien qu'elles mentionnent l'existence d'un vocabulaire particulier à acquérir (mots liés aux thèmes abordés en français, mots fréquents), ne sont cependant pas accompagnées de listes d'unités lexicales à apprendre. Par ailleurs, deux types de connaissances sont évoqués dans la liste des contenus présentés : la connaissance lexicale proprement dite (les « mots fréquents » en sont un exemple) et la connaissance d'un métalangage (les « termes utilisés pour consulter les outils de référence »), ce qui relève plutôt de connaissances d'un autre type, des connaissances métalinguistiques (nous y reviendrons). Comme le programme est peu détaillé sur ces derniers points, c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de déterminer les mots fréquents à étudier et d'enseigner la terminologie à employer pour la consultation d'ouvrages de référence comme les dictionnaires. Enfin, toujours dans l'optique de contenus de nature davantage métalinguistique (et de la maîtrise du métalangage y étant associé), alors que sont énumérés les termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue, on ne retrouve pas dans le programme de rubrique portant sur le métalangage lié à la construction de concepts lexicaux.

Les points qui concernent de façon plus explicite le domaine de l'étude du lexique en tant que système sont les suivants : *Familles de mots*, *Formation de mots (base, préfixe, suffixe)*, *Expressions figées*, *expressions régionales*, *expressions courantes*, *Sens commun* et *sens figuré des mots*. Le programme ne contient cependant pas de rubrique à propos des différentes propriétés des unités lexicales, par exemple les collocations. Il ne propose pas non plus de définition des notions « expression figée », « expression régionale », « expression courante », ce qui laisse croire qu'il s'agit de trois types d'expressions distincts. Enfin, les grandes relations lexicales ne sont pas abordées dans le programme (synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, ...), bien qu'elles se trouvent à la base du processus de création des familles de mots. On peut donc voir que le programme, même s'il présente un bon nombre d'informations importantes, gagnerait à être plus complet et à mieux représenter, dans les éléments à l'étude, les composantes de la connaissance lexicale.

En comparaison, le programme scolaire français accorde à l'enseignement du lexique (et par conséquent au développement de la compétence lexicale de l'élève) une plus large part, comme on peut le constater en consultant le *Bulletin officiel hors-série* du 19 juin 2008 du Ministère de l'Éducation nationale (Ministère de l'Éducation nationale, 2008). De plus, dans une revue de la place du lexique dans les *Instructions officielles françaises*, Legrand (2004) note que celui-ci y occupe une place dès 1882. Plus spécifiquement, on retrouve dans les rubriques de contenus la mention des éléments suivants : 1) étude de structuration portant de manière très privilégiée sur quatre relations sémantiques et formelles de base (synonymie, antonymie, dérivation, thème ou champ lexical) ; 2) exploration du sens des mots par définition et parcours du champ sémantique ; 3) distinction du sens propre et du sens figuré. Ainsi, le programme français présente l'avantage de spécifier un peu mieux la nature des activités à mener en classe à partir des contenus d'enseignement/apprentissage et met en évidence le recours à une réflexion portant sur des phénomènes lexicaux, réflexion faisant intervenir des connaissances de nature métalexicales. La question des

connaissances métalexicales mérite que l'on s'y arrête, car elle traverse en fait l'ensemble de notre problématique de recherche.

### **2.3. La notion de connaissances métalexicales**

L'expression *connaissances métalexicales* renvoie à la connaissance des notions qui permettent de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement du lexique et des phénomènes lexicaux. Par exemple, la connaissance de notions telles la polysémie (ou encore celles de « sens propre » et de « sens figuré », selon la terminologie du programme de formation québécois), la synonymie, les familles de mots, la collocation, etc., renvoie à autant de connaissances métalexicales. Les connaissances métalexicales, comme tous les autres types de connaissances métalinguistiques au sens où nous l'entendons, sont ainsi des connaissances sur la langue en tant qu'objet d'étude. Cette perspective est proprement linguistique et ne doit pas être confondue avec la question du métalinguistique au sens où l'entendent cette fois les psycholinguistes (Gombert, 1993). Ainsi, dans notre travail, nous utiliserons l'expression *connaissances métalinguistiques* afin de désigner la connaissance des notions permettant de décrire la langue. Cette connaissance s'accompagne bien sûr de la maîtrise du métalangage permettant de désigner ces notions.

Les connaissances métalexicales doivent être distinguées des connaissances lexicales, celles-ci relevant spécifiquement de la compétence lexicale du locuteur. Les connaissances lexicales se rattachent à la maîtrise de la langue elle-même et non à la connaissance d'un métalangage et des concepts sous-jacents. L'exemple suivant permettra d'illustrer cette distinction. La connaissance des multiples sens du vocable CŒUR est illustrée par la possibilité pour le locuteur de produire et/ou de comprendre les phrases suivantes : *Son cœur a cessé de battre quand il a appris le résultat des élections.* ; *Lili aime dessiner des cœurs.* ; *Cet homme avait reçu plusieurs blessures*

*au cœur ; Rodrigue, as-tu du cœur ?*,.. La connaissance (en réception et/ou en production) des différentes acceptions de ce vocable particulier est ainsi une connaissance lexicale et relève de la compétence lexicale du sujet. Quant au fait de savoir que la polysémie est une propriété des vocables, il s'agit là d'une connaissance métalexicale. Par conséquent, être à même d'affirmer : « Le vocable CŒUR est polysémique », rend compte de la maîtrise d'au moins deux connaissances métalexicales, ce que signale entre autres l'usage des termes « vocable » et « polysémique ». La bonne utilisation du métalangage dénote en effet une maîtrise des concepts métalinguistiques sous-jacents.

Les connaissances métalexicales permettent de mieux comprendre le fonctionnement du lexique de la langue et de décrire les phénomènes lexicaux. De ce fait, elles ne relèvent pas de la compétence lexicale, mais d'une compétence que l'on pourrait qualifier de « métalexicale ». Les connaissances métalexicales devraient être développées au cours de la scolarité primaire, car comme toutes les connaissances métalinguistiques, elles permettent de réfléchir sur la langue comme un objet d'étude et de mieux en saisir le fonctionnement. Cependant, c'est l'enseignant qui se doit de les maîtriser d'abord et avant tout. En combinaison avec ses propres connaissances lexicales, un certain nombre de connaissances métalexicales lui sont nécessaires pour préparer et guider des activités lexicales, pour rétroagir auprès des élèves sur des questions concernant le lexique, et pour mieux évaluer la compétence lexicale de ces derniers.

On peut d'ailleurs se demander de quelle façon est abordé l'enseignement/apprentissage du lexique en classe de français langue première au Québec, quelle est la perception de l'enseignement du lexique chez les enseignants eux-mêmes et quelles mesures le maître met en place pour assurer le développement de la compétence lexicale de ses élèves.

## **2.4. L'enseignement/apprentissage du lexique en classe de français langue première**

Outre le fait que le programme ministériel québécois ne réserve pas au domaine du lexique la part qui devrait lui revenir étant donné son rôle actif dans la maîtrise de la langue, d'autres raisons contribuent à expliquer pourquoi le lexique ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique, et pourquoi on semble accorder moins d'importance au développement de la compétence lexicale et même des connaissances métalexicales des élèves, en comparaison d'autres compétences linguistiques (comme la compétence orthographique ou syntaxique) et d'autres connaissances métalinguistiques (métasyntaxique, entre autres).

### 2.4.1. Le lexique, trop irrégulier pour être enseigné ?

Selon Léon (1998), l'enseignement du lexique fait face au problème de l'hétérogénéité des contenus et à un manque de stabilité dans l'enseignement. La remarque vaut pour un contexte francophone, mais de par sa nature, le lexique d'une langue est la plupart du temps considéré comme le lieu des irrégularités (Leeman-Bouix, 1994). Si cette perception n'est pas forcément juste et valable<sup>7</sup>, un tel type de croyance pourrait expliquer que les enseignants se sentent un peu démunis lorsque vient le temps d'enseigner le lexique, et se demandent quoi enseigner et comment. Cela pourrait entre autres expliquer que les pratiques des enseignants se révèlent à la fois très diverses et peu guidées. (Dreyfus (2004) le note du moins pour le contexte français et la remarque nous semble valoir également pour le Québec, même si aucune étude ne s'est à notre connaissance penchée sur la question). D'autres facteurs

---

<sup>7</sup> En un sens, c'est le propre du lexique d'être le lieu des irrégularités, dans la mesure où, comme nous l'avons déjà indiqué, les règles lexicales sont spécifiques à chaque unité lexicale. Cependant, certaines régularités existent, notamment en ce qui concerne l'organisation du lexique en tant que système, les propriétés générales des unités lexicales, les types de relations lexicales, etc.

peuvent cependant être évoqués, par exemple la tradition scolaire en enseignement de la langue.

#### 2.4.2. La tradition scolaire

Le poids de la tradition scolaire pourrait expliquer pourquoi l'enseignement du lexique se présente un peu comme le parent pauvre de l'enseignement du français. En effet, on a traditionnellement centré les cours de français sur l'enseignement de la grammaire, celle-ci présentant par ailleurs un plus fort degré de régularité que le lexique et s'avérant de ce fait plus facile à enseigner. Nous faisons également l'hypothèse que, plus récemment, l'influence de certaines théories linguistiques mettant la syntaxe au premier plan de la description linguistique (la grammaire générative de Chomsky tout particulièrement) a pu jouer en défaveur du lexique dans la composition des programmes de formation qui servent d'orientation pour la conduite de l'enseignement. Enfin, les manuels scolaires québécois, comme ils sont généralement rédigés en conformité avec les programmes ministériels, ne contiennent pas tout ce que l'enseignant pourrait travailler dans le domaine du lexique.

En lien avec la persistance de pratiques d'enseignement plus traditionnelles, les différentes perceptions qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis du lexique peuvent avoir une influence sur les pratiques d'enseignement du lexique.

#### 2.4.3. Les représentations du lexique chez enseignants

On connaît peu de recherches ayant porté spécifiquement sur les représentations des enseignants à propos de l'enseignement/apprentissage du lexique<sup>8</sup>. On sait pourtant

---

<sup>8</sup> Il faut noter qu'aucune des recherches que nous rapportons n'a été réalisée au Québec. Les conclusions que nous tirons à partir des résultats de ces recherches doivent donc être relativisées, bien qu'elles nous semblent généralisables au contexte québécois. En effet, si l'on considère le programme de formation des élèves, qui contient peu d'éléments notionnels relatifs au lexique, il n'est pas interdit

que les perceptions que se font les enseignants de la matière qu'ils auront à enseigner sont importantes dans la mesure où elles teintent l'enseignement/apprentissage de cette matière (Gilly, 1989). Une recherche récente sur le sujet, réalisée en France (Dreyfus, 2004), semble indiquer qu'au moins certains enseignants sont conscients de l'importance du lexique et des difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans la maîtrise de ce dernier, sans toutefois y consacrer davantage de temps d'enseignement.

Notre propre expérience d'enseignement universitaire auprès d'une dizaine d'enseignants québécois inscrits dans un programme de formation continue, de même que notre expérience lors de formations données dans des congrès d'enseignants, révèle qu'ils consacrent peu de temps à l'enseignement du lexique, bien qu'ils utilisent des listes de vocabulaire et travaillent le sens des mots à l'occasion (en contexte de compréhension de texte notamment) afin de développer la compétence lexicale des élèves. Ces enseignants avouent également ne pas savoir exactement sur quels contenus faire porter l'enseignement du lexique, probablement parce que les manuels dont ils font usage ne sont pas aussi complets qu'ils pourraient l'être dans ce domaine. Les enseignants mentionnent enfin connaître peu les notions métalinguistiques permettant de décrire les phénomènes lexicaux. Ces observations nous semblent aller dans le même sens que les résultats de recherche qui indiquent que lorsque les enseignants se prêtent à des expérimentations visant à évaluer l'effet de certaines méthodes pédagogiques sur le développement de la compétence lexicale des élèves, ils se trouvent dépassés, dans un premier temps, par les contenus lexicaux faisant l'objet des activités d'enseignement/apprentissage que leur proposent les didacticiens du lexique (Calaque, 2004).

---

de penser que les enseignants québécois, qui doivent utiliser le programme en question, se trouvent dès lors peu outillés non seulement pour assurer l'enseignement du lexique, mais aussi pour développer une juste perception de l'importance du lexique et du rôle central de la compétence lexicale dans la maîtrise de la langue.

Grossmann (2003), dans le cadre d'une recherche visant à favoriser le développement de la compétence lexicale chez les élèves du primaire en France, note quant à lui que de façon générale, les représentations traditionnelles au sujet de l'enseignement du lexique s'organisent autour de deux perspectives (et la remarque vaut aussi bien pour le contexte français que québécois) : l'enrichissement lexical (relié au « Ils manquent de vocabulaire ! ») et la recherche du mot juste « Il faut dire/ Il ne faut pas dire ». C'est également ce que relève Roquet (1998). Il s'agit là de perceptions et d'orientations plus prescriptives, qui connaissent un certain nombre de limites. Par exemple, la question de l'enrichissement du répertoire lexical masque le fait qu'il ne s'agit pas uniquement d'augmenter le stock lexical de l'élève (ce qu'avaient déjà noté Ehrlich, du Boucheron et Florin (1978) dans une recherche d'envergure sur la question des connaissances lexicales des élèves du primaire), mais aussi de fournir une aide lors des situations de production, ce qui mobilise des compétences de type métacognitif et potentiellement les connaissances métalexicales du sujet, comme le soulignent Jousse, Polguère et Tremblay (2007). Quant à l'autre perspective, celle du mot juste, elle rencontre trois types de problèmes. D'abord, sur le plan théorique, on sait que pour l'expression d'un contenu donné, il n'y a pas qu'un mot juste, mais plutôt différentes possibilités de formulation, ce qui implique des variations de nature lexicale et/ou syntaxique. Ensuite, sur le plan pratique, la perspective du mot juste conduit à ne signaler aux élèves que certaines impropriétés lexicales, sans pour autant leur proposer une aide durant la rédaction. Enfin, la difficulté à établir une norme dans le domaine de l'erreur lexicale (Anctil, 2005) est un élément qui peut compliquer cette situation et qui rend également difficile l'appropriation de critères d'évaluation de la compétence lexicale en situation de production écrite.

L'ensemble des points abordés jusqu'à présent nous conduisent à proposer une synthèse de notre problème général.

## **2.5. Synthèse du problème général**

Tel que nous avons tenté de l'illustrer, le lexique joue un rôle fondamental dans la maîtrise de la langue. Or, nous avons vu que le programme de formation du primaire de l'école québécoise ne contient pas tout ce que l'enseignant devrait (ou du moins, « pourrait ») enseigner en français, notamment en ce qui a trait aux contenus nécessaires pour développer la compétence lexicale et les connaissances métalexicales des élèves. Par ailleurs, les quelques études s'étant intéressées à la façon dont les enseignants travaillent le lexique en classe rendent compte du fait que ceux-ci le font de façon isolée, en s'attardant seulement à un petit nombre de savoirs lexicaux, dans certains cas parce qu'ils ne disposent pas des connaissances métalexicales suffisantes. Certains de ces enseignants auraient également des conceptions « restreintes » de ce que représente l'enseignement/apprentissage du lexique.

Afin de mener ses activités d'enseignement du lexique pour le développement de la compétence lexicale des élèves, l'enseignant, en plus de faire preuve d'une excellente compétence lexicale, doit selon nous être très bien formé dans le domaine du lexique, en d'autres mots, avoir développé pour lui-même des connaissances métalexicales de haut niveau. Pour y arriver, l'enseignant doit cependant avoir reçu la formation disciplinaire nécessaire.

## **3. Problème spécifique**

Ce que les enseignants du primaire ont besoin de savoir pour enseigner devrait normalement déterminer les contenus de formation dans les programmes universitaires. À cet égard, la notion de compétence professionnelle est précisément rattachée aux besoins théoriques et pratiques des enseignants. À l'intérieur de sa formation, l'enseignant est donc amené à développer un certain nombre de

compétences professionnelles générales ainsi qu'une compétence professionnelle particulière s'appliquant à chacune des disciplines dont il assure l'enseignement, ce que l'on pourrait appeler une compétence disciplinaire ou encore compétence didactique, selon les termes de Jonnaert et Vander Borgh (1999). Celle-ci s'actualise différemment selon les disciplines d'enseignement, puisque les contenus à enseigner varient, de même que les processus d'acquisition de ces contenus chez les élèves.

Bien que le référentiel québécois de compétences professionnelles pour la profession enseignante (MEQ, 2001b) détaille nombre de compétences professionnelles, les différentes compétences disciplinaires rattachées aux disciplines d'enseignement (français, anglais, mathématiques, géographie, etc.) ne font pas l'objet d'une caractérisation. On ne connaît donc pas de description des connaissances disciplinaires nécessaires afin d'assurer l'enseignement du lexique en français au primaire. L'absence d'une description systématique des connaissances métalexicales pourrait selon nous expliquer la majeure partie des problèmes relevés plus tôt. Pourtant, la didactique du lexique a mis au jour un certain nombre de connaissances métalinguistiques et les sources théoriques de référence sont suffisamment développées pour fournir le matériau de base nécessaire et suffisant pour constituer un corpus de connaissances à maîtriser pour pouvoir occuper la charge d'enseignement du lexique au primaire. Cet ensemble de connaissances est peut-être encore mal organisé et gagnerait à être systématisé davantage. C'est l'analyse des **savoirs** théoriques de référence qui entre ici en jeu.

### **3.1. Modélisation des savoirs lexicologiques**

Jonnaert (1998) et Simard (1997) soulignent que la question qui se pose au didacticien d'une discipline est celle des référents qui doivent assier la formation didactique des enseignants (ce qui implique entre autres une part des contenus à

enseigner aux élèves eux-mêmes). Hudson (2004) note à cet effet l'utilité de la linguistique pour l'enseignement :

As a discipline, linguistics is able to provide a framework into which to put the various language topics otherwise sometimes dealt with by teachers in a slightly haphazard way (Hudson, 2004 : 107).

Par conséquent, afin de déterminer les connaissances disciplinaires que l'enseignant doit maîtriser pour enseigner le lexique au primaire en français langue première, il s'agit d'abord de faire appel à un modèle linguistique théorique du fonctionnement et de l'organisation du lexique, soit un modèle qui propose une description des savoirs lexicologiques.

Nous distinguerons ainsi les *savoirs lexicologiques* — soit l'ensemble des connaissances systématisées spécifiques à la discipline qu'est la lexicologie — des *connaissances métalexicales*, qui désignent la maîtrise, par un individu, d'un sous-ensemble de ces savoirs lexicologiques. En effet, l'enseignant de français n'est pas un spécialiste de la lexicologie, mais il acquiert cependant un certain nombre de connaissances métalexicales qui correspondent à l'appropriation d'autant de savoirs lexicologiques dans la discipline de référence qu'est la lexicologie.

### 3.1.1. La théorie Sens-Texte comme cadre descriptif

Les didacticiens du lexique en français langue première, s'ils présentent un certain nombre de notions de base permettant d'aborder l'étude et l'enseignement du lexique (Galisson, 1979 ; Gosselin et Simard, 1995 ; Léon, 1998 ; Picoche, 1993, Simard, 1994), ne s'appuient cependant pas sur une théorie lexicologique en particulier (sauf Picoche qui s'inspire de la linguistique de Gustave Guillaume). Quant aux théories linguistiques privilégiant la description théorique du lexique (Cruse, 1986 ; Pustejovsky, 1995), elles ne proposent pas toutes un appareil formel permettant de décrire l'ensemble des phénomènes lexicaux ou encore les composantes de la

compétence lexicale. De plus, elles n'ont pas nécessairement donné lieu à des applications pédagogiques et ne proposent pas non plus de descriptions des unités lexicales suffisamment nombreuses pour être utilisées comme support pédagogique (en d'autres mots, elles ne produisent pas de dictionnaire). Cela fait en sorte que ces théories ne sont peut-être pas les plus appropriées pour servir de référence à la description des savoirs lexicologiques.

La théorie Sens-Texte, plus particulièrement la branche lexicologique de celle-ci, la **lexicologie explicative et combinatoire** (Mel'čuk, Clas et Polguère, 1995), dorénavant LEC, propose quant à elle un système notionnel solide qui présente de façon formelle l'ensemble des savoirs lexicologiques (et le métalangage associé) permettant d'aborder l'étude du lexique. L'intérêt de cette théorie lexicologique par rapport aux autres est qu'elle comporte un système conceptuel riche et organisé permettant de décrire l'ensemble des phénomènes lexicaux, quelle que soit la langue. Elle met également clairement en évidence les rapports étroits qu'entretient le lexique avec la grammaire et avec la morphologie par exemple. Ceci s'explique entre autres par le fait que la théorie Sens-Texte propose un modèle global du fonctionnement de la langue (sémantique, syntaxe, morphologie, phonologie), modèle pouvant idéalement s'appliquer à la description de n'importe quelle langue. En outre, cette théorie a déjà fait l'objet d'applications dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue et du lexique en particulier, notamment en français, en anglais et en russe (Anctil, 2005 ; Cauchon, 2003 ; Gentilhomme, 1992 ; Leed & Nakhimovsky, 1990 ; Mel'čuk, 1992 ; Perrault, 2006 ; Polguère, 2000 ; Steele, 1990 ; Tremblay, 2003), ce qui démontre l'intérêt qu'elle représente d'un point de vue didactique. Elle encadre enfin la production de dictionnaires et de bases de données lexicales, ressources indispensables pour l'enseignement et l'apprentissage du lexique.

Les savoirs lexicologiques à la base du système conceptuel qu'est la lexicologie explicative et combinatoire constituent un ensemble notionnel riche dont nous croyons que les notions de base pourraient être acquises par les futurs enseignants au primaire. Ces notions apparaissent précisément dans un ouvrage d'introduction à la sémantique et la lexicologie (Polguère, 2003). Or, bien que l'ensemble des savoirs lexicologiques fassent l'objet d'une caractérisation poussée à l'intérieur de cet ouvrage, on n'en connaît pas de modélisation. La modélisation des connaissances est pourtant appropriée pour mettre en évidence la façon dont les savoirs sont organisés entre eux, ce qui permet éventuellement de favoriser l'apprentissage chez les personnes concernées. Parmi les différentes façons de représenter les connaissances systématiques d'un domaine, les ontologies apparaissent comme un moyen de modélisation formel et puissant qui pourrait être utilisé afin de modéliser les savoirs lexicologiques.

### 3.1.2. La modélisation ontologique des connaissances

Dans le contexte actuel de la société du savoir, les connaissances nécessitent un traitement informatique pour être partagées et réutilisées. Les ontologies répondent précisément à cette demande, car elles permettent de spécifier l'ensemble des concepts relevant d'un domaine donné et d'encoder formellement les liens existants entre ces concepts. En effet, une ontologie est une *spécification explicite d'une conceptualisation* (Gruber, 1993), en d'autres mots, une description (informatisée) des concepts d'un domaine et des relations qui peuvent exister entre eux. Le caractère formel de la description des concepts rend l'ordinateur capable de traiter les connaissances ainsi « ontologisées »<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Nous n'en disons pas beaucoup sur les ontologies pour l'instant, mais toute une section de notre cadre conceptuel est consacrée à ce sujet (Chapitre 2, *Partie II*, pages 85 à 103).

La création d'une ontologie constitue par ailleurs un projet d'envergure qui nécessite un important travail de conceptualisation. D'abord, le recueil des connaissances à modéliser est soumis à des critères de sélection et d'organisation particuliers. La définition des notions du domaine, de même que l'explicitation des types de liens qui les unissent et des propriétés qui les caractérisent constituent également un exercice complexe. Néanmoins, cet exercice de modélisation présente de nombreux avantages. D'abord, la représentation des notions est explicite et structurée et peut être partagée, ce qui l'ouvre à de nombreux usages. Ensuite, une telle représentation des connaissances et des liens qui les unissent peut être nécessaire dans des domaines où le système conceptuel et terminologique est peu structuré. Enfin, la représentation non linéaire des notions constitue également un aspect intéressant d'une telle modélisation.

De par les avantages qu'elle présente pour la structuration des domaines de connaissances, l'ontologie nous semble appropriée comme mode de représentation des savoirs lexicologiques. On considère de plus que les ontologies sont pertinentes pour la systématisation des connaissances et la planification de l'enseignement dans des contextes de formation à distance (Mizoguchi et Bourdeau, 2002 ; Psyché, 2007). Cela nous conduit à penser qu'il serait possible d'envisager la création de cours dont le contenu disciplinaire serait appuyé par une ontologie de ces connaissances disciplinaires, notamment en didactique du lexique. Une ontologie des savoirs lexicologiques aurait donc sa place dans ce domaine. Nous croyons par exemple que par le biais d'une telle modélisation, il serait possible de mieux préciser les connaissances métalexicales de base que doit maîtriser l'enseignant pour mener à bien ses activités d'enseignement du lexique. Cette modélisation permettrait de mieux définir une partie des contenus de nature métalinguistique à transmettre dans un cours de didactique du lexique destiné aux futurs enseignants du primaire en français langue première au Québec.

### **3.2. Un module de cours en didactique du lexique**

Dans les cursus de formation universitaire du système québécois actuel, il ne semble pas exister de cours en formation initiale des maîtres visant explicitement le développement des connaissances métalexicales pour l'enseignement du lexique au primaire en français langue première.

Ce sont pourtant des connaissances disciplinaires de ce type qui se trouvent à la base de toutes les tâches que doit assumer le futur enseignant : planification de cours (choix des contenus à enseigner), pilotage des activités (les connaissances disciplinaires sont nécessaires pour interagir avec les élèves à propos du contenu et répondre à leurs questions), évaluation des compétences et des connaissances des élèves. Par ailleurs, dans le contexte actuel, où les approches pédagogiques dominantes sont à forte teneur constructiviste, l'enseignant est appelé à encadrer des activités où l'élève doit réfléchir sur la langue afin de s'en approprier le fonctionnement. Dans un tel cadre, l'enseignant n'a pas à transmettre les règles, mais à les faire découvrir aux élèves. Cette méthode, souvent qualifiée de « démarche active de découverte » (Chartrand, 1995) ou encore de « observation réfléchie de la langue » (Dumortier, 2006) en didactique du français, n'est rien de moins que le type de démarche qu'adopte le linguiste dans son travail quotidien sur la langue. Pour mener à bien un tel type de démarche, l'enseignant doit donc en quelque sorte être à même de reproduire la méthode employée par le linguiste, afin de mieux guider ensuite les élèves dans leur observation et leur analyse des faits linguistiques. Cela exige à notre avis une solide connaissance de la langue et le développement de connaissances métalinguistiques, comme le souligne Lefrançois (2005). L'enseignant doit donc recevoir une formation qui d'une part stimule son intérêt et sa curiosité envers la langue — caractéristiques du linguiste selon Hudson (2004) — et qui, d'autre part, met en évidence l'importance de la maîtrise du métalangage pour la compréhension du fonctionnement de la langue et pour son enseignement. Bien que

ces connaissances disciplinaires ne soient pas suffisantes pour enseigner, elles n'en constituent pas moins la charpente des savoirs et compétences nécessaires pour assurer l'enseignement d'une discipline. Comme le rappelle Jonnaert (1998), une formation didactique s'articule à une solide formation dans la discipline à enseigner.

Or, on peut se demander quelle est la nature de la formation dispensée en didactique du lexique dans les universités francophones au Québec, car à notre connaissance, à l'exception de l'Université Laval, qui offre un cours intitulé *Didactique du lexique, de la grammaire et de l'orthographe* (DID-19984), aucun programme de formation initiale ne contient de cours explicitement consacré à la didactique du lexique (et donc à la question des connaissances métalexicales), alors que l'on retrouve pourtant d'autres cours spécifiques en didactique du français, par exemple en didactique de l'oral ou de l'écrit. Nous faisons par conséquent l'hypothèse que les enseignants sont insuffisamment préparés à enseigner le lexique au primaire. Or, si l'on veut contribuer à l'amélioration de la maîtrise de la langue chez les élèves, notamment en assurant le développement de leur compétence lexicale et en favorisant l'acquisition des connaissances métalexicales nécessaires à certaines activités importantes (comme la recherche d'informations lexicales dans le dictionnaire), on a tout avantage à viser la formation des maîtres. Suivant cela, l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique pour la formation initiale des maîtres nous apparaît comme un moyen pertinent de fournir une contribution à l'amélioration de l'enseignement du lexique et de l'apprentissage de la langue française en général chez les élèves. Ce cours serait par ailleurs basé sur la modélisation préalable des savoirs lexicologiques.

Si l'on en croit Simard (1997), la création d'un module de cours en formation initiale semble appropriée dans une perspective d'amélioration de l'enseignement du français :

La recherche en DFL1 vise ultimement à l'amélioration de l'enseignement du français langue première. Le moyen le plus puissant qui s'offre à la didactique

pour parvenir à orienter les pratiques scolaires consiste sans aucun doute à exercer une action déterminante sur la formation initiale et continue des enseignants (Simard, 1997 : 106-107).

Cette dernière citation clôt la présentation de la problématique dans laquelle s'inscrit notre projet de recherche. Nous allons maintenant formuler les deux objectifs qui tenteront de répondre plus spécifiquement aux problèmes soulevés.

#### **4. Objectifs de recherche**

Les objectifs que nous poursuivons dans notre travail de recherche sont les suivants :

- 1. Construire une ontologie des savoirs lexicologiques ;**
- 2. Élaborer un module de cours en didactique du lexique basé sur la modélisation ontologique des savoirs lexicologiques et visant le développement des connaissances métalexicales des futurs enseignants au primaire en français langue première**

Les deux objectifs sont liés entre eux. La construction d'une ontologie permettra de représenter l'ensemble des savoirs lexicologiques de référence de la didactique du lexique comme discipline. À partir de cette modélisation systématique, à la fois hiérarchisée et « réseautée », il sera possible d'appuyer la construction d'un module de cours visant le développement des connaissances métalexicales de base que le futur enseignant est appelé à maîtriser pour enseigner le lexique au primaire.

#### **5. Caractéristiques de la recherche**

La nature de nos objectifs situe notre recherche à la frontière entre la recherche appliquée et la recherche-développement (Van der Maren, 2003). Notre premier objectif s'inscrit dans le champ de la recherche appliquée puisqu'il s'agit d'utiliser les connaissances mises à jour dans une discipline (c'est-à-dire les savoirs lexicologiques issus de la LEC) et de s'en servir dans une visée pratique (appuyer l'élaboration d'un

module de cours). Potentiellement, la recherche appliquée peut contribuer à la recherche théorique. Ainsi, dans notre recherche, la modélisation ontologique assure une fine description des concepts du domaine de la lexicologie et pourrait contribuer à rendre compte de liens entre concepts qui n'auraient pas été mis en évidence auparavant. Elle peut également conduire à identifier des concepts qui n'apparaissent pas dans le système notionnel original.

La création d'un module de cours relève quant à elle de la recherche-développement. Ce genre de recherche a sa place en didactique du français, où l'on distingue plus généralement deux grands axes de recherche (Simard, 1997). Le premier est rétrospectif : il consiste à évaluer l'état de l'enseignement du français en examinant ce qui s'est déjà fait et ce qui se fait actuellement, dans une perspective évaluative ou descriptive. Le second axe est prospectif et s'intéresse à la transformation et à l'amélioration des contenus et des pratiques dans l'enseignement du français (en ayant notamment recours à des disciplines de référence, telles la linguistique, les théories littéraires, la psychologie, la pédagogie, la sociologie, ou encore aux savoirs d'expérience des enseignants). Cela permet de confronter les principes théoriques à la réalité de l'action didactique, en particulier par l'entremise du développement d'outils ou de méthodes d'enseignement. Notre recherche se situe précisément dans cet axe puisque, à partir de descriptions réalisées dans la perspective d'une recherche appliquée — modélisation des savoirs lexicologiques —, nous souhaitons développer un type d'outil — un module de cours en didactique du lexique — s'adressant à un public particulier (les futurs maîtres au primaire) afin de tenter de contribuer à améliorer une situation problématique (la maîtrise du français chez les élèves du primaire au Québec).

Une telle recherche comporte naturellement plusieurs retombées, mais aussi un certain nombre de limites qui doivent être mises en évidence.

## **6. Apports scientifiques, retombées et limites de la recherche**

L'apport scientifique et les retombées prévisibles de notre recherche touchent principalement la didactique du lexique, mais la lexicologie explicative et combinatoire, la théorie linguistique de référence utilisée dans cette thèse, est également susceptible d'être touchée par certaines retombées, de même que le domaine de la modélisation des connaissances. Avant d'examiner les différentes contributions souhaitées et de présenter les limites auxquelles se heurte notre projet de recherche<sup>10</sup>, nous allons rappeler en quoi la réalisation de ce dernier répond à différents besoins et trouve ainsi sa justification et sa pertinence.

### **6.1. Pertinence de la recherche**

Nous avons tenté dans ce premier chapitre de démontrer en quoi chacun des objectifs pouvait répondre aux différents problèmes soulevés. Voici en résumé quelques-uns des arguments qui justifient la réalisation de notre projet de recherche.

Pour commencer, il nous semble approprié d'entreprendre une démarche de modélisation des savoirs lexicologiques à partir d'une théorie linguistique précise (la LEC), celle-ci assurant selon nous la solidité de l'entreprise de modélisation. Une telle représentation est par ailleurs inexistante à l'heure actuelle et nous paraît nécessaire si l'on souhaite définir de façon précise les connaissances métalexicales fondamentales que devrait maîtriser l'enseignant du primaire pour assurer l'enseignement/apprentissage du lexique. De plus, comme les savoirs lexicologiques à la base de la didactique du lexique ne semblent pour l'instant ni définis de façon exhaustive ni systématisés, la modélisation devrait contribuer à remédier à cette situation et permettre de constituer un référentiel de connaissances disciplinaires.

---

<sup>10</sup> Nous présentons seulement un aperçu des retombées et limites de la recherche. Le chapitre de conclusion de la thèse (Chapitre 7) offrira plus de détails sur ces deux aspects.

La recherche est également pertinente parce qu'elle propose la création d'un module de cours en didactique du lexique, une branche de la didactique du français dans laquelle les futurs maitres ne semblent pas complètement formés, suivant notre examen des programmes québécois de formation universitaire en enseignement préscolaire/primaire.

## **6.2. Apports à l'avancement des connaissances**

En premier lieu, pour ce qui concerne l'apport scientifique, la modélisation des savoirs lexicologiques constitue une contribution à la constitution de la didactique du lexique comme discipline, puisque ceux-ci seront clairement définis et apparaîtront dans une structure (la modélisation ontologique des connaissances) fonctionnant comme un socle conceptuel pour les fondements proprement linguistiques de la didactique du lexique. Par conséquent, cette ontologie permettra de fournir une assise linguistique solide, non seulement au module de cours proposé, mais plus largement à la didactique du lexique comme discipline. De ce point de vue, on peut considérer qu'il s'agit d'un apport théorique à l'avancement des connaissances en didactique du lexique, pour ce qui est de l'axe des contenus.

La modélisation, en tant que processus, est en outre utilisable dans différents domaines (linguistique, terminologie, ...), ce que nous soulignerons dans la section consacrée aux apports pratiques. En fait, l'identification des termes dans l'ontologie pouvant même être faite dans différentes langues (ce que nous expliciterons dans le Chapitre 4), on peut penser que celle-ci pourrait être adaptée à d'autres langues. Cela s'explique entre autres par le fait que le système de notions représenté dans l'ontologie est issu de la LEC, une théorie lexicologique pouvant s'appliquer à la description des langues en général.

La modélisation, en tant que produit, présente également la propriété d'être réfutable parce qu'elle est explicite et formalisée. L'objet d'étude peut être critiqué, enrichi et augmenté, ce que permettent les ontologies de façon générale.

### **6.3. Quelques retombées**

Le module de cours proposé constitue un apport concret à la formation des maitres. Il devient en outre possible de récupérer le module de cours en entier (ou uniquement les contenus ou la structure du cours) dans un programme universitaire désirant assurer une formation en didactique du lexique. Cela entraîne donc un certain développement de la didactique du lexique d'un point de vue pratique, puisque celle-ci a bien comme axe de recherche la formation des enseignants.

On peut envisager la possibilité d'une autre retombée, en lien avec la constitution des programmes de formation. Le travail que nous proposons pourrait effectivement être utilisé pour appuyer la rédaction de programmes de formation, en ce qui a trait aux contenus d'enseignement de ces programmes, qu'il s'agisse des programmes de formation du primaire du MELS, ou encore des programmes universitaires rattachés à la formation des maitres.

Le domaine de la modélisation des connaissances à des fins éducatives pourrait être touché par notre travail. La modélisation proposée peut en effet éventuellement servir dans une base de connaissances alimentant un système informatique, notamment dans la perspective de construction de cours dans le domaine des EIAH (Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain)<sup>11</sup>, du téléapprentissage et des cours à distance.

---

<sup>11</sup> Voir Bourdeau et Crampes (2004) ainsi que Psyché, Mendes et Bourdeau (2003).

Enfin, la modélisation pourrait également servir de source d'inspiration pour la construction d'activités d'apprentissage pour les élèves (primaire et secondaire), ou encore pour la rédaction d'un manuel en didactique du lexique.

#### **6.4. Limites de la recherche**

L'ensemble des savoirs lexicologiques à représenter est relativement élevé, comme nous l'expliquons au Chapitre 3 (qui présente la méthode de construction de l'ontologie) et pourrait de ce fait appuyer l'élaboration d'un cours complet en lexicologie par exemple<sup>12</sup>. Nous n'avons cependant pas la prétention de construire un module de cours équivalent à un cours universitaire standard. Nous souhaitons plutôt proposer un module de 5 séances de cours (1 crédit) qui pourrait aisément être intégré à un cours en didactique du français (didactique de l'écrit par exemple). Par conséquent, le module que nous proposons ne saurait suffire à étudier l'ensemble des notions de lexicologie. Il ne couvre pas non plus l'ensemble des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'enseignement du lexique au primaire (notamment pour l'élaboration systématique d'activités lexicales ou encore pour l'évaluation de la compétence lexicale des élèves). De ce point de vue, certains axes de la didactique du lexique ne sont pas représentés dans cette thèse, puisque nous nous sommes concentrée de façon spécifique sur la question du contenu. Ainsi, bien que la thèse s'inscrive dans le champ de la recherche en didactique, elle puise une partie de ses références dans la linguistique appliquée. Vu l'état de la didactique du lexique comme discipline, et à cette étape du développement de la recherche, il nous semble justifié de faire appel à la linguistique appliquée (la lexicologie appliquée, plus précisément) dans la réalisation de nos objectifs de recherche. Nous n'avons donc pas la prétention de couvrir l'ensemble des facettes de la didactique du lexique. Nous pensons

---

<sup>12</sup> Comme nous le verrons dans le Chapitre 3, l'ouvrage de Polguère (2003) que nous utilisons comme référence principale est destiné à être utilisé comme manuel de base associé à un cours universitaire complet en sémantique et lexicologie, soit 3 crédits.

cependant qu'en fournissant des bases de référence solides sur le plan des contenus, il sera plus aisé de poursuivre ensuite les recherches en didactique du lexique, par exemple pour ce qui est des méthodes d'enseignement et d'évaluation à utiliser en classe de primaire.

Notre projet vise par conséquent une contribution modeste à la discipline, par l'élaboration d'un module de cours ciblant plus spécifiquement les connaissances métalexicales dont l'enseignant a besoin pour développer et piloter des activités d'apprentissage du lexique destinées à favoriser le développement de la compétence lexicale des élèves.

Nous avons maintenant terminé ce premier chapitre, consacré à la présentation de notre problématique de recherche. Afin d'atteindre les objectifs de recherche proposés, nous devons nous appuyer sur un certain nombre de concepts théoriques. Le prochain chapitre présente le cadre conceptuel soutenant notre projet de recherche.

## CHAPITRE 2 — CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent nous a amenée à mettre en évidence l'intérêt de proposer une modélisation ontologique des savoirs lexicologiques, aussi bien pour systématiser l'ensemble des notions de la lexicologie explicative et combinatoire que pour servir de source de référence à des applications en didactique du lexique. Nous avons également souligné le besoin de développer un module de cours en didactique du lexique destiné aux futurs enseignants au primaire (au Québec) en français langue première, module de cours reposant sur la modélisation des savoirs lexicologiques et visant particulièrement l'acquisition de connaissances métalexicales chez les étudiants universitaires. Afin d'atteindre les objectifs fixés, il nous faut définir en détail les concepts théoriques qui sous-tendent notre projet de recherche et qui contribuent à en assurer la cohérence.

Le chapitre se divise en trois parties qui présentent les différents éléments conceptuels soutenant nos objectifs de recherche. En premier lieu, il importe de présenter la théorie linguistique de référence qui sera utilisée pour construire l'ontologie des savoirs lexicologiques et qui servira par la même occasion de référence pour l'élaboration du module de cours projeté. La première partie du chapitre (*Partie I — Le lexique*) se consacre à cette question. Nous y proposons d'abord un compte-rendu critique d'un certain nombre de théories linguistiques s'étant attachées à la description du lexique. Nous présentons ensuite la théorie Sens-Texte et sa branche lexicologique, la lexicologie explicative et combinatoire, et expliquons pourquoi nous l'avons choisie comme théorie lexicologique de référence. À partir de ce cadrage théorique, il sera possible d'introduire la plupart des savoirs lexicologiques qui devraient faire l'objet de la modélisation ontologique.

La deuxième partie du chapitre (*Partie II — L'ontologie, un mode de représentation des connaissances*) porte sur la question de la modélisation des connaissances et plus précisément sur les ontologies. Une introduction générale présente ce que sont les ontologies, à quoi elles servent et comment elles sont construites. Nous portons ensuite notre attention sur les ontologies de type linguistique existantes, de même que sur les ontologies que l'on pourrait qualifier de métalinguistiques. La discussion théorique amorcée dans la première partie nous permettra par ailleurs d'examiner les ontologies dites linguistiques avec un regard critique.

Enfin, la troisième partie (*Partie III — La didactique du lexique*) explore différentes facettes de la didactique du lexique. Puisque la première section du chapitre abordait en partie la question des contenus (du point de vue d'une théorie linguistique de référence), nous n'approfondissons pas cet axe davantage. Nous traitons cependant des points qui permettront d'appuyer la réalisation du deuxième objectif de recherche, soit la construction d'un module de cours en didactique du lexique. D'abord, nous revenons sur le point de départ de notre problématique de recherche, soit la question de la compétence lexicale. Il nous paraissait important de présenter une caractérisation fine de cette notion, en mettant notamment en évidence le rapport entre connaissances lexicales (une des composantes de la compétence lexicale) et connaissances métalexicales. Nous expliquerons en quoi la maîtrise des connaissances métalexicales permet à l'enseignant de mieux comprendre le fonctionnement de la compétence lexicale des élèves. Ensuite, nous effectuons un survol des théories de l'apprentissage, ce qui nous permet de présenter l'approche de référence qui sera adoptée dans l'élaboration du module de cours, la psychologie cognitive. Enfin, en plus de nous intéresser à la question de l'apprentissage, nous examinons plus spécifiquement quelques démarches d'enseignement/apprentissage mises de l'avant en didactique du français, ce qui nous permettra d'appuyer le choix des méthodes pédagogiques dans le module de cours à construire.

Dans cette dernière partie du cadre conceptuel consacrée à la didactique du lexique, nous abordons des thèmes qui concernent les deux niveaux de formation qui nous intéressent dans cette thèse. Cela s'explique par le fait que notre projet s'inscrit à l'intérieur des deux axes de recherche privilégiés de la didactique d'une discipline : la formation des élèves et la formation des maîtres. En effet, comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, la thèse à laquelle nous souscrivons veut que pour améliorer la formation linguistique des élèves et leur maîtrise de la langue, on s'assure que les enseignants reçoivent eux-mêmes la formation appropriée. Comme il s'agit dans les deux cas de formation, on comprendra que certains concepts s'appliquent de façon quasi indifférente à l'un et l'autre des niveaux d'enseignement. Il faut cependant garder en tête que notre angle d'approche privilégié demeure d'abord celui de la formation des maîtres. Voici maintenant quelques-uns des concepts importants qui apparaissent à l'intérieur des deux niveaux de formation qui nous intéressent.

Les connaissances métalexicales font l'objet d'un apprentissage spécifique par le futur enseignant en contexte de formation universitaire (du moins dans la perspective du module de cours que nous souhaitons développer). Ces connaissances, qui sont en somme ce que l'on appelle communément des connaissances disciplinaires, nous apparaissent en effet nécessaires à l'enseignant pour analyser et prévoir les contenus d'enseignement du lexique, piloter certaines activités d'enseignement/apprentissage et procéder à l'évaluation de la compétence lexicale. Il faut noter que l'acquisition de connaissances métalexicales est également visée chez l'élève, puisque la formation scolaire cherche à développer les différentes connaissances métalinguistiques qui peuvent intervenir dans la maîtrise de la langue. Ce dernier point ne sera cependant pas traité ici, car c'est la formation des futurs enseignants qui nous préoccupe.

La compétence lexicale, dont on vise le développement chez l'élève, existe évidemment chez le futur enseignant, ce dernier faisant normalement preuve d'un

niveau élevé de compétence dès son entrée en formation initiale. Toutefois, cet aspect ne sera pas abordé ici puisque nous souhaitons développer chez les futurs enseignants des connaissances en linguistique (en lexicologie plus précisément) et non des connaissances lexicales, ce qui ferait l'objet d'un cours visant l'enrichissement du vocabulaire.

La question de l'apprentissage concerne également élèves et futurs enseignants, qu'il s'agisse d'acquérir et de développer un type de compétence linguistique (chez l'élève) et de connaissances métalinguistiques particulières (chez le futur maître, mais aussi chez l'élève).

Les démarches d'enseignement utilisées auprès des étudiants peuvent également être mises en œuvre par les enseignants du primaire avec leurs élèves. En ce sens, l'enseignement universitaire permet de présenter un modèle aux futurs maîtres.

Ce double éclairage (formation des maîtres et formation des élèves) sur la problématique soulevée au chapitre précédent contribue à mettre en évidence deux fois plutôt qu'une le caractère proprement didactique de notre recherche.

Ceci conclut la présentation de l'organisation de notre cadre conceptuel. Nous commencerons maintenant, comme mentionné plus tôt, par nous plonger dans le domaine des théories linguistiques, afin de présenter la théorie lexicologique qui nous servira de référence pour la réalisation de nos deux objectifs de recherche.

## ***PARTIE I — LE LEXIQUE***

### **1. Présentation**

Cette première partie de notre cadre conceptuel aborde la question conjointe de la théorisation et de la description du lexique. Nous commencerons par effectuer un survol de différentes visions théoriques du lexique appartenant à des courants épistémologiques distincts<sup>13</sup>. Quelques critères nous permettront d'évaluer la pertinence des théories examinées, en regard de nos objectifs. Par exemple, le système notionnel associé à une théorie doit être suffisamment développé, rigoureux et cohérent, en particulier si, comme c'est notre cas, on souhaite en proposer une modélisation ontologique. De plus, d'un point de vue didactique, le choix d'une théorie linguistique de référence a son importance. La théorie retenue doit par exemple pouvoir être utilisée afin d'appuyer la sélection des contenus d'enseignement/apprentissage, que ce soit pour la formation des futurs maîtres ou celle des élèves. Elle doit également supporter la construction d'activités. Ainsi les théories qui ont donné lieu à des applications pédagogiques devraient être privilégiées. Enfin, il nous paraît important que la théorie représente le fonctionnement du lexique lui-même, mais aussi l'interaction des différents modules linguistiques. En effet, le travail sur la langue implique de prendre en compte les multiples liens qu'entretiennent les niveaux de fonctionnement entre eux. L'ensemble de ces critères nous sera utile dans l'examen des différentes approches descriptives du lexique.

Nous présenterons ensuite la théorie Sens-Texte et plus précisément sa branche lexicologique, la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), qui constituera le

---

<sup>13</sup> Les théories en question proposent des descriptions du lexique qui se veulent applicables à la description des lexiques des langues en général, même si elles font le plus souvent appel à des exemples dans la langue de l'auteur (français ou anglais, dans les références utilisées pour cette thèse).

cadre théorique de référence pour le volet linguistique de cette thèse. En faisant appel aux critères de sélection évoqués, nous expliquerons pourquoi nous avons arrêté notre choix sur la LEC comme théorie de référence, plutôt que sur l'une ou l'autre des autres théories présentées.

La dernière section sera consacrée à un certain nombre de notions relatives à l'étude et à la description du lexique, ce que nous avons appelé les savoirs lexicologiques. Cette partie permettra d'avoir un aperçu des notions qui feront l'objet de la modélisation ontologique.

## **2. Approches descriptives du lexique**

Chaque théorie linguistique a sa propre vision du lexique et de sa place dans le fonctionnement de la langue. Chacune en propose également une formalisation particulière. Plus spécifiquement, c'est la lexicologie, en tant que sous-discipline de la linguistique, qui produit les connaissances nécessaires pour décrire le lexique, ce que nous désignons sous le nom de savoirs lexicologiques.

L'ensemble des théories (qu'il s'agisse de théories linguistiques au sens large ou de théories lexicologiques en particulier) appartiennent également à des paradigmes distincts, ce qui influence évidemment la façon de décrire l'information lexicale. Fuchs et Le Goffic (1992) isolent pour leur part trois courants principaux dans lesquels ils rangent les grandes théories linguistiques contemporaines : courant structuraliste, grammaires formelles et théories sémantiques de l'activité du langage. Nous examinerons dans les prochaines sections les façons de décrire le lexique à l'intérieur de quelques-unes des théories rattachées à l'un ou l'autre de ces courants. Nous n'avons pas rendu systématiquement compte des théories présentées dans l'ouvrage rapporté, mais nous avons choisi celles qui, d'une part, ont marqué le paysage de la linguistique contemporaine (la grammaire générative, entre autres) et

celles qui, d'autre part, présentent une caractérisation particulière du lexique dans le fonctionnement de la langue.

## 2.1. Courant structuraliste

Dans la vague du structuralisme, nous présenterons brièvement l'approche de Pottier (1992), qui s'intéresse de près à l'aspect sémantique de la langue et de ce fait présente un intérêt du point de vue de la description du lexique, ainsi que l'approche de Tesnière (1959), qui insiste sur la description du fonctionnement syntaxique, tout en mettant en évidence le rôle de la sémantique dans le fonctionnement de la langue. Ces deux théories relèvent du structuralisme, car elles cherchent à représenter la **structure** de la langue.

### 2.1.1. La sémantique componentielle (Pottier, 1992)

L'analyse sémantique se fonde sur un principe d'analyse issu du structuralisme qui veut que la description linguistique soit fondée sur des oppositions caractéristiques entre les unités d'un même système<sup>14</sup>. La phonologie est précisément basée sur une telle forme d'analyse par traits minimaux. Pour l'analyse sémantique, il s'agit de dégager l'ensemble des traits sémantiques distinctifs, les sèmes.

Fuchs et Le Goffic (1992) rapportent un exemple d'analyse des traits sémantiques distinctifs associés aux verbes dénotant des cris d'êtres vivants. Nous avons reproduit l'analyse en question dans le tableau qui suit.

---

<sup>14</sup> C'est pour cette raison que la sémantique componentielle apparaît ici plutôt que dans la section qui présente le courant des théories sémantiques.

	A BOYER	CRIER	GLOUSSER	MIAULER
Sème 1 : Manifestation sonore buccale	+	+	+	+
Sème 2 : par le chat	-	+	-	+
Sème 3 : par le chien	+	+	-	-
Sème 4 : par la poule	-	+	+	-
Sème 5 : par un humain	-	+	-	-

Tableau 1. Tableau des traits distinctifs du champ lexical des cris d'animaux

Comme on peut le constater, l'analyse componentielle se présente comme une méthode intéressante pour dégager certains traits caractéristiques des unités lexicales, mais elle demeure restrictive dans la mesure où les traits ne permettent pas de faire apparaître certaines nuances sémantiques. Par exemple, si le sème 'par le chien' s'applique à *aboyer*, il s'appliquerait aussi à *hurler*, sans que l'on puisse savoir ce qui distingue *aboyer* de *hurler*. Il nous semble encore discutable de rattacher *crier* à tous les sèmes : cela semble donner comme information que des constructions comme *Le chat/la poule/ le chien crie* sont possibles, ce qui n'est pas le cas en langue. La description du sens répond à des critères plus complexes que l'établissement de traits distinctifs binaires, c'est ce que nous aurons l'occasion de voir plus loin dans la section consacrée à la définition analytique (section 4.3.1).

L'analyse du sens peut se faire autrement que par l'analyse componentielle, en mettant par exemple en évidence la structure sémantico-syntaxique que contrôlent les unités lexicales, ce qui rend plus apparente l'interaction forte entre lexique et syntaxe.

C'est dans cette perspective que Tesnière (1959) aborde l'étude de la langue et du fonctionnement syntaxique tout particulièrement.

### 2.1.2. La syntaxe structurale (Tesnière, 1959)

C'est sur la base de sa propre pratique de formateur de maitres, de même qu'à travers l'observation des faits de grammaire dans de nombreuses langues, que Tesnière a développé sa théorie de la syntaxe structurale<sup>15</sup>. Il s'est également intéressé de près aux applications pédagogiques pouvant découler de la description théorique du fonctionnement linguistique.

Ce qui distingue Tesnière (1959) d'autres théoriciens du fonctionnement linguistique, c'est l'importance qu'il accorde à la notion de fonction en syntaxe. La prise en compte de cette notion entraîne en fait la distinction entre la syntaxe statique (les catégories) et la syntaxe dynamique (les fonctions). La première s'occupe de l'analyse de l'ordre linéaire séquentiel ; elle est subordonnée à la seconde, dans laquelle se définissent les fonctions. La syntaxe dynamique veut rendre compte de l'activité linguistique typique du locuteur (parler et comprendre), en d'autres mots, de la parole au sens saussurien (par opposition à la langue). Pour Tesnière, parler, c'est établir entre les « mots » un ensemble de connexions, alors que comprendre, c'est saisir l'ensemble des connexions qui unissent les « mots ». En d'autres termes, parler une langue, c'est en transformer l'ordre structural en ordre linéaire, et inversement, comprendre une langue, c'est en transformer l'ordre linéaire en ordre structural. Par ailleurs, il ne peut y avoir structure qu'autant qu'il y a fonction. Enfin, il est à noter que Tesnière considère que le plan sémantique fonde, en dernière instance, la syntaxe, le structural n'ayant de raison d'être que dans la sémantique.

---

<sup>15</sup> On comprendra, comme son nom l'indique, que cette théorie relève du structuralisme.

Les connexions appartenant à l'ordre structural peuvent être représentées au moyen des stemma, une forme d'arborescence se situant dans un espace à deux dimensions. Le phénomène de la connexion intervient dans la phrase simple et est responsable des rapports de dépendance entre éléments de la phrase : il y a autant de connexions que de rapports de dépendance. Dans le stemma, ces connexions sont représentées par des liens entre un terme supérieur, le *régissant* (qui joue en fait le rôle de gouverneur syntaxique) et un terme inférieur, appelé *subordonné* (un dépendant syntaxique). Par exemple dans la phrase *Bruno regarde un film*, le verbe *regarde* est le régissant de *Bruno*, qui est quant à lui le subordonné. Un régissant pouvant commander plus d'un subordonné, *regarde* a comme second subordonné le nom *film*.

Un même terme peut aussi bien être subordonné à un terme supérieur que régir un terme inférieur. Dans notre exemple, *film* est subordonné à *regarde*, mais il joue lui-même le rôle de régissant auprès de l'article *un*.

Tout régissant qui commande un ou plusieurs subordonnés est appelé *nœud* (la phrase donnée en exemple contient ainsi deux nœuds, *regarde* et *film*). Ces nœuds sont rattachés à des catégories de mots pleins. Il existe ainsi autant d'espèces de nœuds que de catégories de mots pleins. Cette caractérisation est intéressante, car elle permet de donner une définition fonctionnelle de la notion de phrase : en effet, une phrase est constituée par l'agencement d'un ou plusieurs nœuds parmi lesquels existe un nœud central. L'existence de ce nœud central permet de développer une typologie des phrases d'après la nature de leur nœud central : phrase substantivale, phrase adjectivale, phrase adverbiale. Cette reconnaissance du fait que le verbe n'est pas forcément le centre organisateur de la phrase (constatation probablement issue du fait que Tesnière connaissait plusieurs langues), rompt avec la vision traditionnelle, dans laquelle le verbe seul organise la phrase, sur la base de la norme des phrases écrites dans certaines langues européennes.

Le modèle de Tesnière (1959), si on le compare par exemple à celui de la grammaire générative (qui a été le courant dominant en linguistique pendant de nombreuses années), permet de décrire les mêmes phrases. D'un point de vue formel, on dira qu'ils ont la même puissance. Cela ne permet cependant pas de juger du type de description linguistique sous-jacent. Comme le notent Fuchs et LeGoffic (1992), à puissance égale, il se peut ainsi que les solutions descriptives proposées par Tesnière soient préférables à celles de la grammaire générative sur le plan de l'adéquation à la réalité linguistique décrite. Par exemple, dans la description de Tesnière, on voit que pour la phrase verbale, le sujet et l'objet sont sur le même plan, alors que les représentations en grammaire générative les hiérarchisent. Les deux parties de la Figure 1 ci-dessous illustrent, d'une part, la représentation d'une phrase à l'intérieur d'un stemma, et d'autre part, la représentation au moyen d'un arbre syntagmatique.

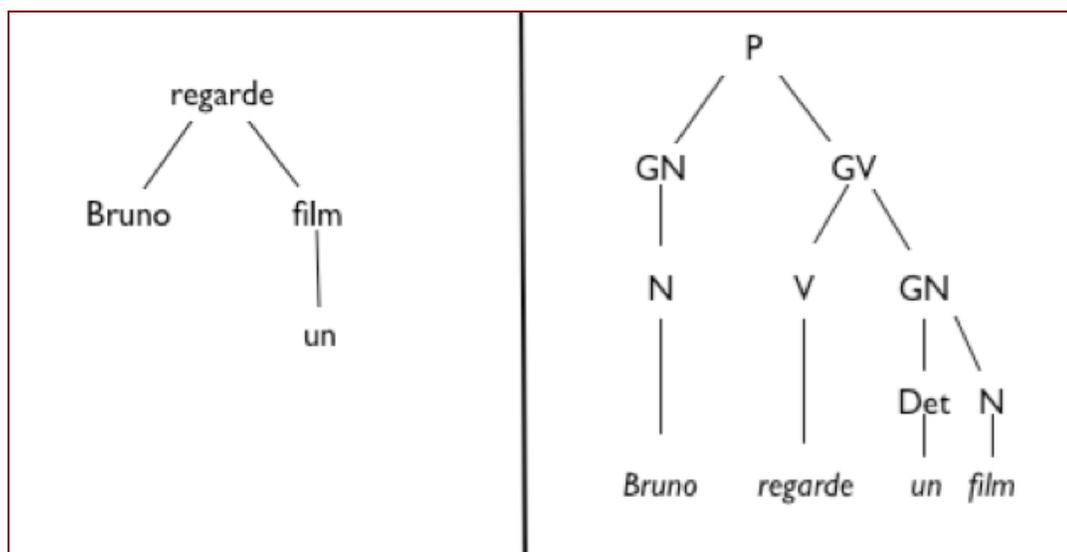


Figure 1. Deux représentations syntaxiques de la phrase *Bruno regarde un film*

La hiérarchisation qui apparaît dans la section droite de la Figure 1 illustre l'opposition traditionnelle entre sujet et prédicat (groupe verbal). Tesnière dénonce une telle conception en faisant valoir que les arguments qui fondent la grammaire sont dans ce cas basés sur la logique formelle qui n'a, à priori, rien à voir en linguistique :

... dans aucune langue, aucun fait proprement linguistique n'invite à opposer le sujet au prédicat. Il est difficile de mettre sur un pied d'égalité le sujet et le prédicat, dont l'énonciation est obligatoire (Tesnière, 1959 : 6).

En fait, le prédicat peut comporter des éléments dont la nature et la structure sont entièrement comparables à celle du sujet (plus précisément l'élément occupant le rôle syntaxique de complément verbal). Cette opposition entre sujet et prédicat ne permet pas d'accéder à l'équilibre structural de la phrase, car elle isole comme sujet un des actants, à l'exclusion des autres, qui se retrouvent sous le prédicat, avec le verbe. Cette représentation ne permet pas de rendre compte du caractère interchangeable des actants, propriété qui est à la base du mécanisme des voix active et passive. Cela apparaît clairement dans la représentation syntaxique de gauche de la Figure 1, où il suffit d'inverser les deux éléments apparaissant sous le nœud central (*regarde*) pour obtenir une phrase passive.

Les propositions théoriques de Tesnière (1959) s'appuient sur d'innombrables exemples provenant d'un grand nombre de langues. Il confronte ainsi sa théorie à des faits complexes et ne s'en tient pas qu'aux structures de phrases simples. D'ailleurs, le postulat de départ de Tesnière (1959) est que la langue ne se laisse pas couler dans des moules logiques (ce qu'impose par exemple la représentation en constituants) mais possède ses propres lois d'organisation, qu'il faut découvrir. Dans sa démarche, il a manifesté un souci constant d'une terminologie cohérente et de critères d'analyse purement linguistiques. Enfin, son intérêt pour les applications pédagogiques n'entraîne pas l'élaboration d'une théorie simplificatrice, car ses représentations en stemmas ne sont pas basées a priori sur un formalisme (comme c'est le cas en grammaire générative, ainsi que nous le verrons). Les concepts et niveaux d'analyse permettent une prise solide des faits syntaxiques. Enfin, au plan pratique et méthodologique, Tesnière accorde une certaine importance à la méthode introspective, tout en soulignant le caractère expérimental et objectif de celle-ci. Ce point évoque

d'ailleurs le recours à l'intuition des sujets parlants que l'on retrouve dans la grammaire générative.

## 2.2. Courant formaliste

En ce qui concerne le courant formaliste, nous porterons notre attention sur trois théories : la grammaire générative de Chomsky, les grammaires lexicofonctionnelles (Bresnan, 2001) et le lexique génératif (Pustejovsky, 1995). Celles-ci sont rangées sous le courant formaliste, car elles font appel à des langages formels pour représenter le fonctionnement de la langue.

### 2.2.1. La grammaire générative de Chomsky

La grammaire dite générative a subi différentes variations au cours de son histoire, que l'on peut diviser en deux périodes, selon Fuchs et Le Goffic (1992). La première va de 1957 à la fin des années 1970 et est marquée par des étapes successives (premier ouvrage de Chomsky, *Structures syntaxiques* en 1957, *Aspects de la théorie syntaxique* en 1965<sup>16</sup>, théorie des traces dans les années 1970). La seconde période touche les développements récents associés à la théorie du gouvernement et du liage.

L'idée initiale de Chomsky consiste à construire une théorie des structures linguistiques, une grammaire, dont la pièce maîtresse est constituée par la syntaxe. Les phénomènes syntaxiques appartiennent à un niveau spécifique qui est autonome par rapport aux autres niveaux (morphologie, phonologie, sémantique). Pour illustrer cette indépendance des niveaux, Chomsky (1971) souligne qu'une phrase peut être bien formée syntaxiquement, mais être sémantiquement absurde. On notera cependant que dans les faits, les locuteurs ne produisent pas vraiment de phrases

---

<sup>16</sup> Nous faisons référence aux dates de publication des ouvrages dans le texte. Les dates diffèrent pour la traduction française.

sémantiquement absurdes, à moins d'une intention particulière (jeu sur la langue, tests et manipulations linguistiques).

La grammaire a pour but de rendre compte de toutes les phrases grammaticales et seulement d'elles. Pour y arriver, cette grammaire prend la forme d'un mécanisme génératif. À l'image d'un système formel, les faits de syntaxe doivent pouvoir être décrits à partir d'un axiome et d'un système de règles. Les structures syntaxiques ne se réduisent ainsi pas à un corpus fini, puisqu'à partir d'un ensemble fini de règles et de symboles, on peut générer une infinité de phrases, chacune de longueur finie. C'est une propriété de la langue qui relève du principe de récursivité. Une phrase peut en effet contenir une proposition subordonnée enchâssée dans une autre, la règle d'enchâssement pouvant s'appliquer à volonté.

Pour Chomsky (1971), l'objet d'étude de la linguistique n'est pas un corpus attesté (qui est fini) mais l'ensemble des réalisations possibles, y compris celles qui n'ont jamais été prononcées. Puisque l'objet d'étude n'est pas observable, la méthode pour le décrire est différente : il s'agit de se fonder sur l'intuition que le sujet a de sa langue.

Chomsky (1971) cherche dans les langages formels celui qui pourra adéquatement modéliser les structures syntaxiques de la langue. Ce sont les grammaires de constituants ou grammaires syntagmatiques qui lui permettront d'effectuer cette modélisation. Ces grammaires se présentent sous la forme d'un axiome de départ (le symbole P pour « phrase »), un vocabulaire auxiliaire (GN, GV, V, N), un vocabulaire terminal (*Alice, nourrir, griffer, le, chat, etc.*) et un ensemble de règles de réécriture qui permettent d'engendrer les phrases à partir d'une série d'étapes de dérivation en leur faisant correspondre une description (ce que Fuchs et Le Goffic (1992) appellent « leur histoire dérivationnelle », soit la suite des règles appliquées que l'on peut représenter à l'aide d'un arbre). Une telle grammaire, dite

« indépendante du contexte » n'atteint cependant pas l'objectif normalement dévolu à la grammaire. C'est un peu comme si elle était trop puissante : elle engendre des phrases grammaticales mais produit également son lot de phrases non grammaticales ou sémantiquement douteuses (*Le chat nourrit Alice* ou encore *Alice griffe le chat*, si l'on s'en tient à l'exemple de grammaire donné au paragraphe précédent). La solution consiste alors à ajouter des contraintes contextuelles aux règles. Cependant, ces grammaires syntagmatiques contextuelles (qui sont plus complexes à traiter) produisent parfois des descriptions maladroites. Le problème principal est qu'elles ne permettent pas d'expliquer le lien de paraphrase qui existe entre des phrases de structures syntaxiques différentes (en particulier l'actif et le passif), ni l'ambiguïté syntaxique de certaines constructions. Pour contourner le problème, il faut postuler un nouveau niveau de représentation syntaxique, le niveau profond. Cela conduit Chomsky à proposer un troisième type de grammaire prolongeant la grammaire syntagmatique. Il s'agit de la grammaire transformationnelle.

Dans la grammaire transformationnelle, les règles syntagmatiques génèrent des structures abstraites plutôt que des phrases. Les règles peuvent comprendre aussi bien des unités lexicales que des règles syntagmatiques. Les règles de transformation ont pour rôle de convertir ces structures abstraites en de nouvelles structures : des phrases. On distingue les transformations obligatoires, qui doivent être appliquées et produisent comme résultat la phrase-noyau (affirmative, active, déclarative, simple) et les transformations facultatives qui génèrent des indicateurs de phrases dérivées. On considère comme phrase dérivée toute phrase qui ne présente pas les caractéristiques de la phrase noyau. Ainsi, les phrases négatives, passives, interrogatives ou composées de plusieurs propositions constituent des phrases dérivées.

Alors que Chomsky (1971) centre l'analyse sur la syntaxe, en lui subordonnant l'analyse du sens linguistique, d'autres auteurs ont tenté d'ajouter à la théorie une

théorie de l'interprétation sémantique. Il faut en effet noter que dans le modèle initial, la sémantique constitue une composante s'articulant sur les structures profondes, point qui sera remis en cause par la suite. On passe alors d'un simple mécanisme génératif syntaxique à toute une théorie linguistique qui intègre à la fois l'étude du sens et des sons, mais en subordonnant ceux-ci à la composante syntaxique du modèle.

Les développements ultérieurs de la théorie chomskyenne ont tous été dirigés vers une meilleure intégration du plan sémantique dans la modélisation théorique. C'est le cas de la syntaxe lexico-fonctionnelle et du lexique génératif.

### 2.2.2. La syntaxe lexico-fonctionnelle (Bresnan, 2001)

Il s'agit d'une théorie de la grammaire qui se veut une théorie linguistique générale (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique). Cette théorie diffère de la grammaire transformationnelle, en particulier parce qu'elle postule un seul niveau de représentation syntaxique. Ce niveau de représentation est la structure de constituants ou *c-structure*.

Bresnan (2001) postule également un autre niveau pour rendre compte des fonctions occupées par les éléments constitutifs d'une phrase. Il s'agit de la structure fonctionnelle, ou *f-structure*. Elle est constituée de paires d'attributs et de valeurs. Les attributs peuvent être des aspects comme le temps ou le genre, ou encore des fonctions, comme sujet ou objet.

La *c-structure* varie d'une langue à l'autre, mais pas la *f-structure*, qui est considérée comme universelle et qui contient toute l'information nécessaire pour l'interprétation sémantique d'une phrase.

Le nom de la théorie (« grammaire (ou syntaxe) lexico-fonctionnelle ») n'est pas choisi au hasard et met en évidence l'importante différence entre celle-ci et la tradition chomskyenne de laquelle elle découle : plusieurs phénomènes sont considérés comme étant plus facilement analysés en termes de fonctions syntaxiques telles que représentées dans la f-structure (ou dans le lexique lui-même), que représentés au niveau de la structure de phrase. Un exemple peut être trouvé dans l'alternance entre l'actif et le passif qui, plutôt que d'être traitée comme une transformation, dépend du lexique.

La théorie du lexique génératif met encore plus en évidence le rôle du lexique dans le fonctionnement de la langue.

### 2.2.3. Le lexique génératif (Pustejovsky, 1995)

Le lexique génératif est un **modèle théorique** de description des mots (le lexique génératif lui-même n'existe pas). Il vise la représentation sémantique de ceux-ci en lien, d'une part, avec la possibilité de les utiliser de façon créative à l'intérieur de nouveaux contextes et, d'autre part, avec leur capacité de se combiner avec les autres éléments du lexique, propriété qu'on nomme « compositionnalité ». Au sens de Pustejovsky (1995), la compositionnalité rend compte de cas de figure telle la combinaison entre un nom et un verbe, par exemple entre *livre* et *commencer*.

Dans la théorie du lexique génératif, chaque item lexical possède une représentation sémantique comportant quatre niveaux : la structure d'arguments, la structure d'événement, la qualia et la structure connectique<sup>17</sup>. La structure d'arguments spécifie le nombre d'arguments d'un prédicat et leur catégorie syntaxique. La structure

---

<sup>17</sup> Le recours au formalisme qui permet de représenter les différentes structures contribue à ranger la théorie du lexique génératif dans le courant formaliste.

d'événement identifie à quel type d'événement appartient le prédicat (action, état, ...). La structure de qualia regroupe quant à elle des modes d'explication qui spécifient différents types d'informations selon la partie du discours à laquelle appartient le mot. Par exemple, un nom possède une structure de qualia qui le lie à différents verbes. Ceux-ci permettent d'exprimer diverses facettes sémantiques du nom en question (son origine, sa fonction, etc.) en précisant les différents événements auxquels il peut participer. Ainsi, le nom *livre* y est décrit comme permettant de parler d'un objet particulier qui a été écrit et dont la fonction est d'être lu. De telles informations permettent différentes stratégies d'interprétation syntaxique et sémantique en contexte. Enfin, la structure connectique identifie les relations qu'entretient un mot avec les autres mots d'un même réseau conceptuel.

Au sein des différentes structures, la *structure de qualia*, qui sert à décrire plus particulièrement les mots désignant des entités, présente elle-même une organisation particulière. Quatre modes d'explication en font partie, qui jouent autant de rôles : constitutif, formel, téléique et agentif. Le rôle constitutif assure la description de la relation d'une entité à ses constituants, par exemple le matériel dont elle est composée ou les parties la constituant. Le rôle formel liste les attributs caractéristiques d'une entité, en contraste avec les autres entités appartenant à une même classe. L'orientation, l'ampleur, la forme, les dimensions, la couleur ou la position sont autant d'exemples de ce type de rôle. Le rôle téléique caractérise l'entité en termes fonctionnels en indiquant ce qu'elle peut faire ou l'usage qu'il est possible d'en faire. Le rôle agentif sert à identifier les acteurs qui sont responsables de l'existence de l'entité. Par exemple, une entité peut avoir été créée par les humains (il s'agit alors d'un artefact) ou résulter d'un phénomène naturel.

Les quatre niveaux décrits sont illustrés ci-dessous à l'intérieur d'une représentation partielle qui n'illustre que la structure de qualia. La représentation originale, tirée de Pustejovsky (2001) et représentant le nom *book*, est la suivante.

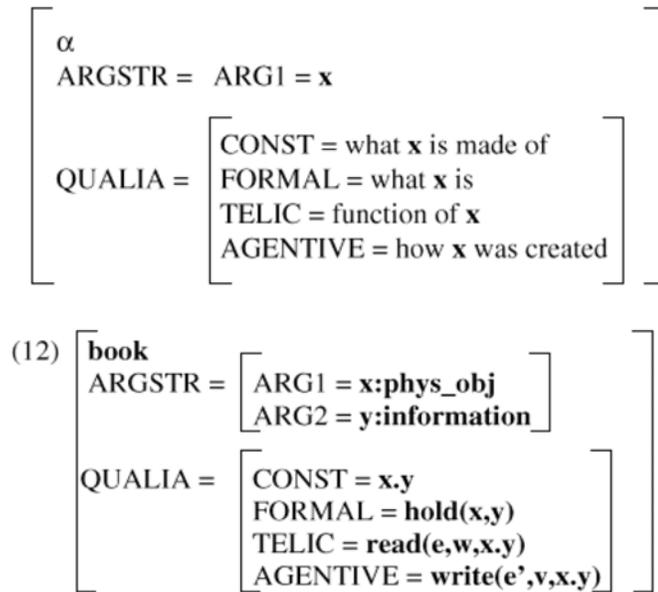
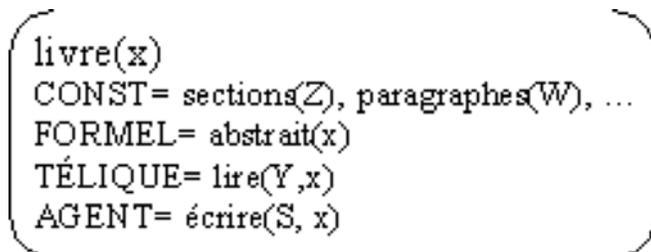


Figure 2. Représentation de la structure de qualia du nom *book*, d'après Pustejovsky (2001)

On retrouve une partie de cette structure reproduite et illustrée de façon concrète en français par Caudal (1998), qui a isolé les éléments pertinents pour rendre compte de la structure de qualia et des différents rôles pouvant lui être associés. L'exemple est repris à partir de la traduction du nom *book*, soit le nom *livre*.



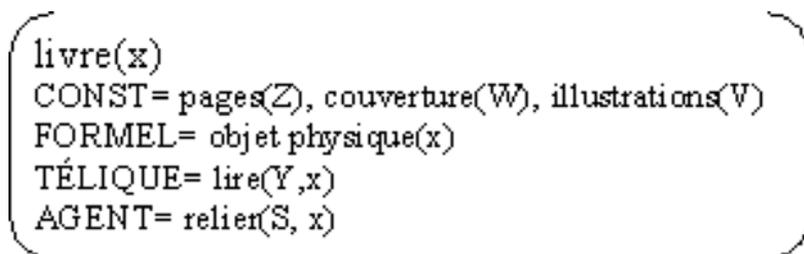


Figure 3. Représentation de la structure de qualia du nom *livre*, d'après Caudal (1998)

Comme les figures précédentes le mettent en évidence, la théorie du lexique génératif présente des aspects dignes d'intérêt, dont son mode de représentation, qui permet de rendre compte des informations lexicales d'une façon visuellement intéressante (en comparaison de la définition lexicographique traditionnelle). Enfin, on doit noter que le lexique génératif lui-même n'existe pas, il s'agit d'une modélisation théorique.

La théorie *Word Grammar* propose aussi un mode de représentation original, qui tire ses sources dans la psychologie cognitive.

### 2.3. Théories sémantiques de l'activité du langage

Nous présentons dans cette section la théorie *Word Grammar* de Hudson (1985) et l'approche lexicale de Cruse (1986). Ces théories relèvent du courant des théories sémantiques de l'activité du langage, car elles mettent en valeur le rôle du sens dans l'activité langagière du locuteur. Elles sont également influencées en partie par les théories en psychologie cognitive, comme on le verra dans la présentation de la théorie *Word Grammar*.

#### 2.3.1. La théorie *Word Grammar* de Hudson (1985)

*Word-Grammar Theory* (dorénavant WG) s'inscrit directement dans l'approche cognitiviste, et plus précisément dans le champ de ce qu'on appelle la linguistique

cognitive (Delbecque, 2006). La langue constitue dans ce cadre un objet de connaissance au même titre que tous les autres objets de la connaissance humaine. Ainsi, puisqu'il n'y aurait pas de frontières entre la sémantique lexicale et la connaissance générale, le but du linguiste devient la caractérisation des structures mentales impliquées dans l'usage de la langue :

I shall now take it for granted, then, that when we are studying language we are studying a mental phenomenon, and that the observable data that we use (spontaneous speech and judgements) are just clues to the structures that we really want to model, which are mental structures (Hudson, 1985 : 35).

Il s'ensuit que la description du lexique en WG est particulière, car il n'existe pas de niveau lexical à proprement parler. L'analyse et la description du système linguistique ne se font donc pas sur le postulat de l'existence de niveaux ou de modules. Pour Hudson, la langue est un réseau d'entités rattachées par des propositions. Cette vision est en conformité avec la perspective cognitiviste qu'il adopte.

Par exemple, dans cette théorie, le mot est considéré comme un réseau de connaissances (sens, forme, classe syntaxique, concepts associés, etc.). De plus, la signification des mots (noter qu'on ne sait pas si Hudson distingue les différents types d'entités lexicales auxquelles renvoie le terme *mot*) est inextricablement liée à la connaissance individuelle du monde, c'est pourquoi, en plus du sens linguistique à proprement parler, la signification lexicale comprend la signification pragmatique et la signification sociolinguistique. Ce réseau de connaissances prend la forme d'un réseau d'entités rattachées par des propositions. L'ensemble de ces propositions permet de représenter la totalité de l'information pertinente concernant une entité lexicale donnée (et les autres informations linguistiques intervenant dans l'analyse complète d'une phrase, par exemple). Un diagramme permet de visualiser les connexions entre les entités linguistiques. Le diagramme suivant sert à représenter les relations lexicales que contrôle le mot *dog*.

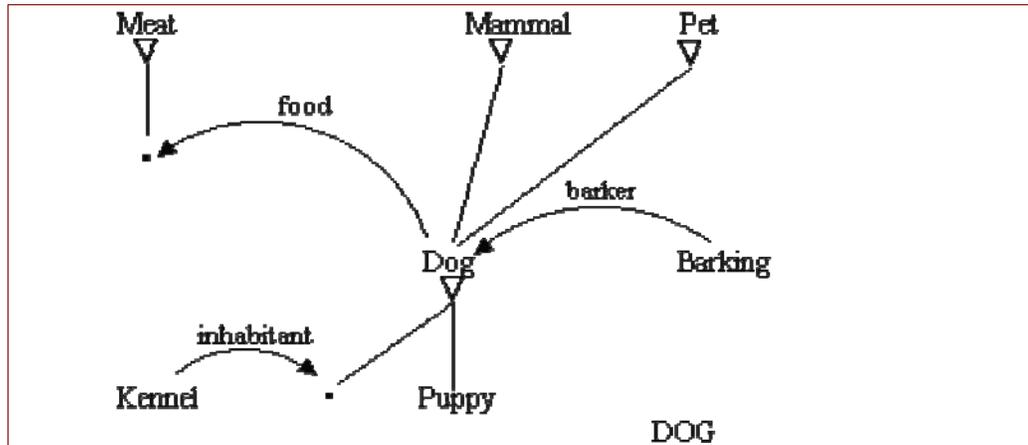


Figure 4. Représentation du nom *dog*, tirée de Hudson (1985)

On peut voir que certains liens entre les éléments apparaissant dans ce réseau sont étiquetés, par exemple *dog* et *kennel* rattachés par le lien *inhabitant* ; *dog* et *meat* liés par *food* et enfin *dog* et *barking* pour lesquels le lien spécifie que c'est le chien qui fait l'action d'aboyer. Cette façon de représenter les relations lexicales est intéressante, mais on peut se demander pourquoi certains liens sont étiquetés et d'autres non, notamment la relation entre *dog* et *puppy* qui pourrait être explicitée. Ainsi malgré l'intérêt que représente le réseau pour visualiser les informations lexicales rattachées à *dog*, cette façon d'encoder les données nous paraît incomplète au regard de la complexité des liens lexicaux existants, pour *dog* en particulier, mais de façon générale pour caractériser les entités lexicales.

En outre, la modélisation par le biais du réseau fait en sorte qu'on ne peut véritablement isoler les différentes catégories de connaissances, ce qui entraîne que connaissances lexicales et grammaticales apparaissent sur le même plan dans le système linguistique ou enfin dans la représentation que l'on en propose. Pourtant, ces deux types de connaissances, bien que rattachés, sont distincts. Dans le schéma suivant par exemple, plusieurs types d'informations sont représentées.

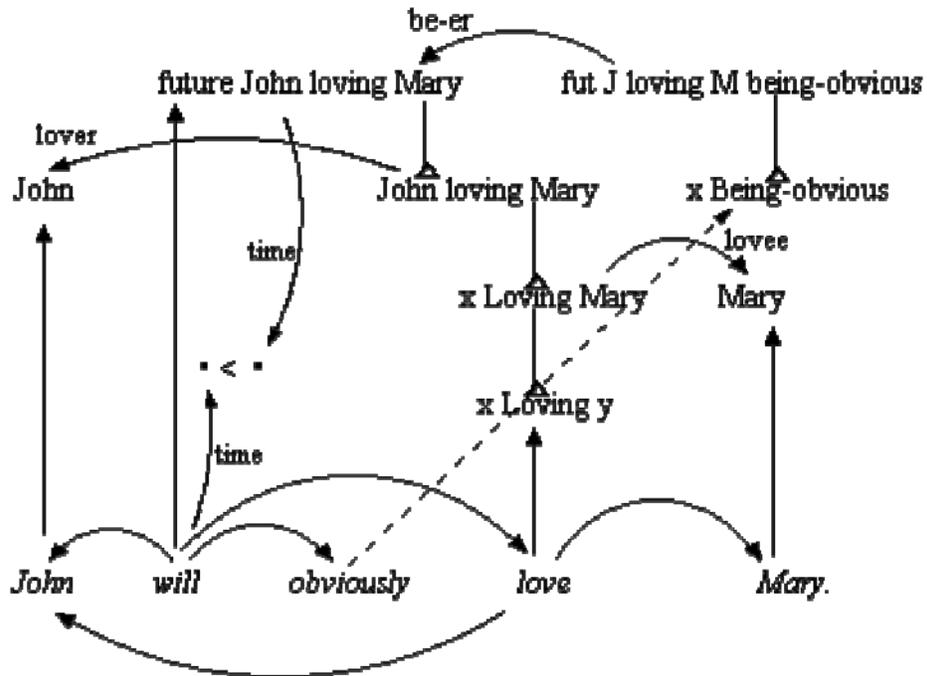


Figure 5. Représentation de la phrase *John will obviously love Mary*

La représentation (tirée de Hudson, 1985) permet mal de distinguer les niveaux d'analyse et le type d'éléments représenté (sens des mots, référents, fonctions syntaxiques). On peut cependant observer que le type d'analyse syntaxique se rapproche de ce que propose Tesnière (1959), les éléments lexicaux semblant être analysés de telle façon qu'on rende explicite leur structure actancielle (**X loving Y**). Il n'en reste pas moins que la théorie n'est pas suffisamment explicite quant à l'identification des liens lexicaux existant entre les unités lexicales.

Certaines théories décrivent de manière beaucoup plus explicite les liens lexicaux, c'est le cas de la sémantique lexicale de Cruse (1986).

### 2.3.2. La sémantique lexicale de Cruse (1986)

Cruse (1986) s'intéresse à la description du sens des unités lexicales dans le cadre d'une démarche générale qui consiste en une exploration du comportement sémantique des unités lexicales pour en arriver à une théorie plus explicative et formelle de la sémantique lexicale :

It is assumed that the semantic properties of a lexical item are fully reflected in appropriate aspects of the relation it contracts with actual and potential contexts (Cruse, 1986 : 1).

Bien que l'étude du sens puisse être abordée d'une autre façon, notamment en prenant mieux en compte le contexte extralinguistique (ce qui est le cas dans la théorie WG que nous venons de présenter), le fait de s'inscrire dans un contexte linguistique exempt de considérations extralinguistiques assure une meilleure manipulation et un meilleur contrôle des données linguistiques. (De ce point de vue, la théorie relève dans une certaine mesure du structuralisme).

C'est le « mot » — ou plus précisément l'unité lexicale — qui est l'unité de base de cette théorie. Le contexte définit pour Cruse (1986) le sens des mots, ce qui explique qu'il s'intéresse de façon privilégiée aux relations lexicales :

We shall say then, that the meaning of a word is fully reflected in its contextual relations; in fact we can go further, and say that, for present purpose, the meaning of a word is constituted by its contextual relations (Cruse, 1986 : 16).

Certains principes guident la présentation de toutes les relations lexicales, notamment celui de l'implication logique :

A very useful intuition for semantic analysis is that of entailment. The most interesting entailments from the point of view of lexical semantics are those which hold between sentences which differ only in respect of the lexical fillers of a particular syntactic slot. In appropriate cases, the logical relations between the sentences can be correlated with meaning relations between the differentiating lexical items (Cruse, 1986 : 14).

Il existe un certain nombre de configurations lexicales permettant de rendre compte des liens sémantiques entre unités lexicales : les séries proportionnelles et les hiérarchies, de même que les *doublets* (paires d'opposés) et les *cluster* (groupements d'unités lexicales caractérisés par un manque de structure). Nous donnerons des exemples de quelques-unes de ces configurations.

Les séries proportionnelles consistent en un type de figure comportant quatre éléments pour lesquels les relations sont telles qu'à partir de trois des éléments, on peut identifier le quatrième. Par exemple : *blanc/blanchir*, *noir/noircir*, *triste/attrister*, etc. Voici deux exemples de configurations associées à ce type de lien lexical :



Figure 6. Exemples de séries proportionnelles avec inconnue

Malgré l'intérêt que comporte la représentation graphique, le lien unissant les termes en présence n'est pas identifié : on ne connaît donc pas la relation de sens spécifique entre *acheter* et *vendre* par exemple.

Outre les séries proportionnelles, un autre type de configuration existe, il s'agit des hiérarchies. Celles-ci se divisent en trois grands types : taxonomies, méronymies et hiérarchies non branchantes. Les taxonomies rendent compte des relations de dominance entre deux unités lexicales X et Y, telles que la première (X) désigne un type de la seconde (Y). Par exemple, un fox-terrier est un type de chien ; une pomme est un type de fruit ; une marguerite est un type de fleur. La relation s'applique aussi

aux verbes, mais sous une autre forme : étrangler est une façon de tuer; danser est une façon de bouger; observer est une façon de regarder, etc.

Les méronymies sont un autre type de hiérarchie basée sur l'existence d'une relation entre une unité lexicale dénotant la partie d'un tout (QUARTIER) et une autre unité lexicale dénotant le tout lui-même (POMME). Les unités lexicales désignant différentes parties d'un même tout sont en relation de co-méronymie (CŒUR, PÉPINS, QUEUE, PELURE pour POMME).

D'autres types de relations entre unités lexicales s'apparentent à la relation de méronymie sans en constituer cependant des exemples purs. Il s'agit de relations intervenant entre des entités non concrètes. Par exemple, des noms dénotant des actions ou des processus peuvent être rattachés à d'autres unités lexicales qui désignent des « parties » de ces actions ou processus. Ces parties sont de nature segmentale (les parties d'une cérémonie de remise de prix sont : le discours d'ouverture, la présentation des finalistes, la remise des prix, les remerciements, etc.) ou encore systémique (apprendre à avoir du contrôle sur soi fait partie du fait de grandir). On trouve aussi un certain type de relation entre des événements ou des états et des composantes typiques de ces derniers. Cruse (1986) donne l'exemple de changer les couches, qui est une « partie » de l'état être une mère (ou d'un père, pourrions-nous rajouter...). On peut cependant se demander si ce type de relations n'est pas plutôt extralinguistique que proprement lexical.

Il existe une autre classe de relations que Cruse (1986) range sous la catégorie « hiérarchies non branchantes ». Il s'agit de séquences d'unités lexicales qui s'organisent ou bien en chaînes (*naissance - enfance - adolescence - âge adulte - vieillesse*) ou bien en un ordre cyclique (*printemps-été-automne-hiver ; matin-midi-soir*). Il existe aussi des séquences dénotant des rangs, des grades et des degrés.

Enfin, une classe de relation sert à catégoriser les entités lexicales caractérisées par un lien d'opposition, qu'il s'agisse de compléments et d'antonymes ou encore d'oppositions directionnelles et de conversifs. La relation d'antonymie s'applique de façon générale aux verbes et aux adjectifs : VRAI/FAUX, MORT/VIVANT, OUVERT/FERMÉ, RÉUSSIR/ÉCHOUER. Ce type de relation se reconnaît au fait que si un des éléments de la paire est nié, alors l'autre est affirmé et inversement (Ce n'est pas vrai --> C'est faux ; Ce n'est pas faux --> C'est vrai). La relation d'opposition directionnelle s'applique quant à elle à des paires dans lesquelles les termes sont gradables ou dénotent des degrés associés à certaines propriétés (vitesse, poids, longueur, etc.).

L'ensemble des relations lexicales dégagées permet ainsi d'obtenir une représentation structurée du lexique, pour ce qui est des liens lexicaux entre les mots.

Ceci termine notre examen de quelques grandes théories linguistiques contemporaines. S'il ne s'agit pas d'un panorama exhaustif de l'ensemble des théories linguistiques, nous croyons quand même avoir proposé un tour d'horizon qui met en évidence les caractéristiques principales des théories à l'étude, principalement en ce qui concerne la représentation du lexique. La synthèse qui suit nous permettra de passer, dans la section 3, à la présentation de la théorie linguistique de référence qui sera adoptée dans cette thèse.

#### **2.4. Synthèse critique des approches présentées**

Au début de ce chapitre, nous avons évoqué un certain nombre de critères susceptibles de guider le processus de sélection d'une théorie de référence pour la réalisation de nos objectifs de recherche (ontologie et module de cours). Nous reviendrons maintenant brièvement sur chacune des théories présentées afin d'en

dégager les forces et les faiblesses et de déterminer si l'une ou l'autre de ces théories pourrait constituer notre cadre de référence.

La sémantique compositionnelle de Pottier (1992) est intéressante dans la mesure où elle propose une méthode pour l'analyse du sens. Cependant, l'analyse des unités lexicales telle que l'envisage Pottier est assez restrictive parce qu'elle ne développe qu'une seule facette de l'analyse sémantique, les traits distinctifs. Or, l'analyse des unités lexicales peut s'envisager sous d'autres aspects, par exemple la mise en évidence de la structure actancielle (telle que la propose Tesnière (1959)) ou encore l'examen des différentes relations lexicales associées à une unité lexicale donnée (Cruse, 1986). De ce point de vue, la théorie n'est pas représentative du fonctionnement du lexique dans son ensemble.

L'approche de Tesnière (1959) est pertinente parce qu'elle met en évidence la relation étroite entre lexique et syntaxe. Elle propose également une vision intéressante de la façon dont la langue fonctionne, postulant que le plan sémantique fonde la syntaxe. Cependant, la syntaxe structurale ne se présente pas comme un modèle théorique du lexique et ne peut de ce point de vue constituer la source de référence pour la création d'une ontologie des connaissances métalexicales.

La grammaire générative ne peut encore moins constituer un cadre de référence pour une ontologie des connaissances métalexicales puisque le lexique occupe un rôle de second plan dans cette théorie, étant subordonné aux structures et aux règles syntaxiques. Si Bresnan (2001) propose un modèle plus représentatif du rôle du lexique, on ne connaît malheureusement pas d'applications pédagogiques à la syntaxe lexico-fonctionnelle.

Le lexique génératif de Pustejovsky (1995) propose une description originale et convaincante du fonctionnement des unités lexicales, mais ces descriptions utilisent

un formalisme pour le moins complexe. Les relations lexicales sont décrites à partir d'un cadre structurel qui nous semble difficilement adaptable aux fins de la didactique du lexique.

La théorie *Word Grammar* (Hudson, 1985), d'inspiration fortement cognitiviste, propose un mode de représentation de différents phénomènes lexicaux, mais manque de précision quant à l'encodage de certains liens lexicaux. Elle n'a pas non plus donné lieu à la production d'ouvrages de référence donnant accès à des descriptions lexicales et ne fournit pas réellement de concepts pour la description du lexique, adoptant une approche de représentation multidimensionnelle où des connaissances de toutes sortes interagissent. Cette théorie est pertinente dans la mesure où elle permet d'illustrer les différents niveaux de fonctionnement de la langue, mais elle ne propose pas de système notionnel décrivant le fonctionnement du lexique lui-même, ce qui nous paraît nécessaire pour appuyer aussi bien la création d'une ontologie que d'un module de cours.

La façon adoptée par Cruse (1986) pour décrire les relations lexicales est intéressante entre autres parce qu'elle vise l'exhaustivité. Elle n'en reste pas moins insuffisante pour décrire le sens des unités lexicales, celui-ci ne pouvant être déduit uniquement des relations lexicales associées à une unité lexicale en particulier. La sémantique lexicale telle que Cruse l'approche fait par ailleurs peu de place au phénomène de la polysémie, bien qu'il s'agisse d'un phénomène récurrent dans la langue.

En somme, si les approches présentées sont intéressantes dans leur façon de traiter certains phénomènes lexicaux, aucune ne propose une caractérisation globale du fonctionnement du lexique. Il faudrait pour cela les combiner entre elles afin d'obtenir un portrait descriptif suffisamment complet. Or, les processus de création d'une ontologie et d'élaboration subséquente d'un module de cours se trouveront mieux soutenus s'il l'on peut recourir à un système de notions bien structuré au

préalable. La théorie Sens-Texte (et plus précisément la branche lexicologique de celle-ci, la lexicologie explicative et combinatoire) propose justement un tel système notionnel, comme nous le verrons maintenant.

### **3. La théorie Sens-Texte**

Nous avons choisi de consacrer une section complète à la théorie Sens-Texte parce qu'elle propose un système notionnel riche pour décrire le fonctionnement linguistique et surtout, elle fournit le cadre nécessaire pour une description étoffée du module lexical de la langue. Dans la perspective de la construction d'une ontologie, ces éléments présentent un intérêt particulier.

#### **3.1. Caractéristiques de la théorie Sens-Texte**

La théorie Sens-Texte (dorénavant TST) relève des courants structuralistes et fonctionnalistes. Elle a été développée par le linguiste Igor Mel'cuk, en collaboration avec d'autres chercheurs russes, à la fin des années 1960 (Zolkovskij & Mel'cuk, 1967 ; Mel'cuk 1973). Depuis les années 1970, une grande partie des recherches théoriques et appliquées en TST sont menées sous la direction d'Igor Mel'cuk (et d'autres linguistes) à l'Observatoire de linguistique Sens-Texte de l'Université de Montréal<sup>18</sup>, mais aussi ailleurs dans le monde, notamment en Russie et en Europe. Comme le rapporte Milicevic (2006), alors que la TST demeurait plutôt marginale — en raison notamment de sa philosophie radicalement différente de celle des courants dominants en linguistique (la linguistique générative américaine en particulier) —, elle connaît depuis les dernières années une popularité marquée, ce dont témoignent les conférences internationales organisées un peu partout dans le monde (Paris 2003, Moscou 2005, Klagenfurt 2007, Montréal 2009).

---

<sup>18</sup> [www.olst.umontreal.ca](http://www.olst.umontreal.ca)

Cette théorie repose sur un postulat de base au sujet de la langue, soit que celle-ci se définit comme un mécanisme, ou système de règles, permettant au locuteur de faire les deux choses suivantes :

1. **Parler**, c'est-à-dire (être capable de) faire correspondre à un sens qu'il veut exprimer tous les textes de sa langue qui, d'après lui, peuvent véhiculer ce sens et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné ;
2. **Comprendre la parole**, c'est-à-dire (être capable de) faire correspondre à un texte qu'il perçoit tous les sens que, d'après lui, ce texte peut véhiculer et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné.

La TST propose ainsi un modèle formel de **mise en correspondance** des **sens** (on entend par là des idées, des informations, des arguments, des sentiments, ...) que le locuteur souhaite exprimer et des **textes** (oraux ou écrits) produits par celui-ci, c'est-à-dire les formes que vont prendre ces sens à travers les différents types d'entités linguistiques utilisées par le locuteur (phrases, locutions, collocations, lexèmes, ...). Cette théorie répond en outre à un certain nombre de caractéristiques, tel que le rapporte Polguère (1998).

- 1) La TST rend compte de l'association que tout locuteur d'une langue L est capable de faire entre un sens donné de L et l'ensemble des énoncés paraphrastiques de L exprimant ce sens.

Pour la théorie Sens-Texte, la langue est vue non pas comme un ensemble infini d'énoncés grammaticaux ou comme la machine virtuelle permettant d'engendrer cet ensemble infini d'énoncés grammaticaux (la vision générativiste), mais plutôt comme une sorte de machine à traduire, qui permet de passer des Sens aux énoncés, appelés « Textes », et vice versa. Cette vision particulière de l'approche linguistique explique le nom de Théorie Sens-Texte.

- 2) La TST est universelle, c'est-à-dire qu'elle repose sur des principes généraux s'appliquant à toutes les langues.

La description d'une langue en particulier, le russe, par exemple, n'est pas privilégiée par la TST. Elle s'appuie au contraire sur de nombreuses langues et a été développée en partie dans la perspective de la traduction automatique, ce qui explique qu'elle repose sur des principes généraux applicables à l'ensemble des langues.

- 3) La TST est linguistique en ce sens qu'elle permet, à partir des principes généraux sur lesquels elle repose, de construire des modèles linguistiques spécifiques pour chaque langue.

La théorie vise la description des langues (structures lexicales et grammaticales) et la création de modèles spécifiques à chaque langue. Ainsi, malgré le fait qu'elle s'appuie sur des principes généraux, elle ne cherche pas à déterminer un certain nombre d'universaux. Son orientation descriptive l'éloigne en outre de considérations à propos de la réalité psychique de la langue et des processus d'acquisition de celle-ci, phénomènes qui ne peuvent de toutes façons être décrits que sur la base d'une caractérisation préalable du fonctionnement interne de la langue, comme le rappelle Polguère (1998). Elle ne s'inscrit pas non plus dans une linguistique de l'énonciation et de ce fait, ne tient pas compte des éléments pragmatiques relatifs à la production et à la compréhension des messages. L'analyse des phénomènes de sens se fait dans une perspective purement linguistique.

- 4) La TST permet de construire des modèles calculables.

Un modèle linguistique Sens-Texte est constitué d'un lexique et d'une grammaire, ainsi que d'un ensemble de procédures qui rendent possible l'activation de ces deux systèmes par le biais de procédures assurant la connexion entre Sens et Texte (ce qu'illustre le symbole <sup>TM</sup> dans *Sens <sup>TM</sup> Texte*). Ainsi, pour Polguère (1998), les modèles Sens-Texte sont par nature computationnels : on peut les calculer

informatiquement et ils peuvent servir à des applications informatiques impliquant les connaissances lexicales et grammaticales de la langue.

#### 5) La TST est formelle.

Elle a recours à des langages formels afin, d'une part, d'assurer la représentation des énoncés linguistiques et d'autre part, d'encoder les règles de manipulation des représentations linguistiques, celles qui permettent la modélisation de la correspondance Sens <sup>TM</sup> Texte. De ce point de vue, la TST ressemble aux approches présentées plus tôt, lesquelles utilisent des formalismes de représentation (arbres syntaxiques, graphes, structure de qualia) et d'encodage des règles linguistiques (règles de réécriture syntagmatique, règles lexicales, etc). Cependant, la TST fait appel à un formalisme riche et complexe qui permet de rendre compte de tous les niveaux de fonctionnement (sémantique, syntaxique, morphologique, phonologique). En effet, comme la TST veut assurer la description de langues « traditionnelles » aussi bien que de langues « exotiques » (qui s'écrivent autrement qu'avec l'alphabet latin, comme le grec, le chinois, le japonais, le russe, ...), elle requiert des modèles pouvant rendre compte de tous les types de structures linguistiques possibles. Cela explique la nécessité de faire appel à des langages formels riches et sophistiqués (Polguère, 1998).

Comme le postulat de base de la TST le laisse entendre, cette théorie propose un modèle qui vise à représenter la primauté du sens dans la langue et, de ce fait, inscrit la représentation du lexique comme pivot de la représentation linguistique dans son ensemble. C'est la lexicologie explicative et combinatoire, la branche lexicologique de la TST, qui permet d'assurer la description des lexiques des langues.

### **3.2. La Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC)**

La *Lexicologie Explicative et Combinatoire* (dorénavant, LEC) est une théorie lexicologique qui s'oriente vers la description lexicographique formelle (Mel'čuk *et*

al., 1995). La LEC encadre la production d'un dictionnaire d'un type bien particulier, le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* (DEC) (Mel'čuk, 1984-1993). Ce dictionnaire contient l'ensemble des informations nécessaires pour savoir comment employer une unité lexicale donnée. En plus de la modélisation du sens par le biais de définitions analytiques (par genre prochain et différences spécifiques), les articles du DEC mettent en évidence l'existence des propriétés de combinatoire qui conditionnent l'utilisation des unités lexicales en discours. Il existe actuellement 4 volumes du DEC, décrivant un ensemble d'unités lexicales appartenant à différents champs sémantiques (parties du corps, sentiments, verbes de communication, etc)<sup>19</sup>.

Deux types de liens rattachant les unités lexicales au sein du réseau lexical de la langue sont représentés à l'intérieur du DEC : les liens paradigmatiques et les liens syntagmatiques.

Les liens paradigmatiques correspondent au phénomène de dérivation sémantique, une relation sémantique forte qui connecte entre elles deux unités lexicales. Celles-ci ne sont pas nécessairement rattachées par un lien morphologique, comme l'illustrent les exemples suivants : ORGUEIL ~ AMOUR-PROPRE ; TOMBER ~ CHUTE ; BATEAU ~ CAPITAINE ; PASSION ~ PASSIONNÉ ; PEUR ~ EFFRAYER, etc.

Les liens syntagmatiques correspondent, quant à eux, aux collocations<sup>20</sup> contrôlées par les unités lexicales. Par exemple, COLÈRE contrôle aussi bien des collocations adjectivales (*grande colère* ; *violente colère* ; *colère noire* ) que verbales (*contenir sa colère*, *calmer sa colère*, *cacher sa colère*, ...).

---

<sup>19</sup> On peut consulter la liste des vocables décrits dans le DEC à l'adresse suivante : <http://idefix.ling.umontreal.ca/recherche/linguistique/dec/lang-pref/fr/#biblio>

<sup>20</sup> Précisons que l'on peut donner plusieurs sens au terme *collocation*. L'approche théorique que nous adoptons dans cette thèse en fournit une caractérisation particulière, que nous présentons en page 74.

Dans la LEC, ces deux types de relations sont modélisées au moyen du système formel des fonctions lexicales. Chaque fonction lexicale possède un sens général et permet d'encoder une relation récurrente en langue. Une fonction lexicale se comporte un peu comme une fonction mathématique, en ce sens qu'elle s'applique à un argument (une unité lexicale de base, choisie pour son sens) et « renvoie » (au sens de 'donne lieu à', 'produit') une valeur (une autre unité lexicale, le collocatif). Une application de fonction lexicale se décrit par une formule du type  $f(x)=y$ , où  $x$  est l'argument de la fonction lexicale  $f$  et  $y$  est la valeur « retournée ». Par exemple, la fonction lexicale **Magn**, qui dénote les modificateurs d'intensification, permet de modéliser la relation syntagmatique unissant le nom PASSION à l'ensemble de ses intensificateurs typiques : **Magn**(*passion*) = *ardente, brûlante, intense...* La fonction **LiquFunc0**, qui désigne un ensemble de verbes signifiant grosso modo 'causer que qqch. cesse' permet quant à elle de modéliser une relation comme celle qui existe entre *peine* et *apaiser* : **LiquFunc0**(*peine*) = *apaiser, calmer, dissiper, guérir, soulager*. La même fonction lexicale s'applique entre *colère* et *surmonter*.

Un des plus grands avantages théoriques et pratiques du recours aux fonctions lexicales est qu'elles permettent de mettre formellement en relation des liens dérivationnels et collocationnels, souvent décrits de façon totalement séparée (Mel'čuk et Polguère, 2007). Elles servent également à expliciter, pour chaque lien lexical, la nature de celui-ci, ce que d'autres approches ne font pas. Nous l'avons notamment souligné pour les approches de Cruse (1986) et de Hudson (1985), qui ne rendent pas toujours explicites les liens qui rattachent les unités lexicales. L'approche originale qui sert ici à décrire les collocations ne connaît pas d'équivalent dans les autres théories.

Outre la description fine des relations lexicales, la LEC répond à une approche discrète de la polysémie, c'est-à-dire une approche qui distingue explicitement toutes

les acceptions d'un vocable. Cela est essentiel car, à l'intérieur d'un vocable polysémique, chacune des acceptions possède son propre réseau de relations lexicales (paradigmatiques et syntagmatiques).

Par exemple, les unités lexicales FARDEAU<sup>I</sup> [*Il déposa son lourd fardeau devant la porte.*] et FARDEAU<sup>II</sup> [*Elle ne veut pas être un fardeau pour ses parents.*] ne contrôlent pas les mêmes liens dérivationnels et collocationnels. Elles se distinguent bien entendu par leurs quasi-synonymes : CHARGE<sup>I</sup>, CHARGEMENT, ... dans le premier cas, et CHARGE<sup>II</sup>, POIDS, RESPONSABILITÉ, ... dans le second. Mais elles se différencient aussi par certaines de leurs collocations ; par exemple, *être, représenter, devenir, ... un fardeau* sont autant de collocations contrôlées uniquement par FARDEAU<sup>II</sup>.

Cet examen des caractéristiques essentielles de la LEC nous conduit maintenant à présenter des « produits dérivés » de cette approche théorique (base de données lexicales et dictionnaire pédagogique).

### **3.3. Les produits dérivés de la LEC**

La LEC a conduit à la production du DEC, mais aussi à la réalisation de deux outils importants, le DiCo et le LAF.

#### **3.3.1. Le Dictionnaire de Combinatoire (DiCo)**

Le DiCo<sup>21</sup> est une base de données lexicales du français, composée d'un ensemble de « fiches », dont chacune décrit, à l'intérieur de champs distincts, les propriétés sémantiques et combinatoires d'une unité lexicale donnée. La base de données,

---

<sup>21</sup> Cette présentation est reprise en partie d'un article auquel nous avons collaboré (Jousse, Polguère et Tremblay, 2007).

consultable en ligne<sup>22</sup>, contient pour l'instant 500 vocables dont la description est entièrement finalisée.

Chaque fiche de DiCo explicite, pour une unité lexicale d'un vocable donné (nous prenons ici PEINE comme exemple) :

1. ses caractéristiques grammaticales (par exemple, pour PEINE, **nom, fém**) ;
2. son étiquette sémantique, correspondant généralement à son genre prochain (sentiment négatif) ;
3. sa structure actancielle ('peine de l'individu X causée par le fait Y') ;
4. son tableau de régime, qui spécifie la façon dont les actants de l'unité lexicale (X, Y, Z, ...) s'expriment dans des structures syntaxiques qu'elle gouverne ;
5. ses dérivés sémantiques, décrits au moyen des fonctions lexicales paradigmatiques (PEINÉ, PÉNIBLE...) ;
6. les collocations qu'elle contrôle, qui sont décrites au moyen des fonctions lexicales syntagmatiques (*grande peine, peine passagère, remplir de peine, apaiser sa peine,...*) ;
7. des exemples d'emplois (*Sa peine était grande d'avoir perdu son ami.*) ;
8. la liste des locutions dans lesquelles l'unité lexicale apparaît (ÂME EN PEINE, FAIRE PEINE À VOIR, PEINE DE CŒUR,...)

Le modèle original du DiCo, structuré par fiches lexicographiques décrivant chacune une unité lexicale spécifique, est finalement très proche du modèle classique des dictionnaires, à la différence qu'il décrit explicitement les collocations et dérivés sémantiques contrôlés par chaque unité lexicale, en plus d'associer à chacune une fiche distincte (alors qu'un article de dictionnaire présente toute l'information dans le même corps de texte). Son avantage sur les autres types de dictionnaires est qu'il est

---

<sup>22</sup> <http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/>

complètement informatisé et qu'on peut y effectuer de multiples requêtes de façon automatique.

Le DiCo, dérivé du DEC, a lui-même donné lieu à certaines applications pédagogiques, en particulier la production de l'ouvrage *Lexique actif du français* (Mel'cuk et Polguère, 2007).

### 3.3.2. Le *Lexique actif du français* (LAF)

Le *Lexique actif du français* (Mel'cuk et Polguère, 2007), dorénavant LAF, est essentiellement dérivé du DiCo, dont il reprend la majorité des informations lexicales. Un article de LAF propose, pour chaque unité lexicale décrite, une définition simple, composée d'une étiquette sémantique (objet, sentiment, lieu, processus, relation, être imaginaire, ...) et de la structure actancielle de l'unité lexicale (X regarde Y ; X parle à Y de Z ; X dort, X voisin de Y, X amoureux de Y, ...). Le corps de l'article est constitué de l'ensemble des collocations et dérivés sémantiques contrôlés par l'unité lexicale en question. Ces collocations et dérivés sémantiques sont décrits au moyen d'une formule de paraphrase qui sert à traduire la fonction lexicale permettant normalement de modéliser le lien lexical en cause. C'est cette particularité qui fait du LAF un dictionnaire pédagogique à proprement parler. Du fait qu'il encode explicitement, au moyen d'une formule de paraphrase, les expressions semi-idiomatiques que sont les collocations, ainsi que les dérivés sémantiques, il se présente comme l'outil idéal pour l'aide à la rédaction ou encore comme ouvrage de référence (de type manuel) pour les enseignants désirant planifier leurs propres activités sur le lexique<sup>23</sup>. L'extrait suivant permettra de voir à quoi peuvent ressembler les formules de paraphrases (en gras) qui remplacent les fonctions lexicales.

---

<sup>23</sup> Le LAF ne contient cependant pas tous les mots de la langue. Il couvre un sous-ensemble restreint du lexique français, soit l'équivalent de 386 vocables, correspondant à 781 unités lexicales distinctes.

**BON SENS**, locution nominale, masc; pas de pl

FACULTÉ DE RAISONNER

Bon sens de la personne X [= de N, A<sub>poss</sub>]

☞ «sens commun»; sagesse; intelligence; jugement; perspicacité

**Ant.** bêtise **Quantité de B. S.** dose [de ~] **Petite quantité de B. S.** grain, once, un peu [de ~] **Développé** grand | antépos; beaucoup [de ~] **Relativement élémentaire** gros | antépos [X] **qui a du B.S.** de [~] [*C'est quelqu'un de bon sens.*] < plein [de ~] [X] **avoir du B. S.** avoir, posséder [du ~] [X] **manifeste son B. S.** «faire preuve», «faire montre» [de ~ en V<sub>pprés</sub>] [*Il a fait preuve de bon sens en refusant de s'embarquer dans cette aventure.*], manifester, montrer [du ~ en V<sub>pprés</sub>]

*On pouvait se fier à son jugement et à son bon sens. C'est avant tout un problème de bon sens.*

Figure 7. Article de la locution BON SENS (extrait du LAF)

Cet extrait nous conduit à présenter l'intérêt de choisir la lexicologie explicative et combinatoire comme cadre de référence de notre projet.

### 3.4. Intérêt de la LEC comme cadre de référence

Le premier avantage à choisir la lexicologie explicative et combinatoire comme cadre de référence de cette recherche est que celle-ci s'inscrit à l'intérieur d'un véritable modèle de la langue. Ce n'est pas le cas des autres approches lexicologiques que nous avons examinées plus tôt (lexique génératif, sémantique lexicale), qui sont développées en dehors d'une théorie linguistique générale de référence et ne permettent pas d'envisager concrètement et formellement les interactions du lexique avec la syntaxe et la morphologie, par exemple. Quant aux théories linguistiques considérées (grammaire générative, théorie *Word-Grammar*), elles n'ont pas développé de riches descriptions du module lexical de la langue. Cela se traduit entre autres par le fait que les théories en question ne proposent pas de véritable description des unités lexicales de la langue à l'intérieur d'ouvrages de référence, comme les dictionnaires par exemple. Or, dans une perspective d'enseignement/apprentissage du lexique et d'encadrement du développement de la compétence lexicale des élèves, il

est nécessaire de pouvoir recourir à des ouvrages de référence qui proposent des descriptions non seulement étoffées, mais suffisamment nombreuses pour pouvoir appuyer des démarches d'enseignement/apprentissage du lexique. Ceci nous conduit au deuxième et principal intérêt de choisir la LEC comme cadre de référence.

La LEC encadre la production d'ouvrages (DEC, DiCo, LAF) qui en appliquent les principes théoriques à l'intérieur de leur description des unités lexicales de la langue. Il s'agit à notre connaissance d'une des seules théories lexicologiques produisant de tels outils de référence. Le pouvoir descriptif de la LEC est assez étendu pour avoir servi d'appui théorique à la construction de dictionnaires formels dans plusieurs langues (anglais, français, russe), de bases de données lexicales (espagnol, français, japonais) et de descriptions lexicographiques dans le cadre de travaux de recherche (arabe, espagnol, français, et même chinois). Dans le cadre d'une recherche qui s'inscrit dans le champ de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue première, il est plus que nécessaire de pouvoir s'appuyer sur des descriptions lexicales complètes qui rendent compte explicitement des nombreuses facettes de la connaissance lexicale.

Enfin, la LEC a donné lieu à un certain nombre d'applications pédagogiques (Anctil, 2005 ; Cauchon, 2003 ; Genthillhomme, 1992 ; Leed & Nakhimovsky, 1990 ; Mel'cuk, 1992 ; Perrault, 2006 ; Polguère, 2000 ; Steele, 1990 ; Tremblay, 2003) et continue d'être développée dans cette perspective, avec la production d'ouvrages comme le LAF et l'élaboration d'un « site lexical » associé (Jousse, Polguère et Tremblay, 2007).

Les particularités de la LEC que nous avons évoquées jusqu'à présent nous paraissent suffisamment importantes pour justifier le choix de cette théorie comme cadre de référence pour la modélisation des savoirs lexicologiques.

Nous présenterons maintenant un certain nombre de notions de base de la LEC, notions qui se retrouveront bien entendu au cœur de la modélisation ontologique projetée. Au Chapitre 5, nous aurons en outre l'occasion de présenter les critères de sélection des notions devant faire l'objet du module de cours (parmi l'ensemble des notions de lexicologie modélisées). Pour l'instant, nous souhaitons simplement exposer un peu plus en détail quelques notions fondamentales, ou savoirs lexicologiques.

#### **4. Les savoirs lexicologiques**

Avant de nous lancer dans la présentation de différents exemples de savoirs lexicologiques, nous formulerons une remarque concernant la distinction que nous effectuons entre les termes *savoirs lexicologiques* et *connaissances métalexicales*. Celle-ci est d'ordre fonctionnel et nous permet de distinguer un ensemble systématisé de connaissances théoriques dans un champ disciplinaire, *les savoirs*, de la maîtrise par un individu de cet ensemble de savoirs (ou encore d'un sous-ensemble de ces savoirs), *les connaissances* que possède cet individu. Ainsi les savoirs lexicologiques, comme n'importe quelle catégorie de savoirs, sont susceptibles d'être appris. Comme il s'agira alors de connaissances acquises par un individu sur le fonctionnement du lexique, on dira qu'il s'agit de connaissances métalexicales.

De plus, la question des savoirs relatifs à un domaine renvoie à l'existence d'un système de notions permettant de cerner ce domaine. Nous présenterons donc maintenant un certain nombre de savoirs lexicologiques (ou notions du domaine de la lexicologie). D'abord, nous examinerons la notion d'entité lexicale, une des notions fondamentales qui permettent de caractériser les types d'éléments que l'on retrouve dans le lexique d'une langue et qui nous permettra de distinguer les différentes entités auxquelles renvoie le terme « mot ». Cette notion est connectée à d'autres notions théoriques, comme celles qui définissent les propriétés des diverses catégories

d'entités lexicales (sens, polysémie, ...) , ainsi qu'à un certain nombre de notions descriptives (fonction lexicale, définition analytique, ...). Nous examinerons chacune de ces classes de notions (rappelons qu'il s'agit d'autant de savoirs lexicologiques) dans les sections qui suivent.

#### **4.1. Les entités lexicales**

La notion d'entité lexicale a été proposée par Polguère (2005) afin de différencier les différents types d'entités pouvant être décrites à l'intérieur d'une base de données lexicales. Une entité lexicale est une entité informationnelle qui fait partie du lexique et qui fonctionne comme un tout dans les structures sémantiques, syntaxiques ou morphologiques des énoncés (Polguère, 2005). La notion d'entité lexicale, comme nous l'avons évoqué, renvoie en partie aux différents types d'éléments lexicaux que désigne le terme « mot » dans la diversité de ses usages. Nous examinerons d'abord ces types d'entités lexicales — mot-forme, lexème (en tant qu'unité lexicale), vocable —, pour ensuite porter notre attention sur un type d'entités lexicales qui se distinguent par leur caractère idiomatique — collocation, locution (en tant qu'unité lexicale<sup>24</sup>).

##### 4.1.1. Mot-forme

La notion de mot-forme renvoie à l'acception particulière que prend le terme « mot » lorsqu'on l'utilise pour faire référence aux chaînes de caractères séparées par des espaces qui apparaissent dans une phrase écrite. Les logiciels de traitement de texte qui nous permettent de dénombrer les « mots » apparaissant dans une production effectuent en fait le décompte des mots-formes de ce texte. L'ensemble des flexions

---

<sup>24</sup> Comme nous l'expliquerons en cours de route, la notion d'unité lexicale renvoie ou bien au lexème ou bien à la locution, que nous avons choisi de traiter séparément, même s'il s'agit bien dans les deux cas d'unités lexicales.

(ou formes fléchies) associées à un verbe constituent par exemple autant de mots-formes : le verbe DÉJEUNER [*Il est important de déjeuner tous les matins.*] comprend les mots-formes *déjeunes, déjeunait, déjeunerons, déjeuneraient*, etc. Il en est de même pour toutes les instances de parties du discours affectées par la flexion. Par exemple le nom DÉJEUNER [*Martin a mangé une omelette aux tomates pour son déjeuner.*] comprend les mots-formes *déjeuner* et *déjeuners* (flexion en nombre), alors qu'un adjectif comme CHARMANT, soumis à la flexion en genre et en nombre, comprend les mots-formes *charmant, charmants, charmante* et *charmantes*.

En réalité, les mots-formes fonctionnent comme des instances d'une entité lexicale d'un certain type : le lexème. Le lexème se présente comme un type d'unité lexicale (l'autre type d'unité lexicale étant la locution, que nous présenterons à la section 4.1.4).

#### 4.1.2. Unité lexicale de type lexème

Un lexème est un regroupement de mots-formes associés au même sens lexical et ne se distinguant que par la flexion. Lorsqu'il est question d'apprendre de nouveaux « mots », c'est à ce type d'entité lexicale que l'on fait référence. Un lexème est en outre associé à un sens et à un seul. Par exemple, le nom BIBLIOTHÈQUE [*Ricardo travaille sur son scénario à la bibliothèque.*] signifie 'lieu où sont conservés, rangés les documents dans un édifice, dans une habitation'. Le fait qu'une même forme — comme c'est le cas par exemple pour *bibliothèque* — puisse être associée à plus d'une signification ne constitue pas une propriété des unités lexicales de type lexèmes. Ainsi, on ne peut pas dire : *\*Le lexème/l'unité lexicale "bibliothèque" a plus d'un sens*. On dira plutôt qu'il existe au moins deux lexèmes (ou unités lexicales) distincts, l'un désignant un lieu (BIBLIOTHÈQUE1) et l'autre un meuble dans lequel on range des livres (BIBLIOTHÈQUE2). La forme BIBLIOTHÈQUE, comme regroupement de lexèmes, est ce qu'on appelle un vocable.

#### 4.1.3. Vocable

Lorsque l'on veut connaître le sens d'un « mot » ou encore en vérifier l'orthographe, on ouvre le dictionnaire. On accède alors à l'information recherchée par le biais d'une entrée de dictionnaire qui regroupe le plus souvent un ensemble d'unités lexicales, soit de type lexème, si l'on cherchait une forme simple (ex : RÉDIGER, THÈSE, INSPIRÉ) ou soit de type locution, s'il s'agissait d'une forme complexe (ex : PASSER LA NUIT SUR LA CORDE À LINGE, EN BONS TERMES, QUOI QU'IL EN SOIT, etc.). Cette entrée de dictionnaire correspond encore à un autre type d'entité lexicale : le vocable.

Un vocable est divisé en autant d'unités lexicales qu'il existe de sens liés entre eux par un lien sémantique évident, les unités lexicales partageant par ailleurs la même forme. Dans cette optique, la notion de vocable renvoie à l'utilisation non technique du terme « mot » dans un énoncé du type « Ce mot a plus d'un sens ».

Les unités lexicales appartenant à un même vocable sont rattachées par un lien de sens évident. Par exemple, le vocable POIRE contient les unités lexicales POIRE<sup>1</sup> qui signifie 'fruit' , POIRE<sup>2</sup> qui a le sens 'objet ayant la forme de ce fruit' et POIRE<sup>3</sup> qui veut dire 'tête'. Le lien sémantique qui traverse le vocable POIRE est basé sur l'existence d'une ressemblance de forme entre les référents associés à chacune des unités lexicales.

Un vocable, en tant que regroupement d'unités lexicales peut en fait ne contenir qu'une seule unité lexicale (ex. : LEXICOLOGIE, PAPAYE, HALTÉROPHILIE), on le dit alors monosémique. Le plus souvent, on a affaire à des vocables polysémiques (qui contiennent plus d'une unité lexicale, ex : MARCHER, CŒUR, BUREAU, CAFÉ, ...).

#### 4.1.4. Unité lexicale de type locution

Une locution est un type d'unité lexicale qui se caractérise par le fait que le sens de l'expression complexe qu'est la locution ne peut normalement pas être déduit de l'addition des sens la composant. Par exemple, la locution québécoise (de style familier) PAQUETER SES PETITS [*Le lendemain, ils ont paqueté leurs petits et ont pris le chemin du retour.*] ne signifie pas qu'on a mis des enfants dans un paquet, mais bien qu'on a ramassé ses affaires en vue d'un départ.

Il existe des locutions appartenant aux différentes parties du discours : locutions nominales (BON SAMARITAIN, LES HAUTS ET LES BAS), adjectivales (HAUT EN COULEUR, BIEN TOURNÉ), verbales (FAIRE LA PLUIE ET LE BEAU TEMPS, NE PAS LEVER LE PETIT DOIGT, TUER LE TEMPS), adverbiales (PAR HASARD, SANS DOUTE, TÔT OU TARD) et prépositionnelles (À TRAVERS, EN VIGUEUR). Les locutions se reconnaissent à leur caractère idiomatique et au fait qu'elles fonctionnent comme des unités d'analyse complètes lorsque vient le temps de procéder à l'analyse syntaxique d'une phrase. Par exemple, dans la phrase *Elliot dort en chien de fusil*, la locution EN CHIEN DE FUSIL occupe un rôle de modificateur adverbial auprès du verbe *dort*.

Un autre type d'entité lexicale se rapproche des locutions de point de vue de l'idiomaticité, ce sont les collocations.

#### 4.1.5. Collocation

Une collocation est une expression **semi**-idiomatique au sens où un des éléments qui la compose conserve son sens (à la différence de la locution, complètement idiomatique, dont aucun élément ne garde son sens). Il s'agit ainsi d'un type d'entité lexicale qui consiste en l'association (non entièrement libre) de deux unités lexicales. Une des deux unités lexicales constitue la base de la collocation : elle est choisie

librement pour le sens qu'elle exprime, par exemple INTERROGATOIRE. L'autre membre de la collocation, le collocatif, est imposé par la base et sert à exprimer un sens donné en fonction de celle-ci. Par conséquent, pour signifier qu'un policier « fait » un interrogatoire, on dira *Le policier mène un interrogatoire*. Quant à l'accusé, il *subit* un interrogatoire. On peut aussi dire que le policier *soumet l'accusé à un interrogatoire*. Dans chacune de ces collocations, le verbe est complètement lié au nom qui le gouverne sémantiquement. Il est intéressant de noter, dans ces cas précis, que si sur le plan syntaxique, c'est le verbe qui occupe le rôle de gouverneur, c'est pourtant bien le nom qui impose le choix du verbe et agit de la sorte comme un gouverneur sémantique.

On peut regrouper les collocations sur la base d'un classement syntaxique : collocations verbales (*donner un cours, subir un examen, soutenir une thèse, ...*), collocations adjectivales (*franc succès, remords cuisant, amour fou, ...*) et collocations adverbiales (*manger goulument, désirer ardemment, courir à perdre haleine, ...*). Il existe également des classements thématiques, par exemple : collocations exprimant l'intensification (*beau comme un dieu, rire à s'en décrocher la mâchoire, pluie torrentielle, ...*), collocations exprimant la naissance d'un sentiment (*prendre peur, se mettre en colère, tomber en amour, ...*), collocations exprimant la dégradation d'un aliment (*l'huile rancit, le lait caille, les œufs pourrissent, le vin tourne, ...*), etc.

#### 4.2. Propriétés des entités lexicales

Les différents types d'entités lexicales ne partagent pas toutes le même genre de propriété. Certaines propriétés ne s'appliquent qu'à un seul type. Nous examinerons d'abord trois grandes propriétés caractérisant les unités lexicales : le sens, la forme et la combinatoire. Nous définirons également la dérivation sémantique, qui peut être considérée comme une propriété des unités lexicales. Enfin, nous ferons une

caractérisation de la notion de polysémie, la polysémie étant une propriété des vocables.

#### 4.2.1. Le sens

Dans la perspective de la théorie Sens-Texte, et de la LEC en particulier, le sens d'une unité lexicale s'appréhende au moyen de la définition de dictionnaire. Il se comprend aussi par rapport aux liens que l'unité lexicale entretient avec les autres unités lexicales dans le réseau de la langue, que ce soit à l'intérieur d'un même vocable polysémique, les distinctions sémantiques étant alors très fines, ou encore à travers le système lexical, notamment par le biais de liens récurrents dans la langue, tels la synonymie, l'antonymie, etc.

#### 4.2.2. La forme

Les unités lexicales possèdent une forme orale et une forme écrite. Le dictionnaire fournit ces informations, prononciation et orthographe d'usage.

#### 4.2.3. Les propriétés de combinatoire

Les propriétés de combinatoire renvoient aux conditions d'utilisation des unités lexicales dans le discours. Le genre des noms, le caractère transitif ou non des verbes, les spécifications de registre, de même que les collocations contrôlées par une unité lexicale sont autant d'exemples de propriétés de combinatoire. Les collocations se présentent ainsi à la fois comme un type d'entité lexicale et comme une propriété des unités lexicales. Ce dernier point nous conduit à établir une distinction intéressante entre connaissance lexicale et connaissance métalexicale. Par exemple, le fait de savoir que les collocations relèvent des propriétés de combinatoire des unités lexicales constitue une connaissance métalexicale. Cependant, la connaissance effective des collocations d'une unité lexicale donnée se traduit par le fait que le

locuteur peut produire (connaissance active) ou simplement comprendre les collocations (connaissance passive). La connaissance des collocations *arborer un sourire, décocher un sourire, sourire béat, large sourire*, constituerait par exemple un signe que ces collocations sont autant de connaissances lexicales que le locuteur maîtrise, activement ou passivement.

#### 4.2.4. La dérivation sémantique

La dérivation sémantique est une relation de sens entre deux unités lexicales au sein du lexique. Il ne s'agit pas d'un autre type d'entité lexicale, mais plutôt d'une propriété des unités lexicales. Pour nous, il s'agirait plus spécifiquement d'une propriété relationnelle pouvant s'appliquer ou non à une unité lexicale pour la mettre en relation avec une autre. Mel'čuk et Polguère (2007) donnent différents critères permettant de vérifier l'existence d'une dérivation sémantique entre deux unités lexicales UL1 et UL2. Premièrement, les unités mises en rapport doivent partager une composante commune de sens. Ensuite, la relation sémantique intervenant entre les deux doit être récurrente dans la langue. La relation entre les deux UL peut enfin s'exprimer morphologiquement, mais cela ne constitue pas un critère obligatoire. Sur la base de ces critères, on peut dégager trois grands patrons de dérivation sémantique, qui correspondent aux cas de figure suivants :

1) Les deux unités lexicales possèdent le même sens. Il peut s'agir de synonymes exacts (LEXIE/UNITÉ LEXICALE) ou approximatifs (DÉVORER/ENGLOUTIR), ou encore de conversifs (EMPRUNTER/PRÊTER) ou encore de dérivés nominaux, adjectivaux, etc. (ENNUYER/ENNUYANT, BRUIT/BRUYAMMENT). La relation d'hyponymie/hyponymie peut également correspondre à ce cas de figure puisque l'hyponyme ou l'hyponyme d'une unité lexicale correspond souvent à un synonyme plus spécifique ou plus général de l'unité lexicale en question.

2) Les deux unités lexicales possèdent un sens opposé. Comme pour la relation de synonymie, il peut s'agir d'antonymie exacte ou approximative (FAUX/VRAI, CHARMANT/DÉTESTABLE, SILENCE/TAPAGE).

3) Une des deux unités lexicales exprime un élément de la situation désignée par l'autre. Il peut s'agir d'un participant (VICTIME pour ATTENTAT), d'un circonstant (PISCINE pour NAGER), ou d'une caractéristique d'un participant ou circonstant (IMPRESSIONNABLE pour IMPRESSIONNER).

Les dérivés sémantiques permettent souvent de distinguer les différentes acceptions d'un même vocable. Par exemple le vocable VENDRE a plus d'un sens, dont au moins deux peuvent être différenciés grâce aux dérivés sémantiques auxquels ils sont associés : VENDEUR à VENDRE<sup>I</sup>, au sens de 'céder quelque chose à quelqu'un en échange d'une somme' et TRAITRE à VENDRE<sup>II</sup>, au sens de 'dénoncer quelqu'un contre une récompense, d'un avantage'. Ce point nous conduit à présenter une propriété des vocables, la polysémie.

#### 4.2.5. Polysémie

La polysémie est une propriété des vocables d'être constitués de plus d'une unité lexicale, ces unités lexicales étant unies à l'intérieur du vocable par un lien de sens évident. Ces liens de sens structurent l'organisation des acceptions à l'intérieur d'un même vocable. On parle alors de patrons de polysémie. Il existe différents patrons de polysémie : un premier basé sur l'existence d'un lien de nature métonymique entre les unités lexicales et un second fondé sur un lien de nature métaphorique. L'examen de différents cas de figure nous permettra de mieux comprendre ces relations.

Polguère (2003) donne la définition formelle suivante de la métonymie comme patron de polysémie :

Une lexie L2 est liée de façon métonymique à une lexie L1 du même vocable si elle dénote un concept lié par une forme de proximité (dans le sens le plus général) au concept dénoté par L1. On parle alors de contiguïté des concepts. (Polguère, 2003 : 166)

Les exemples suivants illustrent des exemples d'unités lexicales qui entretiennent en fait une relation métonymique avec une autre unité lexicale du vocable dont elles font partie.

(1) *Elliot a bu un verre de lait avec son spaghetti.*

(2) *Mireille a bu une bouteille de vin.*

(3) *Les voiles de Christophe Colomb.*

Ce que ces exemples illustrent plus particulièrement, c'est le fait que la « partie » fonctionne comme le « tout ». La relation entre les unités lexicales dénote une contiguïté de concepts, raison pour laquelle nous parlons ici de métonymie.

Pour la relation de nature métaphorique entre unités lexicales, Polguère (2003) donne la définition suivante :

Une lexie L2 est liée par un lien métaphorique à une lexie L1 du même vocable si elle dénote un concept qui entretient un lien de ressemblance avec le concept dénoté par L1, de sorte qu'on pourrait dire : 'L2 = ... comme si L1' (Polguère, 2003 : 166)

Un lien de nature métaphorique existe par exemple entre les unités lexicales VENDRE<sup>I</sup> 'L'individu X vend l'objet Y à l'individu Z en échange d'une somme W' et VENDRE<sup>II</sup> 'L'individu X dénonce l'individu Y à l'individu Z en échange d'une récompense W, **comme s'il vendait#1 l'individu Y à l'individu Z**'. La composante de sens mise en gras est celle qui rend compte du lien métaphorique entre les unités lexicales

La polysémie constitue une propriété des vocables qui doit être distinguée d'un autre phénomène lexical, l'homonymie. L'homonymie est une mise en relation de deux unités lexicales possédant le même signifiant, mais dont les signifiés n'entretiennent

aucun lien de sens entre eux. Les noms LIME [*Il met une lime dans son verre de bière.*] et LIME [*J'ai besoin d'une nouvelle lime pour polir mes ongles.*] sont des homonymes et appartiennent donc à deux vocables différents, car aucun lien sémantique ne les unit au sein d'un même vocable.

Cette présentation de propriétés des entités lexicales nous conduit maintenant à traiter de quelques notions permettant de décrire certains phénomènes lexicaux.

### **4.3. Notions descriptives**

Nous appelons « notions descriptives » les notions qui permettent de décrire un certain nombre de phénomènes lexicaux, la définition lexicographique pour le sens des unités lexicales par exemple, ou encore les fonctions lexicales pour les collocations et les dérivés sémantiques.

#### 4.3.1. La définition lexicographique

La description du sens des unités lexicales se fait au moyen de définitions lexicographiques, qui sont le plus souvent des définitions analytiques. Une définition analytique est constituée par un élément de sens plus général que le terme défini ('sentiment' pour AMOUR, par exemple), que l'on appelle « genre prochain » (ou « sens générique ») et par des « différences spécifiques ». Celles-ci permettent de distinguer une unité lexicale donnée des autres unités lexicales qui possèdent le même genre prochain (AMOUR de AFFECTION, par exemple). La description du sens d'une unité lexicale passe de plus par la mise en évidence de sa structure actancielle.

La notion de structure actancielle nous conduit à présenter deux autres types de connaissances métalexicales complémentaires, la notion de prédicat sémantique et celle d'actant sémantique. La notion de prédicat sémantique s'applique aux unités lexicales et met en évidence le fait que certaines unités lexicales, pour être définies,

doivent être explicitées par le recours à d'autres éléments qui sont obligatoires dans l'expression du sens, ce sont les actants sémantiques. Tesnière (1959) a bien mis cet aspect en évidence dans ses *Éléments de syntaxe structurale*, en soulignant que les verbes sont par définition des prédicats sémantiques parce qu'ils contrôlent toujours au moins un actant sémantique, qui joue le rôle de sujet syntaxique dans la phrase (X sommeille, X danse, X médite, ...). Des unités lexicales appartenant à d'autres parties du discours peuvent également être prédictives : amour de X pour Y, X différent de Y, X sur Y, etc.

#### 4.3.2. Fonctions lexicales

Les fonctions lexicales sont un moyen formel de représentation des liens lexicaux (collocations et dérivation). Nous avons donné plus tôt (section 3.2) une définition des fonctions lexicales. Nous présenterons maintenant des exemples de fonctions lexicales afin d'illustrer leur pouvoir descriptif envers différents types de liens collocationnels et dérivationnels. Par exemple, la relation entre un nom et le verbe exprimant la façon dont on utilise l'artefact désigné par ce nom est modélisée au moyen de la fonction lexicale **Real**.

**Real** (bateau) = naviguer, piloter

**Real**(cigarette) = fumer, griller

**Real** (robinet) = tourner, ouvrir

**Real** (comprimé) = avaler, prendre

**Real** (bijou) = porter

**Real** (verrou) = actionner

**Real** (maison) = habiter

**Real** (hache) = manier

Nous pouvons ajouter à ces exemples de collocations un certain nombre d'exemples de dérivation sémantique, par exemple entre un nom (ou un verbe) et une unité lexicale qui exprime un des actants sémantiques du nom (ou du verbe) en question.

Le lien est représenté au moyen de la fonction lexicale **S<sub>num</sub>** (**num** étant remplacé par le numéro d'actant impliqué) :

**S1** (voler) = voleur

**S1**(chat) = maitre, propriétaire

**S2** (crime) = victime

**S2** (thèse) = sujet

**S1** (défaite) = perdant

**S1**(guérison) = convalescent

**S2** (flèche) = cible

**S3** (débat) = objet, thème, ...

Afin de bien comprendre les liens de fonctions lexicales ci-dessus, il faut être à même de déterminer la structure actancielle contrôlée par chacune des unités lexicales à l'origine du processus de dérivation. Par exemple, CHAT a comme structure actancielle 'chat de l'individu X'. La structure actancielle de THÈSE est également intéressante : 'Thèse de l'individu X traitant de Y dirigé par l'individu Z [présentée à la personne W]'. Chacun des actants sémantiques peut faire l'objet d'une lexicalisation, comme le lecteur<sup>25</sup> pourra s'en rendre compte en essayant de trouver les valeurs de S1, S3 et S4 de THÈSE.

Ceci termine notre présentation des savoirs lexicologiques de base du système notionnel de la LEC.

Nous allons maintenant porter notre attention sur la question de la modélisation des connaissances. En effet, si le système notionnel de la LEC semble systématique, cohérent et organisé, on n'en connaît pas de modélisation formelle, ce qui mettrait pourtant encore mieux en évidence son caractère systémique et relationnel. Les ontologies constituent un moyen pertinent pour la représentation de connaissances. Elles s'avèrent un outil particulièrement approprié pour la modélisation des connaissances relatives à un domaine de savoir spécifique comme l'est la lexicologie.

---

<sup>25</sup> Selon toute probabilité un **S3** ou un **S4** de THÈSE...

## ***PARTIE II — LES ONTOLOGIES***

### **1. Présentation**

Cette deuxième partie de notre cadre conceptuel porte sur les ontologies. Nous dirons quelques mots au sujet de la représentation des connaissances, le domaine général dans lequel s'inscrivent les ontologies, puis nous porterons plus spécialement notre attention sur les ontologies elles-mêmes. À partir d'une brève discussion sur l'origine de l'ontologie comme branche de la métaphysique en philosophie (section 3.1), nous parlerons de l'émergence des ontologies dans le domaine de l'intelligence artificielle, plus précisément dans le contexte du développement de ce que l'on appelle le Web Sémantique (section 3.2). Nous donnerons ensuite une définition de ce qu'est une ontologie, en plus d'examiner les caractéristiques de celle-ci à travers la présentation d'exemples concrets d'ontologies rattachées à des domaines variés (section 3.3). Nous détaillerons ensuite les composantes typiques d'une ontologie (section 3.4), pour enfin rapporter une typologie des ontologies selon l'objet de conceptualisation (section 3.5). Ce tour d'horizon nous permettra de souligner l'intérêt de l'ontologie comme moyen de représentation des connaissances, notamment en regard de notre projet de recherche. La section 4 portera d'ailleurs sur les ontologies élaborées dans le domaine de la linguistique.

### **2. La représentation des connaissances**

La représentation des connaissances désigne un ensemble d'outils et de technologies destinés d'une part à représenter et d'autre part à organiser le savoir humain pour qu'on puisse l'utiliser et le partager (Paquette, 2002). Elle permet d'avoir une vue d'ensemble cohérente, nuancée et détaillée des connaissances et des liens entre celles-ci à l'intérieur d'un domaine de connaissances. Elle vise en quelque sorte à « traduire » d'une façon ordonnée des connaissances objectives qui ne se présentent

pas toujours à première vue d'une manière structurée. En informatique, il s'agit de formalismes basés sur la logique, qui permettent le calcul et le raisonnement par des moteurs d'inférence. Plus précisément, le domaine de l'ingénierie des connaissances, issue de l'intelligence artificielle, consiste en une approche de modélisation et d'opérationnalisation qui permet de modéliser les tâches intellectuelles,

en caractérisant les connaissances qu'elles mobilisent : le modèle obtenu décrit ces connaissances et les opérations qu'elles permettent ou dont elles sont l'objet. L'ingénierie des connaissances opérationnalise ensuite les modèles ainsi élaborés pour qu'un système informatique s'intègre efficacement dans l'exercice de la tâche intellectuelle visée, que ce soit pour l'effectuer automatiquement ou pour en assister la réalisation (Bachimont, 2007 : 47).

Il existe différentes techniques de modélisation. Elles sont fondées avant tout sur l'usage de modèles graphiques. Le choix d'un mode de représentation donné repose sur le type de connaissances à modéliser. On rencontre ainsi des modes de représentation assez variés, des arbres généalogiques aux définitions lexicographiques en passant par les plans d'architecture, les cartes géographiques et les diagrammes. D'autres techniques de modélisation sont utilisées afin d'effectuer la représentation des connaissances, cette fois dans un but encore plus particulier, soit de fournir des connaissances à un système informatique, comme c'est le cas en ingénierie des connaissances. L'objet de la représentation des connaissances, dans cette perspective, est de rendre compte d'un domaine particulier de telle façon que la représentation en question soit manipulable par la machine. Comme nous le verrons dans cette section, les ontologies sont un cas particulier de représentation des connaissances. Elles permettent de représenter (principalement de façon hiérarchique, mais aussi de manière éclatée) les connaissances issues de différents domaines. Elles se destinent de plus à être traitées informatiquement.

### 3. Les ontologies

Le concept d'ontologie est rattaché à autant de domaines que la philosophie, l'épistémologie, la linguistique et l'informatique. Nous en présentons une caractérisation dans les sections qui suivent.

#### 3.1. L'ontologie comme entreprise philosophique

L'usage premier du terme ontologie relève de la philosophie classique et renvoie aux « théories ou conceptions du réel », à la théorie de l'existant. L'ontologie, au sens philosophique, se veut une représentation systématique de ce qui existe. L'origine de ce projet remonte à Aristote, qui a constitué un corps de connaissances recouvrant l'ensemble des ordres du savoir et de l'activité humaine de son temps. Cet ensemble de connaissances est devenu un modèle pour les entreprises subséquentes de systématisation et de classification de la connaissance, jusqu'à aujourd'hui.

Le choix du terme *ontologie* pour désigner l'activité de représentation des connaissances dans le domaine de l'intelligence artificielle n'est pas fortuit lorsque l'on connaît un peu mieux l'origine philosophique du terme et que l'on comprend la nature de l'entreprise aristotélicienne (qui consiste finalement à représenter l'existant sur la base d'un ensemble de catégories : la substance, la qualité, la quantité, la relation, la modalité, le temps, le lieu, la situation, la disposition, l'activité et la passivité, etc.). En effet, l'intelligence artificielle s'intéresse au raisonnement à propos des modèles du monde. Il n'est donc pas exceptionnel que des chercheurs en intelligence artificielle aient adopté le terme *ontologie* afin de décrire ce qui pouvait être computationnellement représenté à propos d'un monde à l'intérieur d'un programme informatique. Dans la prochaine section, nous retracerons l'apparition des ontologies en montrant en quoi elles se rapprochent de la notion d'ontologie au sens

philosophique et en quoi elles s'en distinguent (en particulier dans le contexte de l'évolution des systèmes informatiques).

### **3.2. Contexte d'apparition des ontologies**

Les ontologies seraient indirectement apparues dans le contexte des recherches en intelligence artificielle, dans les années 1970, alors que des chercheurs intéressés par les systèmes experts examinaient les possibilités existantes afin d'uniformiser la représentation des connaissances. À ce moment, comme le souligne Psyché (2007 : 20),

des résultats prometteurs poussèrent les chercheurs à s'orienter vers une stratégie déclarative de représentation des connaissances, au lieu d'encoder les connaissances dans des algorithmes (approche procédurale).

Ainsi, durant les années 1980, on assista au développement de systèmes experts (SE), puis de systèmes à base de connaissances (SBC) permettant la réalisation de multiples tâches (planification, diagnostic, conception, maintenance, etc.), dans des domaines variés (médecine, robotique, ingénierie mécanique, finance, etc.). La construction de ces bases de connaissances (BC) s'avéra cependant un processus complexe, nécessitant un temps considérable. Les chercheurs souhaitèrent dès lors être à même de réutiliser et de partager des bases de connaissances ou, à tout le moins, des parties de celles-ci. Pour y parvenir, il devint nécessaire de fournir aux SBC des représentations partagées et explicites des connaissances. C'est ainsi qu'au début des années 1990, des chercheurs américains participant au projet *Knowledge Sharing Efort*, soutenu par la DARPA (*Defense Advanced Research Projects Agency*), proposèrent une représentation répondant aux critères mentionnés, soit une représentation explicite et partagée, qu'ils nommèrent *ontologie* (Psyché, 2007). Par la suite, le besoin d'intégrer les ontologies entraîna un besoin d'interopérabilité qui demeure aujourd'hui une importante question dans le domaine de l'ingénierie ontologique (Spivak, 2006).

Afin d'appuyer le processus d'interopérabilité, les concepteurs d'ontologies ont commencé à s'intéresser à des ontologies de base (*foundational ontologies*), suffisamment générales pour décrire les caractéristiques essentielles des objets, des propriétés et des relations dans tous les domaines possibles (encore une fois, cette entreprise n'est pas bien éloignée de l'entreprise ontologique philosophique). Ces ontologies ont pour fonction d'encadrer le développement subséquent d'ontologies afin que ces dernières soient bien construites et consistantes. En fait, un des problèmes encore non résolus est la question d'une méthode unifiée de modélisation ontologique (Psyché, 2007). Cette question est importante parce que sa résolution permettrait d'assurer la réutilisation d'ontologies et conduirait à économiser ainsi temps et efforts en plus d'améliorer l'interopérabilité entre les systèmes. On espère de plus, spécialement dans le contexte du Web Sémantique, que les ontologies génériques pourront supporter une méthode afin d'assurer la communication entre divers types d'agents computationnels (Spivak, 2006). Ce point nous amène à présenter un peu plus en détail le projet du Web sémantique et à montrer de quelle façon il se rattache aux ontologies.

À l'heure actuelle, les ordinateurs peuvent analyser des pages Web pour trouver de l'information ; cependant, afin que les programmes traitent le sens de ces pages à la manière des humains, il faut que le sens de celles-ci soit identifié dans une autre page associée. Cette sorte de réseau Internet parallèle constitue précisément le Web sémantique. Il s'agit plus précisément d'une extension d'Internet, contenant davantage de pages, celles-ci pointant sur des descriptions du sens des informations qui s'y trouvent. (Cette information est nécessaire, car c'est elle qui est interprétable par un agent informatique de recherche.) Selon Spivak (2006), le Web sémantique permettrait ainsi de rendre humains et ordinateurs plus intelligents, parce qu'il a la propriété d'être plus adapté pour gérer des masses d'informations. Le futur du Web sémantique repose cependant sur un certain nombre d'initiatives, la première étant de représenter la connaissance des individus (ceux-ci étant inondés d'informations, ils

ont besoin de l'archiver, d'y avoir accès, de la réutiliser, etc.) pour qu'ils puissent la partager (c'est déjà l'entreprise entamée par des sites tels Wikipédia et d'autres portails de communautés) et ensuite la représenter pour enfin amener les gens à partager leurs connaissances dans différents champs d'intérêt. Ces étapes devraient ultimement permettre aux utilisateurs de naviguer à l'intérieur du Web comme dans un système intelligent cohésif. Or, pour l'instant, le Web sémantique est loin d'être établi, car il y a des milliards de pages accessibles sur Internet dont le contenu doit être identifié dans des pages associées sur le Web Sémantique. On commence donc, domaine par domaine, à définir les concepts nécessaires pour le traitement du contenu informationnel disponible sur Internet. C'est à ce niveau que les ontologies jouent un rôle important, car elles constituent une source de termes formellement définis qui peuvent être interprétés par la machine. L'ingénierie ontologique permet de systématiser les connaissances aux fins d'exploitation par l'ordinateur, celui-ci jouant ainsi le rôle de médiateur pour la diffusion des connaissances entre les personnes travaillant dans des domaines divers (Mizoguchi, 2004). Il existe déjà un nombre important d'ontologies dans des domaines plus variés les uns que les autres. En fait, on peut retrouver, potentiellement, autant d'ontologies que de domaines de connaissances à représenter et à organiser. Pour illustrer notre propos, nous donnerons quelques exemples d'ontologies existantes. Cela nous permettra ensuite de proposer une définition formelle des ontologies dans un contexte d'intelligence artificielle et d'en dégager les caractéristiques.

On trouve par exemple une ontologie du monde d'Harry Potter qui spécifie quels sont les amis et ennemis des différents personnages apparaissant dans les différents romans, quels sont leurs parents ou leurs enfants et à quel ordre de magiciens ils appartiennent. Il existe également une ontologie des noms du Nouveau Testament qui décrit environ 600 noms, ceux-ci étant catégorisés à l'intérieur de différentes classes (*God, Jesus, individual men and women, groups of people, and locations*). On retrouve même une ontologie des états de conscience des personnes pratiquant le

yoga. En dehors de ces ontologies de nature plus ou moins fantaisistes, on retrouve des modélisations ontologiques à l'intérieur de domaines plus « sérieux », comme l'économie.

On retrouve par exemple des ontologies rattachées au domaine des entreprises, telle *The Enterprise Ontology* qui contient un ensemble de termes et de définitions rattachées au domaine des entreprises. Cette ontologie se divise en plusieurs sections principales (*Activité, Organisation, Stratégie, Marketing, Temps*). Il existe encore d'autres types d'ontologies rattachées au monde des affaires qui permettent par exemple de répondre au besoin d'accéder à différents types de connaissances concernant une compagnie et de gérer les habiletés et les compétences des personnes. De telles ontologies fournissent des ressources inestimables à propos des compétences des personnes (ce qui montre que l'information n'est pas seulement dans les livres, mais aussi « dans » les personnes) : habiletés, expérience de travail, habiletés langagières, etc.

Gandon (2006) note enfin que l'ensemble des entreprises ontologiques actuelles permet d'envisager la construction d'ontologies pour des usages plus variés les uns que les autres (ontologies pour parfumeurs, œnologues, fromagers, etc.). Dans cette perspective, on comprendra que la construction d'une ontologie pour la représentation formelle des savoirs lexicologiques (pour servir, entre autres, d'appui à la construction d'un module de cours en didactique du lexique) constitue un projet pertinent.

Si ces exemples concrets permettent de comprendre mieux ce que sont les ontologies et ce à quoi elles servent dans un contexte d'intelligence artificielle, il demeure néanmoins nécessaire de définir plus formellement ce qu'est une ontologie.

### 3.3. Définitions et caractéristiques des ontologies

Nous examinerons dans cette section quelques définitions de l'ontologie comme moyen de représentation des connaissances, en plus d'en présenter quelques caractéristiques.

Gruber (1993) est sans doute une des références les plus citées pour la question de la définition de l'ontologie. Celui-ci définit l'ontologie dans le contexte du partage des connaissances, tel que nous l'avons évoqué plus tôt. Pour lui, l'ontologie est une spécification explicite d'une conceptualisation : *an ontology is an explicit specification of a conceptualization*. Ces termes appellent quelques précisions. Par « conceptualisation » Gruber (1993) entend une vision simplifiée et abstraite du monde à représenter. Une ontologie, en tant que spécification d'une conceptualisation est ainsi une description des concepts et des relations qui peuvent exister entre eux. Cette définition met en évidence le fait qu'une ontologie vise la spécification des concepts d'un domaine.

Studer, Benjamins et Fensel (1998) expliquent quant à eux que la notion de « conceptualisation » telle que l'entend Gruber réfère à un modèle abstrait d'un phénomène dans le monde, les concepts appropriés à ce phénomène ayant été définis. Le terme « explicite » signifie que le type de concepts utilisés et les contraintes liées à leur usage sont définis explicitement. Pour ces auteurs, une ontologie se définit également par son caractère formel, ce qui renvoie au fait que l'ontologie doit pouvoir être traduite en langage interprétable par une machine. L'ontologie possède enfin la caractéristique d'être partagée, c'est-à-dire qu'elle rend compte de connaissances consensuelles, qui n'appartiennent pas qu'à quelques individus, mais qui sont partagées par un groupe ou une communauté. Cet élément est également mis en relief dans la définition donnée par Benjamins et Gomez Perez (2004), qui spécifie

de plus que l'ontologie fournit un vocabulaire commun pour un domaine, les termes de ce vocabulaire étant organisés dans une taxonomie :

Ontologies aim at capturing domain knowledge in a generic way and provide a commonly agreed understanding of a domain, which may be reused and shared across applications and groups. Ontologies provide a common vocabulary of an area and define -with different levels of formality- the meaning of the terms and the relations between them. They are usually organized in taxonomies and typically contain modeling primitives such as classes, relations, functions, axioms and instances (Benjamins et Gomez Perez, 2004 : 1).

Ces définitions comportent quelques implications implicites sur les caractéristiques et les composantes des ontologies. Ainsi, une ontologie se caractérise par le fait qu'elle contient un ensemble de définitions d'un vocabulaire formel. Cela s'explique par la fonction de l'ontologie. Comme celle-ci vise à faciliter le partage et la réutilisation de connaissances entre humains et ordinateurs, mais aussi entre ordinateurs (Mizoguchi, 2004), il est nécessaire de la construire en utilisant un vocabulaire consistant et reposant sur un consensus. La question du consensus se rattache à l'idée que les ontologies fournissent une structure conceptuelle élémentaire à partir de laquelle il est possible de développer des systèmes à base de connaissances à la fois partageables et réutilisables.

L'ontologie répond également à un certain nombre d'engagements. Bachimont (2000) rappelle que la construction de l'ontologie est une tâche de modélisation menée à partir de l'expression linguistique des connaissances et s'effectue en trois étapes qui correspondent à trois engagements : un engagement sémantique, fixant le sens linguistique des concepts, un engagement ontologique fixant leur sens formel et reposant sur un consensus (*agreement*) à propos de l'utilisation d'un vocabulaire respectant la théorie spécifiée par l'ontologie et enfin un engagement computationnel déterminant l'exploitation effective de ces concepts.

La question des engagements montre bien comment l'ontologie est rattachée au domaine de l'intelligence artificielle. Dans ce contexte en fait, l'ontologie est un produit de l'ingénierie (*engineering artifact*) et le vocabulaire dont elle se compose sert à décrire une réalité reposant sur un consensus. Cela met en évidence que l'exigence d'explicitier les concepts au moyen d'un vocabulaire et de déclarer celui-ci l'expose forcément à la critique, ce qui, pour Bourdeau et Crampes (2004), renforce la réfutabilité du travail, et conséquemment son caractère scientifique.

Les concepts qui sont modélisés dans l'ontologie n'en représentent qu'un des types de composantes. Nous présentons les autres types de composantes rencontrées dans une ontologie.

### **3.4. Composantes d'une ontologie**

Les connaissances traduites par une ontologie sont véhiculées à travers les éléments suivants (Gruber, 1993) : concepts ; relations ; fonctions ; axiomes ; instances.

- Les concepts constituent les abstractions choisies afin de représenter un fragment du réel (ce qui équivaut au domaine du problème).
- Les relations servent à rendre compte des associations entre les concepts en présence. Il en existe plusieurs : *sous-classe-de* (généralisation/spécialisation) ; *partie-de* (agrégation ou composition) ; *associée-à* ; *instance-de* ; etc. Ces relations permettent de rendre compte de la structuration ainsi que de l'interrelation des concepts au sein de l'ontologie.
- Les fonctions constituent des cas particuliers de relations, à l'intérieur desquelles un élément de la relation est défini en fonction d'autres.
- Les axiomes ou règles sont des assertions, acceptées comme vraies, à propos des abstractions du domaine que traduit l'ontologie.
- Les instances sont des définitions extensionnelles de l'ontologie. Elles véhiculent les connaissances (statiques, factuelles) à propos du domaine du problème.

Si les ontologies partagent les mêmes types de composantes, elles peuvent cependant varier selon l'objet de conceptualisation.

### **3.5. Typologie des ontologies selon l'objet de conceptualisation**

Comme le soulignent Guarino (1998) et Lando (2006), il existe plusieurs sortes d'ontologies, destinées à des utilisations très variées. Elles se divisent en cinq catégories que nous détaillerons brièvement.

#### **Ontologie supérieure**

Une ontologie supérieure (ou ontologie de haut niveau) est une ontologie générale qui a pour objet l'étude des catégories de choses qui existent dans le monde, soit les concepts de haute abstraction : entités, événements, états, processus, actions, temps, espace, relations, propriétés. Ce genre d'ontologie repose sur des fondements philosophiques (pensons aux catégories établies par Aristote). Les concepts en question ne dépendent pas d'un problème ou d'un domaine en particulier, on souhaite qu'ils soient utilisés uniformément par des communautés d'utilisateurs (Guarino, 1998). La conformité aux principes de l'ontologie supérieure est nécessaire, si le but est de standardiser la conception des ontologies.

#### **Ontologie des tâches**

Une ontologie de tâches sert à gérer un certain type de tâches dans les systèmes : diagnostic, planification, conception, configuration, tutorat, etc. Ce type d'ontologie est lié à la résolution de problèmes et décrit un ensemble de vocabulaires concernant une tâche, notamment en spécialisant les concepts d'une ontologie supérieure.

#### **Ontologie générique**

Il s'agit d'une méta-ontologie, une ontologie de l'ontologie, qui définit un ensemble de primitives de représentation d'une ontologie. Elle véhicule des connaissances génériques, moins abstraites que celles que l'on retrouve dans les ontologies

supérieures, mais quand même suffisamment générales pour qu'elles soient réutilisées à travers différents domaines.

### **Ontologie de domaine**

Ce type d'ontologie régit un ensemble de vocabulaires et de concepts qui décrivent un domaine d'application ou monde cible. Il s'agit d'une méta-description d'une représentation des connaissances, une sorte de méta-modèle de connaissances dont les concepts et les propriétés sont de type déclaratif. La plupart des ontologies existantes sont des ontologies de domaine.

### **Ontologie d'application**

Ce sont les ontologies les plus spécifiques. Les concepts qui s'y retrouvent correspondent aux rôles joués par les entités du domaine. L'ontologie d'application contient des concepts dépendants d'un domaine et d'une tâche particulière, qui sont généralement subsumés par des concepts de ces deux ontologies. Ces concepts correspondent souvent aux rôles joués par les entités du domaine lors de l'exécution d'une certaine activité (Guarino, 1998). Il s'agit donc ici de mettre en relation les concepts d'un domaine et les concepts liés à une tâche particulière, de manière à en décrire l'exécution (ex. : apprendre les statistiques, effectuer des recherches dans le domaine de l'astronomie, etc.).

Ces distinctions nous conduisent maintenant à traiter des ontologies de domaine dans le champ de la linguistique.

## **4. Ontologies dans le domaine de la linguistique**

Pour Rastier (2004), le domaine des ontologies est en train de devenir un champ disciplinaire autonome (ce qu'illustre pour nous le fait que s'établissent des standards de construction des ontologies, des méthodologies d'élaboration d'ontologies, l'utilisation d'ontologies génériques, etc.). Cependant, en ce qui concerne

l'application et l'utilisation d'ontologies dans le domaine de la linguistique, certaines précisions et nuances doivent être apportées. Nous proposons plus loin une critique de l'entreprise de construction d'ontologies dans le domaine de la linguistique. Soulignons pour le moment qu'il existe deux grands types d'ontologies pouvant être envisagées dans le domaine linguistique.

Le premier type est le plus courant, il s'agit des ontologies servant à décrire le vocabulaire d'une langue. Ce premier type d'ontologie, que nous examinerons dans la section 4.1, est plus particulièrement destiné à être utilisé dans une perspective de traduction automatique et peut par exemple faire partie d'un système expert raisonnant sur des données linguistiques. Les ontologies lexicales existantes sont d'ailleurs développées en grande partie dans la perspective du traitement automatique de la langue.

Le second type d'ontologies que l'on peut envisager relève de la modélisation du fonctionnement de la langue à un niveau métalinguistique. Une telle ontologie ne contiendrait donc pas les unités lexicales d'une langue, mais bien les concepts descriptifs permettant de rendre compte de la structure de la langue à l'un ou l'autre de ses niveaux de fonctionnement (lexical, syntaxique, morphologique, phonologique). Nous porterons notre attention sur ce type d'ontologie dans la section 4.2.

#### **4.1. Ontologies dites « linguistiques »**

On connaît de nombreux exemples des ontologies du premier type. C'est le cas de WordNet<sup>26</sup>, qui se présente comme une hiérarchie de « mots ».

---

<sup>26</sup> <http://wordnet.princeton.edu/>

#### 4.1.1. *WordNet*

Cette base de données lexicales de l'anglais (appelée ontologie à cause de la structure hiérarchique à laquelle elle répond), développée par Fellbaum (1997), comprend différents types d'entités lexicales (mots-composés, collocations, locutions), mais l'unité lexicale en demeure l'unité principale de description. La base de données est structurée par différents types de relations lexicales, celles-ci s'appliquant plus spécifiquement à l'intérieur de chacune des grandes parties du discours. La relation la plus fondamentale, qui touche toutes les parties du discours à l'intérieur de la base, est la synonymie. Le sens lexical se définit dans cette base au moyen de l'ensemble des synonymes d'un mot, le *synset*. Ainsi, la description du sens se fait de façon relationnelle. En fait, on assume que le locuteur natif connaît les concepts et va les reconnaître à partir des éléments lexicaux listés dans le *synset*. Ces ensembles de synonymes n'expliquent donc pas ce que les concepts sont (ils n'en donnent pas de définition), ils signifient simplement que les concepts existent. On remarquera que l'on parle de concepts, bien qu'il s'agisse en fait du sens lexical. Le glissement entre les niveaux conceptuel et lexical est systématique dans ce type de description linguistique inspirée du cognitivisme, comme c'est le cas pour *WordNet*.

Un autre exemple encore est l'ontologie *Mikrokosmo*, qui sert au traitement automatique multilingue.

#### 4.1.2. *Mikrokosmo*

Le principe premier régissant cette ontologie est une distinction entre la connaissance linguistique (*language-specific knowledge*), représentée dans le lexique, et la connaissance générale (*language-neutral knowledge*). Dans cette ontologie, la sémantique d'un « mot » est représentée partiellement dans les entrées lexicales et partiellement dans les concepts ontologiques, ce qui a le mérite d'éviter le

glissement évoqué précédemment. Un ensemble de règles détaillées explicite ce qui appartient à un concept et ce qui appartient à une entrée lexicale. Il n'y a pas nécessairement de correspondance entre l'entrée lexicale et les concepts. Ceci nous conduit à formuler une critique sur l'appellation « ontologie » pour désigner le genre de base de données lexicales présentées.

Maintenant, il est nécessaire de souligner un problème général qui concerne la construction d'ontologies décrivant le lexique d'une langue, comme celles que nous venons de présenter. En effet, si les méthodes de construction propres aux ontologies s'appliquent à la représentation des connaissances dans différents domaines, ce mode de représentation ne peut s'utiliser de la même façon pour la description du lexique. La raison en est que le lexique n'est pas un ensemble de concepts. Il s'agit d'un ensemble d'unités lexicales permettant de véhiculer les sens linguistiques. L'assimilation des unités lexicales à des concepts ne peut se faire dans le domaine de la description de la langue. Comme le remarque Rastier (2004) à cet égard, les lexiques des langues ne sont pas structurés comme des ontologies. D'ailleurs pour cet auteur, de façon générale, le choix d'une perspective ontologique n'est pas approprié pour la description linguistique. En effet, de par sa nature métaphysique, l'ontologie (qui vise la représentation de l'être en tant qu'être) n'est pas une entreprise scientifique. Le rôle des sciences à cet égard est de rendre compte de façon critique et réflexive des domaines d'objectivité, ce qui est le cas de la linguistique dans son travail de description de la langue.

Ainsi, c'est à la linguistique d'étudier les lexiques des langues. L'ontologie, en tant que science des entités, ne peut prétendre décrire les langues, puisque les « concepts » qui sont censés représenter ces entités sont de fait universels. Mais le poids du préjugé « de bon sens » reste tel qu'on voudrait fonder la sémantique des langues sur la description préalable d'ontologies, d'ailleurs construites sans analyse linguistique et sans la collaboration de linguistes. Les conséquences de ce choix sont

considérables (Rastier, 2004). Rastier va plus loin en mettant en évidence le fait que les oppositions ontologiques servant à orienter la description linguistique vont conduire le linguiste à privilégier l'être au faire (parce que plus caractéristique de « l'être en tant qu'être » au sens aristotélicien) et placer ainsi les noms au cœur de la description linguistique — ce qui est effectivement le cas dans les ontologies actuelles comme WordNet. On déplore par ailleurs le fait que les verbes se laissent moins bien caractériser, n'entrant pas facilement à l'intérieur des classes hiérarchiques prédéfinies (au contraire des noms) En fait, toujours selon Rastier, si l'on souhaite utiliser les ontologies afin de représenter les lexiques des langues, c'est que l'on a longtemps pensé que les langues étaient des nomenclatures et que leur lexique serait une représentation des choses, celles-ci étant les mêmes pour tout le monde (c'est ce qu'affirmait Aristote). Cette façon de concevoir la langue a pu être confortée par la théorie universaliste de Chomsky, laquelle aurait par ailleurs constitué le cadre conceptuel sous-jacent à WordNet.

Enfin, le choix de l'ontologie pour représenter le lexique d'une langue suppose une préconception de l'objet scientifique : on réduit la description à des modèles ne reconnaissant que des entités prédéfinies et des relations typées (c'est le cas de l'ontologie GOLD, que nous verrons dans la section 4.2.1 et qui est développée dans le cadre de l'ontologie supérieure SUMO — *Suggested Upper Merged Ontology*<sup>27</sup>). La démarche du linguiste est autre : elle part des données linguistiques pour en dégager des règles, non l'inverse. De même, pour créer des ontologies représentant les concepts qui permettent de décrire la langue, on devrait partir des systèmes notionnels à la base des disciplines de la linguistique pour ensuite développer des modélisations de ces systèmes. Ce travail donnerait lieu à des ontologies dites « métalinguistiques », qui ne décrivent pas exactement les langues elles-mêmes, mais qui en précisent les concepts descriptifs.

---

<sup>27</sup> <http://www.ontologyportal.org/>

## 4.2. Ontologies dites « métalinguistiques »

Les ontologies dites « métalinguistiques » sont moins courantes que les bases de données lexicales comme WordNet, celles-ci étant appelées *ontologies* par abus de langage, comme l'a souligné la critique de Rastier (2004) présentée plus tôt. Les ontologies qui existent pour représenter des concepts de nature métalinguistique se rattachent en fait aux ontologies supérieures. C'est par exemple le cas de l'ontologie GOLD (*General Ontology for Linguistic Description*)<sup>28</sup>, la première ontologie construite spécifiquement pour la description linguistique sur le Web sémantique. Une autre modélisation de type ontologique peut également être considérée comme une ontologie de type métalinguistique, c'est la modélisation effectuée dans le cadre du projet Lexical Markup Framework, que nous présenterons à la section 4.2.2.

### 4.2.1. L'ontologie GOLD

L'ontologie GOLD se rattache à une ontologie de type supérieur, SUMO. Cette dernière adopte une vision cognitiviste de la langue et de la performance linguistique qui est compatible avec certaines théories linguistiques de même qu'avec une vision que l'on retrouve aussi en intelligence artificielle. Elle fait état d'un certain nombre de catégories, en distinguant par exemple les concepts « physique » et « abstrait » de même que « objet » et « processus », et fournit des axiomes qui permettent de régulariser le comportement et les propriétés de ces entités sous la forme de règles d'inférence.

Dans une perspective linguistique, différents types d'entités sont identifiés comme des expressions linguistiques. Par exemple, des catégories nécessaires pour la

---

<sup>28</sup> Un descriptif détaillé du projet se trouve à l'adresse suivante : <http://www.linguistics-ontology.org/gold.html>

description linguistique, comme *mot*, *morphème*, etc. sont placées au même niveau qu'une catégorie comme *langage*. Bateman (2004) souligne à cet effet :

it is unclear to us why such a modelling decision should be pursued, although it may be building on the mathematical notion of a 'language' as a set of expressions—under this view a language is defined as a collection of expressions analogously to a herd of cows being a collection of cows (Bateman, 2004 : 14).

La remarque vise à critiquer la partition effectuée et à montrer que les classes linguistiques fonctionnent mal en dépendance à des catégories ontologiques prédéfinies. C'est pourtant ce que vise le projet GOLD : les concepts de nature métalinguistique pouvant apparaître de façon plus particulière dans la structure de l'ontologie SUMO ont été définis dans l'ontologie GOLD (Farrar et Langendoen, 2003). Plus spécifiquement, cette ontologie contient une classe permettant d'encoder ce qui est exprimé par un système grammatical au moyen du concept « grammatical category ». Dans cette classe, on retrouve les concepts suivants : temps, mode, aspect, nombre, personne, cas, voix, classe de mots. Cette partition est pertinente, mais la structure de référence est remise en doute par Bateman (2004) et nous sommes d'accord avec la critique formulée, d'autant plus que Farrar et Langendoen (2003) soulignent eux-mêmes que ce qui justifie le classement des catégories n'est pas le comportement morphosyntaxique des expressions, lequel varie d'une langue à l'autre, mais bien le type d'entité ontologique que ces catégories peuvent représenter :

The criteria we used for grouping grammatical categories are based, not on the morphosyntactic behavior of expressions which varies widely from language to language, but on what kind of ontological entities they represent (Farrar et Langendoen, 2003 : 3).

Or, sur le plan morphologique, les langues manifestent des comportements souvent extrêmement différents et ne peuvent être classifiées de la même façon à l'intérieur d'une hiérarchie d'entités ontologiques. En outre, un autre problème se pose quant à l'ontologie GOLD : les concepts sous-jacents relèvent pratiquement uniquement du

domaine de la morphologie et de la syntaxe alors que d'autres axes descriptifs essentiels, ceux servant à décrire le lexique par exemple, sont négligés. En effet, même si l'on connaît des ontologies utilisées pour décrire le vocabulaire, celles-ci ne répondent pas au besoin d'encoder les notions métalinguistiques qui permettent de faire la description du fonctionnement du lexique de la langue.

Les développements récents dans le domaine des ontologies pour la description des langues et des lexiques en particulier, ont malgré tout montré qu'il était possible de créer des ontologies jouant le rôle de modèle pour le traitement des ressources lexicales. C'est le cas du projet *Lexical Markup Framework* (LMF), dont nous ferons une brève présentation.

#### 4.2.2. *Lexical Markup Framework*

*Lexical Markup Framework* (LMF ou *cadre de balisage lexical*, en français) est un modèle qui fournit un cadre standard commun pour le traitement automatique des lexiques et ressources lexicales (Francopoulo, George, Calzolari, Monachini, Bel, Pet, et Soria, 2006). Les objectifs spécifiques de LMF sont de fournir un modèle pour la création, la description et l'usage des ressources lexicales, de gérer l'échange de données entre ces ressources et de permettre la fusion d'un grand nombre de ressources électroniques afin de constituer un vaste réseau de descriptions linguistiques. Le cadre de modélisation de LMF a pour but de faire l'inventaire des composantes essentielles d'un modèle lexicographique générique (celui-ci étant indépendant d'une théorie lexicographique particulière), de décrire les contraintes qui régissent leur agencement, de même que d'inventorier les descripteurs qui leur sont associés. Pour y parvenir, les auteurs du projet (soit une soixantaine de collaborateurs) ont d'abord commencé par rassembler les descriptions de dictionnaires connus (y compris les bases de données lexicales comme *WordNet* ou *Mikrokosmo*) afin d'établir une terminologie consensuelle permettant de décrire les composantes des

lexiques décrits dans ces dictionnaires et bases de données lexicales. Ensuite, un modèle a été conçu pour représenter ces dictionnaires en détail. Dans l'élaboration de ce modèle, tous les niveaux linguistiques ont été pris en compte, en plus du lexique. La morphologie en particulier a reçu une attention spécifique afin d'élaborer des dispositifs adéquats permettant de traiter les langues présentant des difficultés au plan du traitement morphologique. Le modèle développé après plusieurs années de travail a donné lieu à de nombreuses applications, comme on peut s'en rendre compte en consultant le site du projet (<http://www.lexicalmarkupframework.org/>).

La future norme LMF de spécification de dictionnaires destinée au traitement automatique de la langue se présente sous la forme d'une partie noyau et d'un ensemble de cinq extensions. La partie noyau de LMF spécifie entre autres les notions de lexique, d'entrée lexicale, de forme et de sens, comme l'illustre l'extrait suivant.

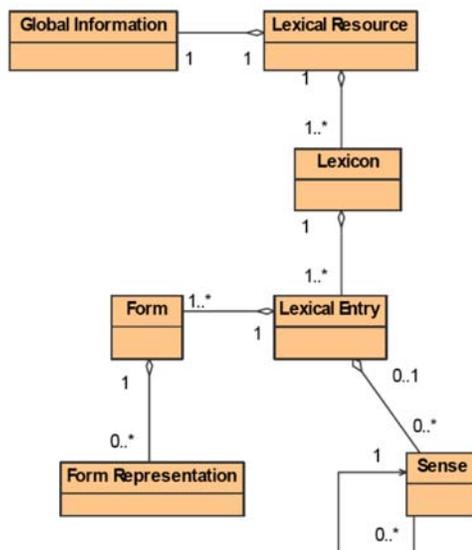


Figure 8. Représentation de la partie noyau de LMF

La partie noyau de LMF permet de décrire, d'une part, les informations concernant le lexique et, d'autre part, la hiérarchie de base des informations qui peuvent être incluses dans une entrée lexicale. La figure suivante présente un extrait de l'ontologie, qui encode une entrée lexicale en anglais (*clergyman*).

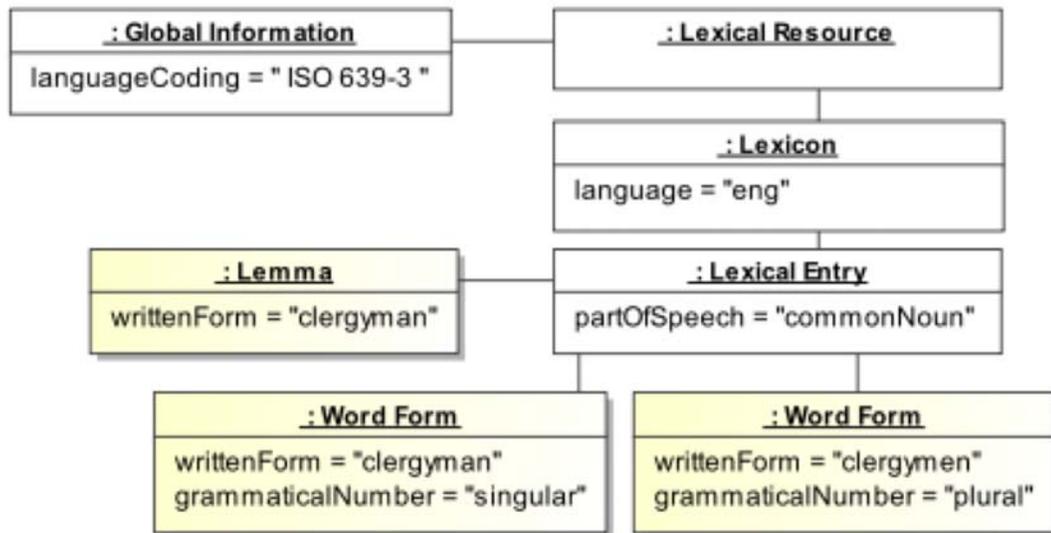


Figure 9. Représentation du nom clergyman dans LMF

Les extensions de LMF (l'extension morphologique, l'extension syntaxique, l'extension sémantique, l'extension des modes de flexion et l'extension des annotations multilingues) permettent quant à elles de caractériser les autres types d'informations.

En somme, LMF est un puissant modèle qui définit la structure du lexique (à partir d'une analyse des ressources lexicales déjà existantes) et permet ainsi la description d'unités lexicales issues de bases de données lexicales dans différentes langues. Les différents types d'instanciation de LMF peuvent inclure des ressources monolingues, bilingues aussi bien que multilingues. Les langues ciblées ne se limitent pas aux langues européennes mais couvrent toutes les langues naturelles.

LMF représente une ressource intéressante en lien avec notre propre objectif de modélisation. Cependant, le fait que le modèle soit construit à partir de diverses bases de données, sans recours à une théorie linguistique particulière, nous permet de supposer qu'il y a une place pour la création d'une ontologie représentant un système notionnel déjà établi au plan théorique. De plus, les applications visées par une ontologie orientent la façon de construire celle-ci, comme nous le verrons dans le Chapitre 3. Comme les applications visées par l'ontologie que nous souhaitons développer diffèrent de celles poursuivies par le projet LMF, il nous paraît pertinent d'entreprendre notre propre modélisation, même si celle-ci se rapproche de celle proposée par LMF.

Ceci conclut notre survol du domaine des ontologies. Parmi les éléments conceptuels dégagés, nous retiendrons, pour les besoins de notre premier objectif de recherche (la création d'une ontologie des savoirs lexicologiques), tout ce qui concerne la question des **caractéristiques** et des **composantes** d'une ontologie (sections 3.3 et 3.4) afin de construire notre propre **ontologie de domaine** (voir section 3.5), comparable en cela aux **ontologies dites « métalinguistiques »** présentées dans la section 4.2.

Il nous reste maintenant à présenter les concepts du domaine de la didactique qui seront nécessaires pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique, notre deuxième objectif de recherche.

## ***PARTIE III — LA DIDACTIQUE DU LEXIQUE***

### **1. Présentation**

Nous allons commencer par consacrer une section de cette dernière partie de notre cadre conceptuel à la notion de compétence lexicale, car celle-ci est au cœur de notre problématique de recherche. C'est en effet d'abord pour améliorer la compétence lexicale des élèves en français langue première que nous souhaitons développer un module de cours en didactique du lexique destiné aux futurs enseignants du primaire et visant l'acquisition de connaissances métalexicales, celles-ci étant par la suite susceptibles d'aider les enseignants à mieux encadrer le développement de la compétence lexicale des élèves sous toutes ses facettes. Nous examinerons donc différentes caractérisations de la compétence lexicale, pour ensuite en proposer notre propre définition. Cet exercice nous permettra également d'expliquer en quoi les connaissances métalexicales acquises par le futur enseignant pourront l'amener à mieux comprendre ce qu'est la compétence lexicale et comment en assurer le développement chez l'élève.

Les autres sections de cette dernière partie de notre cadre conceptuel portent plus spécialement sur des sujets relatifs aux grands axes de recherche de la didactique du lexique. Ainsi, selon Halté (1992), on retrouve trois axes de recherche principaux dans toute didactique d'une discipline : épistémologique, psychologique et praxéologique. Le premier concerne la réflexion sur l'objet d'enseignement. Les sujets suivants y sont rattachés : nature des savoirs ; statut épistémologique des savoirs ; méthodologie de construction des savoirs et organisation de ceux-ci. Le second axe a comme objet les aspects psychologiques relevant de la didactique et concerne plus spécifiquement la nature des processus mis en place par l'élève pour apprendre. Enfin, le troisième axe porte sur les interventions de l'enseignant et touche

entre autres la question de l'organisation des séquences didactiques. Nous tenterons de montrer comment chacun de ces axes traverse directement ou indirectement notre projet, en contribuant à l'inscrire au cœur de la recherche en didactique du lexique.

Nous avons vu dans la première partie de ce chapitre les éléments théoriques qui nous ont permis de préciser l'apport de la linguistique, de la lexicologie plus précisément, à l'identification des savoirs lexicologiques. Ce travail spécifique est lié à la dimension épistémologique telle que la définit Halté (1992). La réflexion amorcée dans la seconde partie du chapitre sur les types d'ontologies dites métalinguistiques peut également être liée à cet axe. Notre premier objectif de recherche, la modélisation ontologique des connaissances métalexicales, s'inscrit donc dans la perspective épistémologique de la didactique du lexique. C'est également le cas en partie de notre deuxième objectif de recherche, puisque la création du module de cours passe par un travail d'organisation des contenus à des fins d'enseignement.

L'axe psychologique n'a pas encore été abordé. Nous allons justement l'explorer dans cette dernière partie de notre cadre conceptuel, où nous présenterons un survol des grands paradigmes de l'apprentissage (section 3). Cela nous conduira à rendre compte d'une théorie particulière, la psychologie cognitive, à travers laquelle nous pourrions aborder de concert la question de l'apprentissage et celle de l'enseignement. En effet, à partir de considérations sur les processus d'apprentissage, la psychologie cognitive propose des pistes pour l'enseignement. Ces informations nous seront extrêmement utiles pour la réalisation de notre deuxième objectif de recherche, la création d'un module de cours en didactique du lexique.

Le troisième axe, l'axe praxéologique, ne sera pas abordé ici de façon approfondie car cela dépasse les objectifs de notre thèse. Nous n'aborderons donc pas la question des activités lexicales à mettre en œuvre en classe de primaire afin de contribuer au développement de la compétence lexicale des élèves. Cependant, nous dirons

quelques mots au sujet des démarches d'enseignement/apprentissage générales qui peuvent être adoptées en contexte scolaire (au primaire) et en contexte de formation des maîtres (section 4). Ce point terminera notre tour d'horizon de la didactique du lexique.

Maintenant, tel qu'indiqué plus tôt, nous allons nous intéresser au concept de compétence lexicale.

## **2. Compétence lexicale**

Utiliser la langue, la parler et l'écrire, c'est — d'après le postulat de base de la théorie Sens-Texte<sup>29</sup> — mettre en correspondance un certain nombre de sens (on entend par là des idées, des informations, des arguments, des sentiments, ...) que l'on souhaite exprimer et qui se traduisent sous la forme de sens linguistiques pouvant être exprimés par des textes (oraux ou écrits), c'est-à-dire les formes que vont prendre ces sens à travers les différents types d'entités linguistiques utilisées par le locuteur (phrases, locutions, collocations, lexèmes, ...). La compétence lexicale du locuteur joue un rôle prépondérant dans cette mise en correspondance, en assurant l'association entre les sens à exprimer et les entités lexicales particulières permettant de véhiculer ces sens.

La notion de compétence lexicale requiert une définition précise pour au moins deux raisons. D'abord, il importe de bien rendre compte du rôle qu'elle est amenée à jouer dans la maîtrise de la langue chez l'élève. De plus, une définition est nécessaire dans la mesure où l'enseignant doit avoir une idée claire du type de compétence dont il aura à favoriser le développement en contexte scolaire. En effet, si l'enseignant

---

<sup>29</sup> Voir section 3.1 de la *Partie I* de ce chapitre.

connait, d'un point de vue théorique, les facettes de la compétence lexicale, il pourra mieux cibler celles qui devront être développées chez ses élèves.

### **2.1. Définitions de la compétence lexicale**

Bien qu'elle soit souvent évoquée dans les écrits en didactique du français langue première<sup>30</sup>, la notion de compétence lexicale y fait cependant rarement l'objet d'une définition formelle. Nous présenterons quant à nous différentes définitions de la compétence lexicale relevées dans les écrits (il s'agit de références en anglais et en français). Celles-ci reposent en partie sur le type de perspective adoptée (linguistique, didactique, psycholinguistique, ...) par les auteurs dans leur exercice de définition. D'abord, Corbin (1980), une linguiste française, se situe dans la perspective chomskyenne et traite la compétence lexicale sur le modèle de la compétence syntaxique au sens chomskyen. Simard (1997), un québécois, aborde quant à lui la question du point de vue de la didactique du français langue première. Marconi (1997), un anglophone, propose aussi une description s'inscrivant dans un contexte de langue première, sans se rattacher à un courant linguistique particulier, sinon au domaine de l'intelligence artificielle. Enfin, nous rapporterons les définitions de la compétence lexicale données par des didacticiens ou des chercheurs en linguistique appliquée s'intéressant à la question de la compétence lexicale dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi, Chapelle (1998) et Meara (1996), deux anglophones, mènent des recherches sur la description de la compétence lexicale dans un contexte d'apprentissage de l'anglais langue seconde, alors que Nisubire (2003) et Tréville (2000), deux francophones, s'intéressent à la compétence lexicale dans la perspective de l'apprentissage du français langue seconde. Même si les définitions présentées se situent dans différentes perspectives (L1, L2), il nous semble qu'elles

---

<sup>30</sup> Voir notamment le numéro 131 de la revue *Le français aujourd'hui*, « Construire les compétences lexicales », qui aborde ce thème sans jamais définir la notion de compétence lexicale...

présentent une portée relativement équivalente dans la mesure où elles rendent compte d'une capacité commune à tous les individus, soit de s'exprimer en se servant du lexique, qu'il s'agisse ou non du lexique de leur langue maternelle. La compétence lexicale d'un locuteur existe ainsi, à des degrés divers, pour chacune des langues que ce locuteur maîtrise ou apprend.

Par ailleurs, la langue est un système formel qui répond à une grande caractéristique structurelle, soit d'être constituée d'un lexique et d'une grammaire, et ce, quel que soit le système linguistique en cause. La compétence lexicale répond en ce sens à des caractéristiques similaires d'une langue à l'autre, au moins du point de vue des traits qui permettent de la décrire. En ce sens, les caractérisations présentées, d'un point de vue formel, peuvent selon nous être considérées comme équivalentes, qu'elles aient été formulées dans la perspective de recherches en L1 ou en L2. En fait, c'est surtout dans le degré de maîtrise de la compétence que les différences vont apparaître et non dans la définition du concept lui-même. Voilà pourquoi nous avons choisi de présenter ensemble les définitions issues de la linguistique, de la didactique du français langue première et de la didactique du français (ou de l'anglais) langue seconde.

#### 2.1.1. Corbin (1980)

Les travaux de Corbin (1980) sur la compétence lexicale s'inscrivent dans une perspective chomskyenne : la compétence lexicale y est analysée à partir des critères définitoires de la compétence syntaxique. Corbin recherche ainsi des similitudes entre la compétence lexicale et la compétence syntaxique en affirmant par exemple que la créativité lexicale (la capacité à créer de nouveaux mots, notamment à partir de la connaissance de règles dérivationnelles de type morpholexical) ne doit pas être marginalisée par rapport à la créativité syntaxique. La définition de la compétence

lexicale qu'elle propose souligne qu'un ensemble de connaissances inconscientes préexiste à la mise en œuvre de la compétence lexicale :

Ensemble de connaissances inconscientes que possède le locuteur/auditeur idéal sur les mots de sa langue, plus particulièrement sur les mots dérivés, seul domaine où s'exercent les règles lexicales (Corbin, 1980 : 54).

Corbin affirme ainsi que la capacité de juger de l'existence réelle ou fictive d'un mot appartiendrait en propre à la compétence lexicale des locuteurs, de la même façon que le jugement de grammaticalité se rattache à la compétence syntaxique. Corbin propose enfin une forme de modèle de la compétence lexicale basée sur l'existence de règles de dérivation morphologique qui ont la propriété d'être récursives (comme c'est le cas des structures grammaticales à l'intérieur du modèle dont elle s'inspire). Par conséquent, elle ne considère essentiellement qu'un seul type de connaissances et d'habiletés, soit celles qui portent sur les mots dérivés. L'approche ainsi adoptée par l'auteure situe la compétence lexicale dans le domaine quasi exclusif de la morphologie dérivationnelle, alors que la compétence lexicale se manifeste autrement que par l'unique mise en œuvre de moyens morphologiques. Par exemple, des règles de dérivation sémantique peuvent s'appliquer aux mots sans que la morphologie de ces mots soit touchée (TUEUR/MEURTRE ; VICTIME/VOL). Aussi, comme on le verra bientôt, la production de synonymes, la compréhension des sens métaphoriques d'un vocable et même la simple utilisation d'une unité lexicale donnée dans une phrase constituent autant d'exemples de manifestations de la compétence lexicale d'un sujet, phénomènes qui ne sont pas pris en compte dans la définition proposée par Corbin.

La position défendue par l'auteure s'explique sans doute par le fait qu'elle ne considère en apparence qu'une facette de la connaissance lexicale, la forme des unités lexicales et les modifications formelles qui sont porteuses d'un changement au plan sémantique. Si elle distingue bien le niveau des unités lexicales et celui des règles de formation, un type de distinction que plusieurs auteurs soulignent (Meara, 1996 ;

Nation, 2001), cette distinction ne s'applique qu'au domaine de la morphologie lexicale alors qu'il existe d'autres types de règles lexicales dans le lexique, règles lexicales qui se caractérisent par leur fort caractère idiosyncrasique, c'est-à-dire qu'elles s'appliquent de façon locale à chacune des unités lexicales de la langue.

On peut comprendre la nature des insuffisances de cette première caractérisation, si l'on prend en considération le cadre descriptif adopté par l'auteure. Définir la compétence lexicale à l'intérieur d'une définition chomskyenne de la compétence linguistique ne peut selon nous que limiter la description. En effet, la définition que Chomsky propose de la compétence langagière est en fait une définition de la compétence syntaxique, modèle dans lequel les autres structures linguistiques dépendent entièrement de la composante syntaxique. La première définition de la compétence lexicale que nous venons d'examiner doit donc être regardée avec précaution. Elle met par ailleurs en évidence le lien étroit entre la définition de la compétence lexicale et la caractérisation théorique du lexique lui-même, d'un point de vue strictement linguistique.

Nous verrons maintenant deux définitions de la compétence lexicale dans le cadre d'une caractérisation de cette compétence en français langue première.

#### 2.1.2. Simard (1994)

Simard (1994) distingue quatre éléments essentiels faisant partie de la compétence lexicale en français langue première : 1) un aspect proprement quantitatif, relié au nombre d'unités lexicales possédées par un locuteur ; 2) la connaissance des cooccurents d'une unité lexicale, c'est-à-dire d'une partie de ses propriétés de combinatoire ; 3) la connaissance du registre approprié dans un contexte donné (perception des valeurs sociolinguistiques associées au mot) ; 4) un aspect cognitif

qui concerne notamment les capacités de mémorisation du locuteur ou d'accès à la mémoire sémantique.

Cette présentation constitue moins une définition formelle qu'une caractérisation. Elle permet cependant d'envisager des critères de spécification des degrés de compétence, par exemple l'aspect quantitatif ou encore l'aspect cognitif. Elle met en outre en évidence le fait que la compétence lexicale se compose avant tout d'un certain nombre de connaissances relatives aux unités lexicales elles-mêmes : cooccurrents (collocations) et registre de langue d'une unité lexicale, liens contrôlés par cette unité lexicale et encodés dans la mémoire sémantique. La question de la mémoire sémantique est justement abordée par Marconi (1997), qui considère entre autres que l'accès au réseau des connexions entretenues par les unités lexicales fait partie de la compétence lexicale.

### 2.1.3. Marconi (1997)

Marconi propose la définition la plus complète de la notion de compétence lexicale que nous ayons rencontrée, lui consacrant un ouvrage entier<sup>31</sup>. Ses recherches sur la compétence lexicale, menées auprès de locuteurs anglophones, s'inscrivent dans le contexte particulier de l'intelligence artificielle. Marconi s'interroge sur le type de connaissances et d'habiletés possédées par le locuteur qui font en sorte que celui-ci comprend la langue. Plus précisément, son objectif est de fournir une explication de ce que comprend l'habileté à utiliser les unités lexicales en général (quelles sont les connaissances et les habiletés qui en dépendent), c'est-à-dire ce que l'on sait et ce que l'on peut faire quand on est considéré comme compétent dans l'usage d'une unité lexicale. Il définit ainsi la notion de compétence lexicale comme l'habileté à utiliser les unités lexicales. Cette habileté particulière fait appel à deux éléments : 1) l'accès à

---

<sup>31</sup> Marconi, D. (1997). *Lexical Competence*. Boston : MIT Press.

un réseau de connexions entre une unité lexicale et d'autres unités lexicales ou expressions linguistiques (capacité inférentielle) ; 2) la mise en correspondance d'une unité lexicale avec le monde (capacité référentielle).

La capacité inférentielle de la compétence lexicale se rattache aux connexions entre les unités lexicales, connexions qui sous-tendent des performances comme les inférences sémantiques, la paraphrase, les définitions, l'accès à un mot à partir de sa définition, l'accès à un synonyme, etc.

La capacité référentielle comporte quant à elle deux composantes : la désignation (*naming*) et l'application (*application*). Le fait de nommer un objet fait partie de la capacité de désignation. L'application est une opération qui consiste à choisir le bon objet à la suite d'une forme d'injonction linguistique. Ainsi, la sélection d'un objet à la suite d'un ordre, par exemple, *Prête-moi un crayon !*, fait appel à une capacité référentielle dont la maîtrise permet à l'interlocuteur de répondre par le geste approprié dans la situation évoquée.

Les deux types de capacités mentionnées (inférentielle et référentielle), seraient distincts, si l'on en croit les résultats d'études en neuropsychologie sur les patients ayant subi des dommages au cerveau. Par exemple, des cas ont été observés où la capacité inférentielle était intacte, mais où la compétence référentielle était sérieusement endommagée. L'auteur cite le cas de patients qui font des erreurs quand on leur demande de mettre un mot sur une image (problème au niveau de la capacité référentielle), mais qui sont cependant à même de fournir la bonne réponse lorsqu'on leur demande le mot qui convient pour une définition linguistique donnée (ce qui montre que la capacité inférentielle demeure intacte). Marconi rapporte encore le cas d'un autre patient capable d'associer des synonymes entre eux (encore une fois la capacité inférentielle est intacte), mais cependant incapable de donner le nom de l'unité lexicale correspondant à un dessin (capacité référentielle touchée). Il semble

ainsi que la compétence inférentielle soit préservée même quand la compétence référentielle est endommagée. Le cas inverse a été démontré plus récemment (Brennen *et al.* (1996), cité dans Marconi (1997)). Ainsi, une patiente souffrant d'Alzheimer pouvait nommer un certain nombre d'objets dessinés (89% de bonnes réponses) mais n'était pas à même d'en caractériser verbalement autant (35%). La même patiente ne pouvait par ailleurs répondre à des questions simples (*Un avion est-il plus grand qu'une voiture ?*) concernant les objets qu'elle venait pourtant tout juste de nommer à partir d'un dessin. La prise en compte de la composante référentielle présente selon nous l'intérêt de mettre en évidence le lien entre les mots et le monde, rapport qui intervient effectivement dans la mise en œuvre de la compétence lexicale. Cette composante de la compétence lexicale est moins saillante dans les caractérisations que présentent les prochains auteurs.

#### 2.1.4. Nisubire (2003) et Tréville (2000)

Nisubire (2003) et Tréville (2000) proposent tous les deux une définition de la compétence lexicale dans le cadre de l'approche communicative en français langue seconde. Ils divisent la compétence lexicale en cinq grandes composantes : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et stratégique. Nous allons détailler chacune d'entre elles.

1) *Composante linguistique* (au niveau de l'unité lexicale et de la phrase) : connaissance des formes orales et écrites des unités lexicales, de leur structure, de leur sens, de leurs comportements morphosyntaxiques et de leurs contextes privilégiés d'utilisation.

2) *Composante discursive* : connaissance de la combinatoire des unités lexicales avec les séries lexicales présentant des rapports logico-sémantiques avec elles (règles du discours en termes de cooccurrence, cohésion et cohérence).

3) *Composante référentielle* : connaissance « des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (Moirant, 1982, cité dans Tréville, 2000), et qui permet d'anticiper, au niveau du discours, les suites lexicales correspondant à des stéréotypes de comportements sociaux familiers aux apprenants.

4) *Composante socioculturelle* : connaissance de la valeur stylistique des unités lexicales, de leur charge culturelle, de leurs conditions d'emploi en fonction des paramètres de la situation de communication.

5) *Composante stratégique* : aptitude à manipuler les unités lexicales à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, de clarifier, de résoudre un problème de communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance de mots par des procédés d'inférence à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production).

Il est à noter que cette définition est formulée dans le contexte des recherches en langue seconde et que certains éléments peuvent être mis plus en évidence que d'autres en fonction de ce contexte particulier, par exemple la question des stéréotypes. Par ailleurs, cette caractérisation ne fait pas mention de l'aspect quantitatif évoqué par Simard (1994), ni de la question de l'accès lexical. Elle présente cependant l'avantage de cibler avec plus de finesse certaines caractéristiques propres à la compétence lexicale, c'est-à-dire non seulement les propriétés linguistiques caractéristiques des unités lexicales (composante linguistique), mais aussi les habiletés linguistiques qui permettent l'usage des mots en discours, à l'oral ou à l'écrit, par exemple la capacité à produire des paraphrases (composante stratégique), une habileté que l'on remarque chez une personne possédant une compétence lexicale développée. Il faut cependant mentionner que la division en autant de composantes n'est peut-être pas nécessaire si l'on choisit d'adopter une définition de l'unité lexicale telle qu'elle comprend l'ensemble de ses conditions

d'utilisation. Ainsi, avec une telle définition, les composantes discursive et socioculturelle se retrouveraient sous la composante linguistique.

#### 2.1.5. Meara (1996)

Pour Meara (1996), la dimension principale de la compétence lexicale est la taille du vocabulaire maîtrisé par l'individu. En langue seconde, par exemple, les apprenants qui détiennent plus de vocabulaire sont plus compétents pour l'ensemble des capacités langagières que les autres, ce qui nous paraît être le cas en langue première de la même façon. Les capacités rattachées au vocabulaire auraient ainsi une influence sur presque tous les aspects de la compétence en L2. Meara (1996) note en particulier le lien entre l'étendue du vocabulaire et la richesse des liens lexicaux à l'intérieur de l'ensemble des unités lexicales que maîtrise l'individu.

L'organisation lexicale constitue également une dimension importante de la compétence lexicale, qui pourrait par ailleurs, d'un point de vue évaluatif, distinguer différents degrés de maîtrise lexicale chez les apprenants. Cela conduirait à développer une nouvelle caractérisation de la maîtrise du lexique, indépendante de la taille du vocabulaire. On pourrait ainsi décrire le lexique à partir de deux dimensions et distinguer par exemple un large vocabulaire non structuré d'un plus petit vocabulaire hautement structuré. Meara (1996) fait l'hypothèse que, même avec un vocabulaire moins étendu, la personne dont le vocabulaire est hautement structuré est plus susceptible de mieux réussir dans les tâches langagières (en L2). Toutes ces considérations conduisent l'auteur à proposer une description de la compétence lexicale faisant appel à ces deux grandes caractéristiques : la taille et l'organisation. Il s'agit d'un changement d'optique dans la définition de la compétence lexicale, puisque traditionnellement l'auteur rapporte que l'on a tenté de décrire la connaissance lexicale à partir d'informations sur les unités lexicales uniquement. Meara suggère plutôt que la compétence lexicale est caractérisée principalement par

la connaissance d'un petit nombre de propriétés globales (par exemple la polysémie, les relations lexicales, etc.) plutôt que par une accumulation d'attributs concernant des mots pris isolément. Pour nous, ces remarques mettent en évidence l'interaction de la compétence lexicale au plan linguistique et d'une capacité davantage métalinguistique, puisque la connaissance de propriétés globales peut faire l'objet d'un enseignement en classe de langue. Il faut cependant remarquer que l'élève peut avoir une connaissance implicite (ou « inconsciente », au sens de Corbin (1980)) de ces propriétés globales. Les suggestions de Meara s'inscrivent en ce sens dans la même perspective que celles de Marconi (1997).

#### 2.1.6. Chapelle (1998)

Chapelle (1998) élabore une caractérisation de la compétence lexicale en développant des axes de description proches de ceux suggérés par Tréville et Nisubire, même si elle n'utilise pas exactement une terminologie identique. Sous l'appellation « habileté de vocabulaire » (*vocabulary ability*), elle définit la compétence lexicale comme la capacité à utiliser le vocabulaire en contexte et insiste sur l'interaction entre la connaissance formelle de la langue et la capacité à utiliser celle-ci en situation de production linguistique. Cette interaction repose globalement sur la capacité à mobiliser les stratégies nécessaires pour évaluer le contexte, déterminer des buts de communication, construire des plans et contrôler l'exécution de ces plans. Ces considérations permettent à Chapelle (1998) d'isoler trois composantes distinctives de la compétence lexicale : 1) le contexte d'utilisation de la langue ; 2) la connaissance et les habiletés lexicales (*vocabulary knowledge and processes*) ; 3) les stratégies métacognitives mises en œuvre pour utiliser le vocabulaire en contexte<sup>32</sup>. Nous examinerons brièvement chacune de ces trois composantes.

---

<sup>32</sup> En ce sens, la compétence linguistique est beaucoup plus complexe que ne l'avait décrite Chomsky au départ. Par ailleurs, l'évolution des recherches en linguistique nous conduisent à remettre en question la définition initiale de la notion de compétence linguistique. Celle-ci doit être resituée dans son contexte d'origine. Avec les nouvelles théories linguistiques, la notion de compétence linguistique

La prise en compte du contexte est importante, puisque celui-ci conditionne en partie les choix lexicaux du locuteur. Cette capacité à s'adapter lexicalement au contexte de communication renvoie aussi bien à la perception du registre de langue requis par la situation qu'à la connaissance des unités lexicales appropriées dans ce contexte. En effet, la connaissance du registre de langue fait partie des propriétés de combinatoire de l'unité lexicale, comme nous l'avons indiqué dans la première partie de ce chapitre (section 4.2.3).

La deuxième composante, celle qui touche les connaissances lexicales à la base de la compétence (ce que Chapelle nomme *vocabulary knowledge*) comprend plus exactement :

- 1) le nombre d'unités lexicales connues par le locuteur ;
- 2) la connaissance des propriétés de chaque unité lexicale (phonologiques, graphémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et collocationnelles) ;
- 3) la connaissance des morphèmes lexicaux et de leur encodage dans le lexique mental ;
- 4) les modes d'accès au lexique.

Ainsi, l'aspect quantitatif semble traverser les caractérisations proposées, de la même façon que l'aspect qualitatif, qui prend des formes variées, mais concerne en particulier les différentes propriétés des unités lexicales. Enfin, la mention de phénomènes comme l'encodage des morphèmes lexicaux et les modes d'accès au lexique fait appel à une composante qui nous semble dépasser l'aspect proprement lexical, pour se rapprocher de la caractérisation de ce que l'on pourrait appeler une « compétence **métalexicale** ».

---

a été amenée à être redéfinie, notamment à la lumière des avancées théoriques dans le domaine de la linguistique.

Voilà qui conclut notre présentation des définitions de la compétence lexicale. Les auteurs ayant relevé un certain nombre de caractéristiques communes de la compétence lexicale, de même que certaines particularités, nous allons résumer celles-ci à l'intérieur d'une synthèse des définitions proposées. Nous formulerons ensuite, sur la base de cette synthèse, notre propre définition de la notion de compétence lexicale.

## 2.2. Synthèse des définitions présentées

La synthèse que nous proposons à l'intérieur du tableau qui suit reprend les différents types de connaissances à la base de la compétence lexicale ainsi que certaines habiletés mentionnées par les auteurs.

<p>CONNAISSANCES LEXICALES</p>	<p><b><i>Connaissance des entités lexicales</i></b>          Nombre de «mots» possédés par un locuteur (Chapelle, 1998 ; Meara, 1996 ; Simard, 1994)          Connaissance des cooccurrents d'une unité lexicale (Nisubire, 2003 ; Simard, 1994 ; Tréville, 2000)          Connaissance du registre et des contextes d'utilisation (Chapelle, 1998 ; Nisubire, 2003 ; Simard, 1994 ; Tréville, 2000)          Connaissances des formes orales et écrites (Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000)          Connaissance du sens (Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000)          Connaissance des morphèmes lexicaux (Chapelle, 1998)          Connaissance de «mots» dérivés (Corbin, 1980)          Connaissance référentielle (Marconi, 1997 ; Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000)</p> <p><b><i>Connaissance du système lexical</i></b>          Connaissance des règles mises en œuvre dans les procédés de dérivation morphologique (Corbin, 1980)          Organisation et propriétés du lexique (Meara, 1996)</p>
------------------------------------	--

HABILETÉS □ LEXICALES	Mémoriser des unités lexicales (Simard, 1997) Tenir compte du contexte (Chapelle, 1998) Mettre en lien une unité lexicale avec le monde (Marconi, 1997) Produire des paraphrases (Marconi, 1997 ; Nisubire, 2003; Tréville, 2000) Effectuer une inférence sémantique (Marconi, 1997) Produire de nouvelles unités lexicales à partir de moyens morphologiques (Corbin, 1980)
--------------------------	---

Tableau 2. Tableau synthèse des caractéristiques de la compétence lexicale

Si nous jugeons que les définitions proposées par les auteurs sont assez justes, nous devons cependant préciser que celles-ci ne constituent pas nécessairement des définitions formelles, se présentant parfois plutôt comme des caractérisations générales. Par exemple, l'aspect quantitatif de la compétence lexicale, évoqué par certains auteurs, ne devrait pas constituer une composante définitoire de la compétence lexicale. Tel que nous l'avons déjà mentionné, il s'agirait plutôt d'un indicateur du degré de compétence. Chaque locuteur possède de la sorte une compétence lexicale — au même titre qu'il possède les différentes compétences linguistiques (syntaxique, morphologique, etc.) —, seulement, d'un locuteur à l'autre, le niveau de compétence peut varier, notamment sur la base de l'étendue du vocabulaire maîtrisé par chaque individu. Par exemple, le vocabulaire de l'élève au primaire, en termes quantitatifs, est moindre que celui de l'enseignant, ce qui entraîne que la compétence lexicale du premier est moins développée que celle du second.

La synthèse des définitions proposées nous amène à formuler notre propre définition de la compétence lexicale.

### 2.3. Notre définition de la compétence lexicale

Nous considérons que la compétence lexicale peut être définie comme un **ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit.**

La définition de la notion de compétence lexicale que nous proposons fait appel à la notion de connaissances lexicales. Celles-ci se distinguent bien sûr des connaissances métalexicales, **qui ne relèvent pas de la compétence lexicale**, mais les deux types de connaissances peuvent être rattachées, comme nous souhaitons l'illustrer dans la prochaine section, dans laquelle nous présenterons une définition de la notion de compétence lexicale et une définition de la notion de connaissance métalexicale.

### 2.4. Nature du rapport entre connaissances lexicales et connaissances métalexicales

Afin de bien distinguer, d'une part, les connaissances lexicales à la base de la compétence lexicale et, d'autre part, les connaissances métalexicales qui permettent de les caractériser, nous proposons, dans le Tableau 3, des exemples de chacun des types de connaissances. Pour arriver à mieux les distinguer, nous commencerons par donner une définition des notions de connaissances lexicales et de connaissances métalexicales.

#### 2.4.1. Définition de la notion de connaissances lexicales

La notion de connaissances lexicales renvoie aux connaissances relatives à une unité lexicale donnée (maîtrise de sa forme, de son sens et de sa combinatoire, à l'oral comme à l'écrit). Il s'agit d'une des composantes de la compétence lexicale.

#### 2.4.2. Définition de la notion de connaissances métalexicales

Nous proposerons une définition de la notion de connaissances métalexicales en nous appuyant notamment sur ce qu'en dit Murphy (2003). Pour Murphy, l'adjectif *métalexical* concerne plus spécifiquement l'information qui n'est pas contenue dans le lexique, bien qu'il puisse s'agir d'informations à propos des entités lexicales. Elle contraste ce terme avec le qualificatif *intralexical*, qui se rapporte quant à lui à l'information qui est contenue à l'intérieur du lexique, ce qui correspond aux connaissances lexicales à la base de la compétence lexicale, comme nous l'avons mentionné plus tôt. L'élément qui lui sert plus spécifiquement à appuyer sa caractérisation de ce qui est métalexical est l'analyse des relations sémantiques, qui constituent pour elle un type de connaissances conceptuelles se distinguant de la connaissance proprement linguistique. Comme ces relations n'apparaissent pas dans le lexique, elles doivent être représentées comme un type de connaissance non linguistique, mais concernant tout de même la langue (c'est en ce sens qu'elles sont de nature métalinguistique). Ces considérations conduisent Murphy à préciser que la connaissance des relations sémantiques est par exemple une connaissance qui fait partie de notre connaissance métalinguistique, un type de connaissance plus conceptuel que linguistique.

Ces considérations sur la notion de connaissances métalexicales nous conduisent à proposer la définition suivante : **Les connaissances métalexicales sont les connaissances de nature métalinguistique acquises par un individu et qui lui permettent de décrire et d'analyser le lexique et les phénomènes lexicaux.**

Ces définitions nous conduisent maintenant à présenter le Tableau 3, qui met les deux types de connaissances en parallèle.

2.4.3. Un exemple de mise en correspondance entre connaissances lexicales et connaissances métalexicales

EXEMPLES DE □ CONNAISSANCES LEXICALES	CONNAISSANCES □ MÉTALÉXICALES ASSOCIÉES
<p>Savoir que EMBRESSER peut être utilisé pour véhiculer entre autres l'un des sens suivants :</p> <p>1) 'serrer quelqu'un dans ses bras pour lui manifester son affection' ;</p> <p>2) 'appliquer sa bouche sur qqn/qqch pour manifester son affection, son amour' ;</p> <p>3) 'adopter quelque chose'.</p> <p>Comprendre le sens du verbe EMBRESSER dans la phrase : <i>Ils embrassent les idées de ce politicien.</i></p>	<p>Connaissance de la polysémie comme propriété des vocables.</p> <p>Être capable de dire que le vocable EMBRESSER est polysémique</p>
<p>Connaitre l'orthographe du nom HIÉROGLYPHE</p>	<p>Connaissance du fait qu'une unité lexicale a une forme orale et une forme écrite et qu'il s'agit d'une propriété de combinatoire des unités lexicales en général, en association avec le sens et la combinatoire comme autres propriétés caractéristiques</p>
<p>Savoir que EMBRESSER [<i>Elle l'a embrassé sur la joue.</i>] et BAISER [<i>Elle lui a donné un baiser sur la joue.</i>] sont rattachés sémantiquement</p>	<p>Connaissance de la dérivation sémantique comme phénomène liant sémantiquement deux unités lexicales</p> <p>Être capable d'explicitier le lien de dérivation existant entre deux unités lexicales, par exemple un changement de partie du discours entre EMBRESSER et BAISER.</p>
<p>Savoir que VÉLO et BICYCLETTE veulent dire la même chose</p>	<p>Connaissance de la synonymie comme type de relation lexicale</p>

EXEMPLES DE □ CONNAISSANCES LEXICALES	CONNAISSANCES □ MÉTALÉXICALES ASSOCIÉES
Connaître (c'est-à-dire les produire ou les comprendre) les collocations associées au nom BAISER [ <i>Elle lui a donné un baiser sur la joue.</i> ] : <i>tendre baiser, chaste baiser, long baiser, donner un baiser, couvrir de baisers, dérober un baiser, étouffer sous les baisers</i> [de qqn], ...	Savoir ce qu'est la collocation en tant que propriété des unités lexicales et pouvoir ainsi reconnaître des exemples de collocations dans le discours. (Par exemple être à même de dire que <i>donner un baiser</i> est une collocation.)
Savoir que BEC [ <i>Miro a donné un gros bec mouillé à son frère.</i> ] et BIS [ <i>Donne-moi un bis !</i> ] sont des noms appartenant au registre familier.	Savoir que le registre de langue constitue une propriété de combinatoire des unités lexicales
Savoir que la locution BAISER DE JUDAS signifie 'démonstration d'affection hypocrite, trompeuse et perfide'	Reconnaître que l'expression BAISER DE JUDAS est une locution

Tableau 3. Exemples de connaissances lexicales et métalexicales

La maîtrise des connaissances métalexicales par les enseignants est importante, car le système de notions acquis permet à l'enseignant de mieux caractériser les facettes de la compétence lexicale maîtrisées par l'élève, notamment les connaissances lexicales elles-mêmes. Par exemple, si l'élève fait une erreur du type *\*Le policier a pris sa petite enquête*, l'enseignant sera à même de diagnostiquer qu'il s'agit d'une erreur de collocation et pourra proposer des pistes de correction en conséquence. Autre exemple, la connaissance de la notion de locution permet à l'enseignant de comprendre ce qui caractérise les expressions qui sont des locutions (non-compositionnalité sémantique, cohésion interne, fonctionnement syntaxique autonome) et de présenter ces caractéristiques aux élèves pour leur permettre de mieux appréhender les expressions figées lorsqu'ils les rencontrent dans les textes. Enfin, la maîtrise des connaissances métalexicales permet à l'enseignant de mieux planifier les activités lexicales (par exemple, l'enseignant pourra choisir de travailler la polysémie et les relations lexicales pour travailler l'acquisition de nouveaux sens

d'un vocable ou encore pour favoriser l'acquisition de nouvelles unités lexicales sémantiquement rattachées à une unité lexicale déjà connue par l'élève).

Ce dernier point nous conduit à la présentation des théories de l'apprentissage qui peuvent appuyer l'élaboration et la mise en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage, que ce soit au niveau primaire ou secondaire ou encore à l'université, par exemple en contexte de formation initiale des maîtres.

### **3. Théories de l'apprentissage**

Différentes perceptions de la nature de la connaissance sont au cœur des théories de l'apprentissage. Celles-ci appuient à leur tour les méthodes d'enseignement qui sont utilisées en contexte de formation. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les sciences de l'éducation s'intéressent aux recherches menées en psychologie. Nous examinerons dans cette section les grands paradigmes de l'apprentissage, pour ensuite centrer notre attention sur la psychologie cognitive et plus précisément sur le modèle d'enseignement/apprentissage élaboré par Brien (1997) dans ce cadre.

#### **3.1. Panorama des grands paradigmes de l'apprentissage**

Le but de cette section n'est pas de détailler chacune des théories de l'apprentissage, mais d'en illustrer les influences sur les façons de percevoir et de conduire l'enseignement, au moins d'un point de vue théorique<sup>33</sup>. Cet examen est également important dans la mesure où il nous permettra de situer la place de notre travail de

---

<sup>33</sup> Il se peut que dans les faits, les enseignants n'utilisent pas véritablement les théories de l'apprentissage pour appuyer leur pratique, mais partent de conceptions personnelles qui viennent structurer leur façon de planifier l'enseignement, il s'agirait dans ce cas de ce que l'on appelle conceptions "émergeant des pratiques". Néanmoins, dans le cadre de sa formation universitaire, le futur enseignant va normalement aborder l'étude des grandes théories de l'apprentissage, celles-ci pouvant dès lors intervenir lorsqu'il aura à planifier des activités.

recherche en regard des différents paradigmes dans lesquels il est susceptible de s'inscrire ou non.

Nous distinguerons trois paradigmes à l'intérieur desquels s'inscrivent les théories de l'apprentissage : behaviorisme, cognitivisme, sociopragmatisme. Plutôt que de décrire à l'intérieur d'un texte suivi chacun des attributs des différents paradigmes, nous avons choisi d'en présenter une synthèse. Celle-ci a été réalisée à partir des distinctions effectuées dans Greeno, Collins et Resnick (1996) qui présentent en fait les paradigmes comme autant de visions : *behaviorist/empiristic view* ; *cognitive/rationalist view* ; *situative/pragmatic-sociohistoric view*. Ces paradigmes apparaissent comme des cadres dans lesquels peuvent être placées différentes théories de l'apprentissage. Il est à noter qu'une théorie donnée pourrait ne pas relever d'un seul et unique paradigme, mais appartenir à plus d'un des trois paradigmes. Précisons également que Greeno *et al.* (1996) considèrent que le constructivisme est une tradition de recherche qui relève de la vision cognitive/rationaliste de l'apprentissage. Ils rapportent par exemple que les recherches de Piaget portaient sur le développement cognitif des enfants :

focus on characterizing the cognitive growth of children, especially their growth in conceptual understanding (Greeno *et al.*, 1996 : 27)

À la suite de ces auteurs, nous avons donc choisi de réunir cognitivisme et constructivisme dans l'en-tête de notre tableau. D'autres divisions seraient bien sûr possibles, mais nous empruntons cette catégorisation, car elle nous apparaît fonctionnelle et bien argumentée par les auteurs qui la proposent. Il faut également noter que nous n'entrons pas dans les détails de présentation de chacun des paradigmes et que seules sont mises en évidence les grandes lignes qui caractérisent ces derniers. Nous ne présenterons donc pas l'ensemble des évolutions qu'ont pu subir certains courants (les différentes formes du behaviorisme par exemple). L'objectif est en fait de pouvoir montrer quels sont les principes issus des grands

courants de l'apprentissage qui ont pu influencer les méthodes d'enseignement en usage dans le milieu de l'éducation.

	BEHAVIORISME	COGNITIVISME CONSTRUCTIVISME	SOCIOPRAGMATISME
<b>Nature de la connaissance</b>	<p>Accumulation d'associations</p> <p>La connaissance est caractérisée en termes de connexions observables entre un stimulus et une réponse</p> <p>La connaissance peut être décomposée et simplifiée</p> <p>Ensemble d'informations et d'habiletés (perspective quantitative) acquises par une personne</p>	<p>La connaissance est considérée comme une compréhension conceptuelle et renvoie à des habiletés de réflexion générales</p> <p>La connaissance peut être décomposée et simplifiée</p> <p>Interprétation de l'expérience</p> <p>Création de l'humain : il n'y a pas de réalité objective</p> <p>La connaissance est contextualisée</p>	<p>La connaissance est distribuée entre les individus et leur environnement</p> <p>La connaissance dans un domaine est considérée comme une habileté à participer aux pratiques de réflexion et d'enquête dans ce domaine</p>
<b>Apprentissage</b>	<p>Construction de nouvelles associations à la suite d'un renforcement</p>	<p>Emmagasinage et organisation de l'information dans la mémoire à long terme</p> <p>La capacité à apprendre dépend fortement des connaissances antérieures de l'élève</p> <p>La connaissance intuitive est la base d'une nouvelle compréhension et doit être traitée comme une ressource essentielle dans l'apprentissage de l'élève</p> <p>L'apprentissage est une transformation d'une compréhension antérieure de l'individu</p> <p>La connaissance de l'expert se construit à travers des activités et par l'expérience</p> <p>L'apprentissage se fait en contexte</p>	<p>Les élèves/apprenants s'adaptent aux pratiques d'apprentissage scolaire de façon positive ou négative</p> <p>Les aspects significatifs d'une activité qui sont reconnus et valorisés par une communauté sont appris par les individus quand ils interagissent les uns avec les autres, apprenant à coordonner ce qu'ils font</p> <p>Une partie importante de l'apprentissage des concepts d'un domaine consiste à apprendre à participer dans le discours de la communauté qui utilise ces concepts</p>

	BEHAVIORISME	COGNITIVISME CONSTRUCTIVISME	SOCIOPRAGMATISME
<b>Apprenant</b>	Répond au stimulus Sa tâche consiste à acquérir l'ensemble des connexions que révèle l'analyse du contenu faite par un expert Apprend mieux dans le cadre d'un enseignement individualisé	Très actif dans le processus d'apprentissage Il possède une structure cognitive à l'intérieur de laquelle la nouvelle information doit être efficacement intégrée Sa perception de la connaissance influence son utilisation de celle-ci : il doit juger que l'information est utile avant de l'activer	Construit son interprétation du monde à partir de ses expériences individuelles et de ses interactions
<b>Enseignant</b>	Spécialiste de la modification du comportement en contexte scolaire	Encadre le processus d'apprentissage de l'apprenant en partant des conceptions de ce dernier	Coordonne et dirige l'échange entre les apprenants
<b>Facteurs influençant favorablement l'apprentissage</b>	Effectuer une préparation à l'intérieur de laquelle l'apprenant est orienté vers les conditions générales de l'activité dans laquelle l'apprentissage aura lieu Évaluer l'apprenant afin de savoir où commencer l'instruction Trouver les stimulus qui seront les plus efficaces pour un apprenant donné Renforcer les connexions actives quand le résultat attendu se produit/Affaiblir les connexions quand un résultat non voulu a lieu	Les caractéristiques de l'apprenant peuvent influencer l'apprentissage (ex : la façon dont l'apprenant code et transforme l'information) Démonstrations et exemples constituent des guides dans l'apprentissage L'environnement doit permettre à l'élève de construire une compréhension conceptuelle et des habiletés dans le cadre d'activités de résolution de problème et de raisonnement Les activités doivent être basées sur les connaissances antérieures de l'élève	L'environnement influence l'apprentissage Organisation des activités en prenant en considération les différences dans les modèles d'interaction sociale et dans l'expertise apportée par les apprenants de bagages culturels différents Les activités sont significatives et engageantes. Les apprenants participent activement dans les processus cognitifs complexes de formulation de problèmes, de compréhension et de raisonnement
<b>Transfert</b>	Résultat d'une généralisation A lieu dans des situations qui présentent des caractéristiques similaires ou identiques	Quand l'apprenant comprend comment appliquer la connaissance dans différents contextes Est lié à la façon dont l'information est stockée en mémoire	L'apprentissage doit avoir été contextualisé au départ

	BEHAVIORISME	COGNITIVISME CONSTRUCTIVISME	SOCIOPRAGMATISME
<b>Évaluation</b>	Implique des échantillons de connaissance pour estimer quel pourcentage du domaine a été acquis	Insiste sur la connaissance de l'élève et son raisonnement dans l'accomplissement de tâches plus générales Il faut observer les apprenants dans les activités appropriées de raisonnement et de communication pour faire une évaluation conséquente des apprentissages	L'évaluation porte sur l'habileté des apprenants à participer à la communauté de pratique L'évaluation de projets et de portfolios est pertinente pour l'évaluation
<b>Type d'apprentissage caractéristique</b>	Apprentissage impliquant de la discrimination ou de la généralisation Apprentissage par association	Raisonnement Résolution de problèmes Traitement de l'information	Problèmes complexes et "mal définis" à résoudre en groupe

Tableau 4. Les paradigmes en théories de l'apprentissage

Si les paradigmes apportent chacun des réponses distinctes aux différentes questions concernant l'apprentissage, ils n'en partagent pas moins certaines vues à propos de plusieurs thèmes. Par exemple, dans les trois grands courants de pensée, l'apprentissage est envisagé comme un processus par lequel la connaissance est augmentée ou modifiée. Pour chacun des trois courants, ce processus nécessite une participation active du sujet (même si le rôle dévolu à l'apprenant dans la construction de ses connaissances est moins important dans le paradigme behavioriste). Pour ce qui est du transfert, les paradigmes le considèrent tous comme le processus consistant à appliquer la connaissance dans une nouvelle situation.

Le courant cognitiviste et le courant constructiviste considèrent l'apprentissage comme une construction graduelle des connaissances et surtout, comme une mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations reçues par l'apprenant. Cet apprentissage exige une organisation des connaissances et s'effectue sur la base de tâches globales et contextualisées.

La vision actuelle de l'enseignement est particulièrement marquée par la perception du processus d'apprentissage chez l'élève. Legendre (2004 : 22) rappelle à cet effet que :

Ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est parce que l'apprentissage s'effectue d'une certaine manière qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées au contexte et à la nature même des processus d'apprentissage qu'elles sollicitent.

Par ailleurs, selon ce que l'on peut en lire dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante au Québec (MEQ, 2001b), l'enseignant qui travaille dans une approche par compétences devrait suivre un certain nombre de principes qui interviennent dès la planification des activités et qui traversent les autres tâches d'enseignement : (i) création d'un environnement d'apprentissage à partir des connaissances antérieures de l'élève ; (ii) mise en valeur des stratégies cognitives et métacognitives des élèves ; (iii) mise en situation de réalisation de tâches complètes et complexes. Ces principes relèvent principalement des courants cognitiviste et constructiviste et également du courant sociopragmatique pour le point (iii), comme le laisse voir l'examen du tableau. Il nous apparaît important de relier les principes énoncés dans les programmes ministériels à la source théorique dont ils proviennent, notamment dans un contexte de formation des maîtres où la pensée critique doit être développée.

Nous allons maintenant présenter de façon plus détaillée une des façons d'envisager le processus d'apprentissage, vision qui relève essentiellement de la psychologie cognitive et qui comporte un ensemble d'implications intéressantes quant aux méthodes d'enseignement.

### **3.2. Une vision cognitiviste de l'apprentissage**

La psychologie cognitive a pour objet la structure des connaissances, sa genèse et ses lois de fonctionnement. Elle se caractérise par un certain nombre de concepts importants, notamment les types de connaissances, la question de la motivation ainsi que les notions de montage et de rodage qui permettent d'envisager l'apprentissage de connaissances de même que d'habiletés ou encore d'attitudes (Brien, 1997).

#### 3.2.1. Les types de connaissances

Selon Tardif (1992), la psychologie cognitive considère trois grandes catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Nous reprenons pour illustrer notre propos les exemples de chacune des connaissances donnés dans Anctil, Gauvin et Lefrançois (2007).

Les connaissances déclaratives se rattachent à la connaissance de faits, de règles, de lois ou de principes. Voici quelques exemples de connaissances déclaratives dans le domaine de l'apprentissage du français : la connaissance de la nécessité d'anticiper en lecture ; l'énoncé des règles de l'accord des participes passés ; la connaissance des différentes structures de texte ; la connaissance du rôle du verbe dans la phrase.

Les connaissances procédurales relèvent du cheminement suivi ou des étapes franchies pour réaliser une action ou encore résoudre un problème. Elles font intervenir une vitesse d'exécution dans une suite d'actions. C'est par elles que l'on apprend à réaliser une tâche réelle. La maîtrise des connaissances procédurales exige de la pratique et de la répétition. Voici quelques exemples de connaissances procédurales encore rattachées à l'apprentissage de la langue en contexte scolaire : écrire un texte destiné à des élèves de première année ; savoir chercher un mot dans le dictionnaire ; écrire un texte avec l'intention de persuader ; accorder les participes

passés dans un exercice « à trous » ; anticiper la suite d'un texte à partir du premier paragraphe ; faire un plan de travail.

Les connaissances conditionnelles, quant à elles, renvoient au contexte dans lequel se déroule l'action (Roy, Lafontaine et Legros, 1995). Elles concernent le quand et le pourquoi et réfèrent aux conditions de l'action. Elles permettent, dans différents contextes, d'appliquer les connaissances déclaratives et procédurales. Enfin, ces connaissances sont responsables du transfert. Voici encore des exemples de ce dernier type de connaissances : choisir le registre de langue approprié au contexte de communication ; reconnaître un participe passé dans un texte ; déduire le sens d'un mot à partir du contexte dans lequel il apparaît ; reconnaître entre deux textes celui dont la structure est informative ; reconnaître les verbes à l'imparfait dans un paragraphe.

Ces distinctions entre les grands types de connaissances nous font voir que les connaissances déclaratives sont des connaissances plutôt statiques, entreposées dans notre mémoire, et qui doivent être transposées en connaissances procédurales ou conditionnelles si l'on souhaite qu'elles deviennent vraiment utiles. Les connaissances procédurales, quant à elles, sont ancrées dans l'action ; il s'agit des savoir-faire. Enfin, les connaissances conditionnelles permettent de savoir à quelles connaissances déclaratives ou procédurales nous devons faire appel en fonction du contexte.

Ces différents types de connaissances sont rattachés à la notion de compétence. Une compétence constitue en effet un ensemble de connaissances (de l'un ou l'autre des types), d'habiletés et d'attitudes permettant d'accomplir avec succès une tâche appartenant à une famille de situations problèmes (Paquette, 2002). Afin de faciliter l'acquisition des compétences d'un domaine donné, Brien (1997) souligne qu'il faut amener l'apprenant à construire les connaissances déclaratives, les connaissances

procédurales et conditionnelles, de même que les habiletés et attitudes qui fondent ces compétences. Une façon d'y parvenir consiste à structurer le contenu des activités de formation. Cette structuration est susceptible de faciliter aussi bien la compréhension que l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme et leur rappel le moment opportun (Brien, 1997). L'information serait en effet mieux comprise et mieux retenue lorsque présentée de façon organisée (Ausubel, 1968 ; Denhière et Baudet, 1992 ; West *et al.*, 1991, cités dans Brien (1997) ; Giasson, 1990). Brien (1997) propose en ce sens un modèle global de l'acquisition de connaissances et de compétences qui le conduit à présenter un certain nombre d'événements d'enseignement visant chez l'apprenant l'acquisition de connaissances déclaratives (connaissances), de connaissances procédurales (habiletés), d'attitudes et de compétences. Le modèle en question se fonde sur l'hypothèse actuelle concernant l'acquisition de connaissances, hypothèse selon laquelle les nouvelles connaissances se construisent à partir des anciennes (c'est l'hypothèse des courants constructiviste et cognitiviste, comme le met en évidence le tableau présenté plus tôt). En lien avec notre deuxième objectif de recherche, ce modèle présente pour nous un intérêt particulier, car il est applicable tant au primaire que dans un contexte de formation en milieu universitaire.

En plus de l'association de nouvelles connaissances aux anciennes, il existe d'autres facteurs essentiels dans l'apprentissage, dont la motivation de l'apprenant et la répétition à laquelle s'astreint ce dernier. À partir de ces trois facteurs, Brien propose trois éléments-clés pour rendre compte de l'acquisition de connaissances et de compétences : 1) la motivation, qui consiste en un intérêt envers la tâche et la perception positive de sa capacité à accomplir cette tâche ; 2) le montage, l'association de réseaux de neurones en un nouveau réseau dans lequel est encodée la nouvelle connaissance ou compétence ; 3) le rodage, qui correspond au perfectionnement de la connaissance, son raffinement et sa possible transférabilité. Afin que les tâches de montage et de rodage opèrent, la motivation doit demeurer

présente tout au long du processus. Les trois éléments mentionnés occupent donc des rôles complémentaires à l'intérieur du processus d'apprentissage.

Nous étudierons maintenant les trois facteurs évoqués : la motivation, le montage et le rodage.

### 3.2.2. La motivation

La motivation à apprendre est l'effort que l'individu est prêt à investir afin d'accomplir une tâche d'apprentissage. Cet effort est fonction d'au moins trois facteurs (Brien, 1997) : l'importance que l'individu accorde au but final ; l'intérêt qu'il porte à l'accomplissement de la tâche d'apprentissage et la perception de l'ampleur de la tâche.

Le tableau suivant (Tableau 5) présente des événements d'enseignement qui peuvent favoriser la motivation.

IMPORTANCE DES BUTS D'APPRENTISSAGE	INTÉRÊT POUR LA TÂCHE	PERCEPTION DE L'AMPLEUR DE LA TÂCHE
Discuter de l'importance des buts avec les apprenants	Créer des situations qui posent des défis	Proposer des activités réalisables
Aider l'apprenant à développer une attitude positive vis-à-vis des buts à atteindre	Créer un contexte favorable à la satisfaction des besoins	Parler de réussites passées (de celles de l'apprenant et d'autres apprenants)
Concrétiser les buts à atteindre	Varier les méthodes d'enseignement	Visualiser la tâche à accomplir
Aider les apprenants à établir des liens entre tâches d'apprentissage, compétences et buts	Concrétiser la tâche d'apprentissage	Moduler la tâche d'apprentissage

IMPORTANCE DES BUTS D'APPRENTISSAGE	INTÉRÊT POUR LA TÂCHE	PERCEPTION DE L'AMPLEUR DE LA TÂCHE
Créer des activités qui permettent de se projeter dans l'avenir	Respecter les apprenants	Favoriser l'évaluation formative
S'assurer de la motivation du professeur (modeling)	Donner des rétroactions positives	Aider à développer la confiance en soi

Tableau 5. Facteurs favorisant la motivation (Brien, 1997)

Afin de mettre en relation motivation et intérêt pour la tâche d'apprentissage, un autre principe peut être appliqué, qui consiste à poser des défis aux apprenants, notamment en induisant chez eux un état d'insatisfaction qui fonctionnera comme moteur de l'action et les poussera à atteindre un but (Keller, 1983, cité dans Brien, 1997). Pour jouer sur la composante « Motivation et perception de l'ampleur de la tâche », il s'agit de proposer à l'apprenant des tâches adaptées à sa capacité. Une tâche trop facile ou trop difficile aurait une influence négative sur la motivation (Gagné *et al.*, 1993, cité dans Brien (1997)).

Favoriser le développement de la confiance en soi est également important puisque la perception de l'apprenant quant à sa capacité à accomplir la tâche joue un rôle dans l'accomplissement effectif de la tâche en question.

### 3.2.3. Le montage

Le montage consiste en l'association de réseaux de neurones en un nouveau réseau dans lequel est encodée la nouvelle connaissance ou compétence. Nous donnons des exemples concrets rattachés à l'enseignement du lexique (le public concerné peut être représenté par les élèves, mais aussi par les futurs maîtres au primaire) pour montrer que les propositions sont applicables dans le domaine touché par notre projet de recherche, soit l'enseignement/apprentissage du lexique. Noter que les exemples

proposés font appel à certains éléments théoriques concernant le fonctionnement du lexique. Ces exemples pourraient concrètement se retrouver dans le module de cours en didactique du lexique dont la construction représente notre deuxième objectif de recherche.

MONTAGE	EXEMPLE
Inciter l'apprenant à rattacher le nouveau concept à un concept plus général qu'il possède déjà	Faire des parallèles avec d'autres domaines de connaissance (rattacher l'étude de la notion de métonymie avec le concept général de sens figuré)
Mettre en relief les caractéristiques du concept	Présenter les différentes propriétés de l'unité lexicale (sens, forme, propriété de combinatoire)
Présenter une définition du concept	Proposer une définition de la notion de polysémie
Fournir des exemples et des contre-exemples du concept	Afin de distinguer les différentes entités auxquelles renvoie le concept de mot, donner différents exemples qui permettront de distinguer les concepts d'unité lexicale, vocable, mot-forme
Amener l'apprenant à abstraire le concept à partir d'exemples	Donner des exemples de vocables polysémiques et demander aux apprenants d'identifier la propriété commune de ces vocables
Inviter l'apprenant à rechercher des exemples du concept	Demander de trouver des vocables polysémiques
Inciter l'apprenant à identifier le concept parmi des exemples ou des descriptions	Donner un exercice comportant des vocables homonymiques et polysémiques et demander d'identifier uniquement les vocables polysémiques
Faire expliquer, dans ses propres mots, le concept à l'apprenant	Demander à un apprenant d'expliquer un concept, par exemple celui de collocation, aux autres apprenants de la classe
Inciter l'apprenant à utiliser le concept dans un contexte réel	Demander de faire un jeu de mots dont la polysémie serait le moteur humoristique

Tableau 6. Exemples d'activités pouvant favoriser la phase de montage

Nous traiterons maintenant de la phase du rodage, qui suit normalement celle du montage.

#### 3.2.4. Le rodage

Afin de favoriser le rodage, qui vise le perfectionnement de la connaissance, son raffinement, de même que son transfert éventuel, Brien (1997) propose les éléments suivants.

RODAGE	EXEMPLE
Susciter des discussions à propos du concept	Parler du concept de dérivation sémantique
Inciter l'apprenant à utiliser le concept dans différents contextes	Proposer différentes activités sur le concept de polysémie

Tableau 7. Exemples d'activités pouvant favoriser le rodage

D'autres activités peuvent être réalisées afin de contribuer à cette étape de l'apprentissage, par exemple le fait de présenter les informations de telle sorte qu'elles puissent être regroupées. Les regroupements seront rendus plus évidents grâce à la schématisation du contenu (notons à cet effet que l'ontologie sera fort utile pour la schématisation des contenus puisqu'elle permet une représentation graphique des connaissances et des liens qui existent entre elles). L'utilisation d'analogies présente enfin un intérêt pour l'acquisition des connaissances.

#### 3.2.5. Développement d'habiletés

L'acquisition de connaissances procédurales ou d'habiletés suit un processus différent de ceux que nous venons de présenter. Comme le note Brien (1997), essentiellement, lors de l'acquisition d'habiletés, l'individu «procéduralise» les connaissances déclaratives qu'il possède. Il transforme celles-ci en des ensembles intégrés de règles

d'action qui lui permettent d'accomplir une tâche. Pour le montage et le rodage de règles d'action et de procédure, Brien (1997) propose encore un certain nombre d'indications, par exemple, situer la règle ou la procédure à acquérir dans un contexte significatif, ce qui est tout à fait dans l'esprit d'une approche visant le développement de compétences.

Il existerait trois phases pour l'acquisition d'une habileté cognitive, selon Anderson (1995a, 1995b, cité dans Brien (1997)). D'abord, l'individu se représente de façon consciente les composantes de la tâche à exécuter. L'individu tente d'accomplir la tâche en utilisant des stratégies cognitives et métacognitives, ce qui peut entraîner une recherche importante en mémoire à long terme et demander un temps d'exécution qui peut être long au début (il suffit de comparer la vitesse à laquelle un jeune élève va trouver un mot dans le dictionnaire en comparaison de son professeur, par exemple). Ensuite, durant la phase associative, les connaissances acquises se raffinent et l'aspect procédural des connaissances émerge davantage dans un processus de transformation des connaissances déclaratives en règles d'action. Dans la troisième phase, la phase autonome, l'habileté fait l'objet d'un rodage, ce qui exige moins de contrôle conscient de la part de l'individu. Cette phase peut durer plusieurs années (qu'on pense seulement à la compétence à écrire ou même à la compétence lexicale dont le développement s'étale sur l'espace d'une vie). Brien (1997) note que pendant cette phase, l'individu perd généralement sa capacité à verbaliser les faits emmagasinés lors de la première phase. En fait, les deux premières phases mentionnées doivent être rattachées au montage de l'habileté tandis que la dernière phase s'apparente en fait au rodage. L'apprenant doit se représenter, sous forme de faits, différentes étapes constitutives d'une tâche et l'ensemble des procédures et stratégies à utiliser. On peut donc à cette étape présenter des définitions, des énoncés, des directives et poser des questions à l'apprenant afin de vérifier la maîtrise qu'il possède des connaissances déclaratives nécessaires à la représentation des étapes à accomplir pour réaliser la tâche à effectuer. L'encodage de l'aspect procédural de l'habileté peut se faire au

moyen d'exercices suivis de la rétroaction appropriée. Pour favoriser le montage d'une habileté, on peut faire la démonstration de la procédure à exécuter (afin de favoriser l'encodage déclaratif et inciter l'apprenant à reproduire la procédure pour lui fournir ensuite une rétroaction). Ensuite, diverses situations pour exercer cette habileté sont fournies à l'apprenant.

Ce détour par la thématique de l'apprentissage dans une approche cognitiviste nous a permis de voir différents principes à mettre en œuvre pour l'acquisition de connaissances et d'habiletés. À ces principes peuvent s'ajouter certaines méthodes visant à favoriser l'acquisition de connaissances. La prochaine section expose un certain nombre de démarches didactiques pouvant être mis en œuvre en didactique du lexique, que ce soit pour la formation des élèves ou celle des futurs maîtres.

#### **4. Démarches d'enseignement/apprentissage**

Le choix d'une démarche d'enseignement/apprentissage donnée pour supporter les activités visant le développement de la compétence lexicale des élèves ou encore de connaissances métalexicales des futurs maîtres (par exemple notions de polysémie, dérivation sémantique, collocation, locution, etc.), repose sur différents critères. Il faut considérer le contenu à enseigner, les contraintes temporelles et matérielles qui accompagnent le choix de certaines méthodes, les objectifs d'enseignement généraux, les caractéristiques des élèves ou des étudiants, etc.

La prochaine section porte sur différentes démarches d'enseignement/apprentissage que l'enseignant au primaire peut mettre en œuvre en classe de français langue première, afin de travailler non seulement au développement de la compétence lexicale de l'élève, mais de façon conjointe, à celui des autres compétences linguistiques. Ces approches générales peuvent également inspirer les démarches d'enseignement universitaire en contexte de formation initiale des maîtres.

#### **4.1. Démarches d'enseignement/apprentissage**

Nous présenterons deux catégories de démarches non exclusives (qui peuvent même être complémentaires) : les approches intégrée/spécifique et les approches inductive/déductive.

##### 4.1.1. Approche intégrée/spécifique

Les approches d'enseignement que l'enseignant décide de mettre en œuvre peuvent dépendre de la vision de l'apprentissage à laquelle il souscrit. Par exemple, s'il considère que l'apprentissage se fait dans des situations authentiques qui impliquent fortement l'élève et font appel au travail d'équipe, l'enseignant pourra choisir de développer ses activités à l'intérieur de la planification d'un projet. Un tel type de démarche est caractéristique de la pédagogie du projet et d'une approche qui s'intitule « approche intégrée ». Celle-ci, dans son application pour l'enseignement du français, intègre l'apprentissage d'un contenu dans une séquence en boucle composée d'une première situation de production textuelle, d'activités différées (qui gardent un lien fonctionnel avec la situation de production textuelle) et d'activités décrochées (qui font un traitement décontextualisé des savoirs visés dans les séquences didactiques) centrées sur le contenu, puis d'une seconde situation de production textuelle (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 2001). Cette approche complexe est caractérisée par trois dimensions importantes :

- dimension d'interaction sociale (situation de communication et régulations interactives) ;
- exploitation des outils de référence (guides orthographiques, ouvrages de référence) ;
- approfondissement des objectifs rattachés au contenu abordé (en production et dans les activités différées et décrochées).

L'approche intégrée se distingue de l'approche spécifique, qui vise quant à elle l'acquisition d'un contenu par le biais de tâches spécifiques (mémorisation de mots, exercices, dictées, etc.) effectuées en dehors de toute situation de communication. Les démarches d'enseignement traditionnelles font largement appel à ce dernier type d'approche (Allal *et al*, 2001).

Que l'on se situe dans une démarche intégrée ou spécifique, il est possible de mettre en œuvre l'une ou l'autre des deux approches suivantes : l'approche inductive et l'approche déductive.

#### 4.1.2. Approche inductive/déductive

L'enseignant peut choisir de conduire ses activités spécifiques (ou les activités relevant d'une approche intégrée) selon une approche inductive. Une telle approche implique de faire appel à des activités d'observation qui ont pour but d'amener l'élève à construire sa connaissance d'un phénomène linguistique. La démarche active de découverte (Chartrand, 1995) utilise spécifiquement cette approche, tout comme l'ensemble des activités qui reçoivent la dénomination d'activités d'observation réfléchie de la langue (Dumortier, 2006).

Bastuji (1978) note à cet effet que la pédagogie du français doit être fondée sur l'activité du sujet parlant, cette activité relevant de règles que les élèves ne pourront véritablement maîtriser que lorsqu'ils seront conduits à les découvrir et à les expérimenter eux-mêmes. Cette perspective centrée sur l'utilisateur de la langue est typique en linguistique. Le type de démarche qui en découle pour l'enseignement de la langue est en fait calqué sur cette façon de voir. Cette idée est d'autant plus justifiée que, comme le note encore Bastuji (1978), les élèves sont naturellement aptes à observer, à classer, à critiquer et ils aiment ces activités lorsqu'il s'agit d'activités de groupe où sont partagées les idées et les questions.

Le rôle de l'enseignant dans les approches inductives est extrêmement important, celui-ci devant agir comme médiateur entre les élèves et le contenu. Du point de vue de la planification des séquences d'enseignement, ce type de démarche exige une importante préparation : choix de l'objet ou de la règle linguistique sur lequel ou laquelle portera l'activité, sélection des données à observer en fonction de l'objet ou de la règle choisie, formulation des consignes, anticipation de questions ou problèmes sur lesquels les élèves pourraient buter, synthèse des observations importantes à formuler au terme de l'activité et préparation de la présentation « formelle » de la règle linguistique dont l'observation visait la découverte<sup>34</sup>.

Le choix de la démarche inductive comme démarche d'enseignement représente certainement un intérêt du point de vue des apprentissages que les élèves peuvent faire dans le contexte d'une telle démarche, cependant elle nécessite un certain investissement, en termes de temps, au moment de la conception<sup>35</sup> des activités d'apprentissage. C'est pour cette raison qu'un enseignant pourrait préférer adopter une démarche déductive dans laquelle il présente d'abord la règle ou la notion aux élèves (de façon magistrale, par exemple), pour ensuite leur demander de s'engager dans un ou plusieurs exercices d'application de la règle ou notion présentée.

Ceci conclut la dernière partie de notre cadre conceptuel. Nous proposons une synthèse des éléments examinés dans ce chapitre avant de passer aux chapitres qui présentent nos deux objectifs de recherche.

---

<sup>34</sup> À l'intérieur du module de cours en didactique du lexique destiné aux futurs maîtres au primaire, on verra que nous avons voulu rendre compte de l'importance de l'enseignant universitaire dans l'encadrement des activités d'apprentissage. En effet, nous avons créé un guide d'une cinquantaine de pages (Appendice B) destiné principalement à l'enseignant pour lui permettre de bien mettre en œuvre les activités d'apprentissage proposées.

<sup>35</sup> Cela correspond à la *Compétence 3* du référentiel de la profession enseignante (MEQ, 2001b), comme nous le verrons à la section 2.1.3 du Chapitre 5.

## ***SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL***

Les trois parties constituant notre cadre conceptuel nous ont permis d'étudier les différents concepts qui servent à appuyer la réalisation des objectifs de recherche énoncés dans notre problématique de recherche.

La partie consacrée aux approches descriptives du lexique nous a permis de faire la présentation de la théorie linguistique de référence utilisée dans ce projet de recherche, la lexicologie explicative et combinatoire. À partir de ce cadrage théorique, nous avons défini un certain nombre de savoirs lexicologiques. Ceux-ci feront évidemment l'objet de la modélisation projetée et sont susceptibles d'apparaître comme éléments de contenu principaux du module de cours en didactique du lexique.

La présentation du concept d'ontologie nous a également permis de connaître les caractéristiques d'un tel mode de représentation des connaissances et d'en dégager l'intérêt pour nos besoins descriptifs reliés à la question de la modélisation des savoirs lexicologiques.

La didactique du lexique, que nous avons abordée en dernière partie, vise justement à mettre en lumière les interactions étroites entre les éléments qui interviennent dans l'enseignement/apprentissage de toute discipline (contenus d'enseignement et démarches d'enseignement/apprentissage, entre autres). Dans cette partie, même si nous n'y reviendrons pas directement dans la réalisation de notre deuxième objectif de recherche, nous avons abordé la notion de compétence lexicale, puisque si le maître doit acquérir des connaissances sur le lexique et son fonctionnement, c'est entre autres afin d'être à même de mieux guider le développement de la compétence lexicale des élèves. Nous avons aussi traité de la question de l'apprentissage dans une perspective cognitiviste, en plus de proposer un panorama des grands paradigmes de

l'apprentissage. Les éléments théoriques dégagés nous seront utiles lors de la création de notre module de cours, puisqu'il s'agira de tenir compte des processus d'apprentissage des futurs enseignants et de cibler de quelle façon il sera possible de leur permettre d'acquérir les connaissances métalexicales.

Ces quelques remarques de synthèse à propos des concepts présentés nous conduisent maintenant à expliciter la façon dont nous allons procéder afin d'atteindre les deux objectifs de recherche visés dans cette thèse, qui sont, rappelons-le :

- 1) Construire une ontologie des savoirs lexicologiques ;
- 2) Élaborer un module de cours en didactique du lexique basé sur la modélisation ontologique des savoirs lexicologiques et visant le développement des connaissances métalexicales des futurs enseignants du primaire en français langue première

Le deuxième objectif de recherche dépendant des résultats du premier (dans la mesure où l'élaboration du cours constitue en partie un cas d'application de l'ontologie), la méthodologie utilisée pour l'atteinte de chacun fera l'objet de chapitres différents. Dans le prochain chapitre (Chapitre 3), nous présenterons la méthode de construction de l'ontologie des savoirs lexicologiques. La présentation de l'ontologie elle-même fera l'objet du chapitre suivant (Chapitre 4). Nous y exposerons également les résultats de l'évaluation menée par un expert de la modélisation ontologique concernant à la fois notre méthode de construction de l'ontologie et la structuration initiale des concepts dans cette dernière. Le Chapitre 5 sera consacré, quant à lui, à la question de l'élaboration du cours de didactique du lexique, alors que le Chapitre 6 permettra de détailler le cours lui-même et de présenter l'analyse des évaluations du cours menées par trois experts du domaine de la didactique du français. Le Chapitre 7 constitue quant à lui la conclusion de la thèse.



## **CHAPITRE 3 — MÉTHODE DE CONSTRUCTION DE L'ONTOLOGIE**

Dans ce chapitre consacré à la méthode de construction de l'ontologie des savoirs lexicologiques, nous présenterons d'abord brièvement le type de recherche dont relève notre premier objectif de recherche, puis nous préciserons le contexte de réalisation de celui-ci. Ensuite, nous exposerons les principes préalables à l'élaboration de l'ontologie, ce qui nous conduira à en détailler chacune des étapes de construction. Enfin, nous expliquerons de quelle façon nous avons procédé afin de mener l'évaluation de l'ontologie.

### **1. La recherche appliquée**

Selon Legendre (1993), la recherche appliquée utilise théories, principes et connaissances afin de résoudre des problèmes pratiques. Elle est « au service de l'humanité » et est évaluée selon son utilité. Notre premier objectif se situe dans le domaine de la recherche appliquée, puisqu'il s'agit de recourir à des concepts théoriques et de les appliquer dans le cadre d'un travail de modélisation ontologique. En ce sens, la première utilité de l'ontologie est de servir de base de données de référence en ce qui concerne la modélisation des savoirs lexicologiques. Une application possible qui s'ensuit est l'utilisation de l'ontologie dans le domaine de la conception pédagogique. Comme nous l'avons mentionné, l'utilité de notre ontologie en tant qu'outil de référence sera principalement évaluée à travers la réalisation du deuxième objectif de recherche, l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique. Enfin, notre premier objectif relève également en partie de la recherche-développement, dans la mesure où le résultat de la modélisation consiste en un outil, l'ontologie. Nous y reviendrons au Chapitre 5, puisque notre deuxième objectif relève précisément de la recherche-développement.

## **2. Contexte de réalisation de l'ontologie**

Le contexte de réalisation de notre premier objectif de recherche est particulier. En effet, nous avons travaillé de façon collaborative avec un chercheur du département de linguistique de l'Université de Montréal pour la construction de l'ontologie, dans le cadre de deux projets de recherche universitaire liés de près à notre premier objectif.

### **2.1. Les projets *GTN* et *Lexitation***

Le premier projet de recherche, mené à l'Observatoire de linguistique Sens-Texte (OLST) de l'Université de Montréal, sous la direction de Alain Polguère, est le projet GTN<sup>36</sup>. Celui-ci vise précisément la modélisation ontologique des savoirs en lexicologie de même que d'autres savoirs issus de disciplines connexes, en particulier la terminologie et la sémiotique. Ce projet avait été entamé en 2005 par Alain Polguère et quelques chercheurs en traduction (volet terminologie), mais n'avait pas connu de réelle évolution. Le projet GTN s'est par la suite intégré à une recherche de plus grande envergure menée par Alain Polguère en collaboration avec Pascale Lefrançois (Département de didactique, Université de Montréal) et Jacqueline Bourdeau (Télé-Université, Université du Québec à Montréal). Ce deuxième projet, intitulé « Lexitation : Ontologisation des savoirs lexicographiques en vue de leur utilisation dans les disciplines de linguistique appliquée »<sup>37</sup>, vise non seulement la modélisation des connaissances lexicologiques, mais aussi celle des compétences lexicographiques faisant appel à ces connaissances. Ainsi, alors que le GTN

---

<sup>36</sup> Il s'agit de l'abréviation pour *Gros Tas de Notion*, un titre humoristique choisi par notre collaborateur.

<sup>37</sup> Le projet est financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour une durée de trois ans (2007-2010).

s'applique à la caractérisation des concepts de lexicologie, correspondant à des connaissances déclaratives, le projet *Lexitation* porte plus spécialement sur la description des connaissances procédurales mises en jeu lors de l'activité lexicographique (la rédaction d'articles de dictionnaire). Comme les connaissances procédurales s'appuient largement sur les connaissances déclaratives, le projet GTN fournit une base de connaissances pouvant être utilisée pour la description des procédures lexicographiques.

## 2.2. Un travail collaboratif

Pour la réalisation de notre objectif de recherche et l'avancement du projet GTN, nous avons travaillé conjointement avec Alain Polguère, le chercheur principal du projet, dans l'ensemble du processus de modélisation ontologique. La collaboration a été assurée à parts égales dans la totalité du travail de modélisation (d'avril 2006 à octobre 2008)<sup>38</sup>. Nous avons indiqué dans les appendices (Appendice A1) la répartition exacte des tâches et responsabilités de chacun. Tout au long du texte, nous préciserons, lorsque nécessaire, si certaines contributions doivent être attribuées plus spécifiquement à Alain Polguère ou à nous-même.

Afin de construire l'ontologie servant à modéliser les connaissances métalexicales, notre collaborateur, qui a élaboré la structure initiale de l'ontologie lors des débuts du projet GTN, a choisi le logiciel Protégé-2000 (Natalya et McGuinness, 2001).

---

<sup>38</sup> METHO-CAR-q4 — Comme nous aurons l'occasion de l'expliquer plus loin (section 5.4 de ce chapitre), les résultats obtenus à l'évaluation ont été codés afin de permettre le traitement des données. Puisque l'évaluation portait en partie sur la méthode de construction de l'ontologie (et également sur la **manière** de présenter cette méthode dans le document fourni à l'évaluateur), nous avons dû tenir compte de certains commentaires dans la rédaction du présent chapitre. C'est pour cette raison que des codes apparaissent en note de bas de page à la suite de certains éléments du texte : ils marquent les améliorations que nous avons apportées à la présentation de notre méthode, montrant ainsi de quelle façon nous avons tenu compte des propos de l'évaluateur. Le lecteur pourra se reporter au chapitre suivant (section 6) et à l'index des codes (voir Tableau 10 dans ce chapitre) pour connaître la signification des codes et la nature exacte du traitement effectué.

Lorsque nous avons commencé à collaborer à la recherche à travers la réalisation de notre premier objectif de recherche, nous avons conservé cet éditeur d'ontologie.

### 2.3. Protégé, un éditeur d'ontologie

L'utilisation de Protégé pour la modélisation ontologique repose sur les arguments suivants. D'abord, il s'agit d'un des éditeurs d'ontologie les plus anciens et son utilisation est gratuite. Il fait de plus l'objet d'un soutien technique constant (mises à jour, listes de discussion, forums) et plusieurs utilitaires associés à son utilisation ont été créés. L'université qui a développé cet éditeur est un lieu reconnu pour la recherche en représentation des connaissances. Enfin, en plus d'être *language-independent*, l'éditeur n'impose pratiquement pas de contraintes. Par exemple, il ne force pas l'utilisation d'attributs ou de relations prédéfinies entre concepts, laissant le soin au concepteur de l'ontologie de créer lui-même les rôles, propriétés et relations nécessaires afin de caractériser les concepts. La souplesse offerte par le logiciel convenait par conséquent à nos besoins de modélisation.

Le guide de construction d'ontologies développé par Protégé a été utilisé comme guide méthodologique<sup>39</sup> pour la structuration des concepts. La méthode que nous allons présenter dans les prochaines sections est donc tirée de ce document de référence. Cependant, avant de présenter la méthode, nous introduirons les principes qui ont été respectés dans la construction de l'ontologie et qui ont orienté certaines des étapes de la méthode adoptée.

---

<sup>39</sup> METHO-REF-c

### 3. Principes préalables à la construction de l'ontologie

L'établissement de principes de construction guide à la fois la modélisation et une partie du processus d'évaluation. Nous avons adopté deux principes, que nous allons définir, en plus de préciser à quel moment de la construction de l'ontologie ils s'appliquent<sup>40</sup>.

- 1) *Utiliser la théorie Sens-Texte (TST), plus précisément la branche lexicologique de celle-ci, la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), comme source de référence des connaissances à modéliser*

Nous avons choisi de décrire les concepts appartenant à la LEC. Nous aurions pu procéder différemment, par exemple utiliser les différentes théories du lexique afin d'en dégager les concepts communs et développer une approche unifiée (le type de méthode utilisée dans le projet LMF, notamment). Or, le choix d'une théorie particulière (la LEC), qui a d'ailleurs été argumenté au chapitre précédent, nous permet dans un premier temps d'entrer dans l'ontologie un ensemble de concepts cohérent et structuré<sup>41</sup>. Ce principe sera appliqué lors de l'étape d'acquisition des concepts.

- 2) *Distinguer explicitement terme et concept dans l'ontologie*

Cette distinction, établie à l'origine par Alain Polguère, permet de développer une approche interlangue du domaine modélisé. Ainsi, les concepts demeurent les mêmes dans l'ontologie et seuls les termes diffèrent pour les désigner, suivant la langue en usage. La distinction rend également compte de l'importance accordée à la construction d'une terminologie dans le cadre de la théorie Sens-Texte. Les ouvrages publiés dans le domaine insistent formellement sur ce point, comme on pourra le

---

<sup>40</sup> METHO-PRIN1-c2, METHO-PRIN1-s2, METHO-PRIN1-s3

<sup>41</sup> METHO-PRIN2-q

constater en consultant par exemple le *Cours de morphologie générale* (Mel'čuk, 1993-2000) et le livre *Towards a language of linguistics* (Mel'čuk, 1982). Nous sommes personnellement d'accord avec ce point et considérons que l'existence d'une discipline scientifique se fonde pour une bonne part sur l'existence d'une terminologie. Nous reviendrons sur cette question un peu plus loin, lorsque nous ferons la présentation de certains attributs de l'ontologie (section 4.5.1 de ce chapitre et section 3.1 du Chapitre 4). Cela nous permettra de montrer quelle place nous avons réservée à la terminologie dans notre ontologie. Le principe méthodologique adopté ici pour la construction de l'ontologie, en est un courant dans le domaine de la linguistique et en science en général. Ce principe sera appliqué au moment de structurer les concepts dans l'ontologie.

Les principes préalables à la création de l'ontologie ayant été formulés, nous pouvons maintenant présenter les étapes de construction de celle-ci.

#### **4. Méthode de construction d'une ontologie**

Comme le notent Psyché, Mendes et Bourdeau (2003 : 9) dans leur revue des méthodologies de construction des ontologies :

À l'heure actuelle, il n'existe pas encore de consensus à propos des meilleures pratiques à adopter lors du processus de construction ou même des normes techniques régissant le processus de développement des ontologies.

Dans ce contexte, le fait d'avoir eu recours au guide méthodologique qui accompagne l'éditeur d'ontologie choisi nous apparaît pertinent. Les concepteurs de Protégé notent d'ailleurs eux aussi qu'il n'existe pas qu'une seule méthodologie « correcte » pour développer des ontologies (Natalya et McGuinness, 2001). Le guide qu'ils proposent aborde les points généraux qui doivent être pris en considération durant la

modélisation ontologique. Le tableau suivant illustre les étapes de la méthode<sup>42</sup> suggérée :

Étape 1	Préciser le domaine et la portée de l'ontologie a) Quel est le domaine que va couvrir l'ontologie ? b) Dans quel but sera utilisée l'ontologie ? c) À quels types de questions l'ontologie devra-t-elle fournir des réponses ? d) Qui va utiliser et maintenir l'ontologie ?
Étape 2	Envisager une éventuelle réutilisation des ontologies existantes
Étape 3	Acquérir les connaissances à modéliser
Étape 4	Structurer les connaissances dans l'ontologie Définir les classes et la hiérarchie des classes (sous-classes et super-classes)
Étape 5	Définir les propriétés des classes (attributs) Décrire la structure interne des concepts.
Étape 6	Définir les valeurs des attributs
Étape 7	Créer les instances

Tableau 8. Étapes de la méthode de construction d'une ontologie (Natalya et McGuinness, 2001)

Comme il s'agissait de notre première expérience de modélisation ontologique, nous avons suivi les étapes présentées dans le Tableau 8, tout en adaptant celles-ci à nos besoins de modélisation spécifiques<sup>43</sup>. Notre collaborateur, Alain Polguère, avait cependant déjà utilisé le logiciel Protégé dans le cadre d'autres projets<sup>44</sup> et possédait une certaine maîtrise de son fonctionnement, ce qui a facilité la mise en œuvre des différentes étapes. Les prochaines sections détaillent chacune de celles-ci. Nous avons regroupé les étapes 5-6-7 dans la même section, car elles ont été réalisées en même temps lors de la création de notre ontologie.

---

<sup>42</sup> METHO-CAR-s1

<sup>43</sup> METHO-CAR-q1, METHO-CAR-q2

<sup>44</sup> METHO-CAR-q3

#### 4.1. Étape 1 — Domaine et portée de l'ontologie

a) L'objectif principal auquel répond notre ontologie est de représenter les concepts issus de la lexicologie, la lexicologie étant le domaine premier couvert par l'ontologie. On verra cependant que pour encoder les concepts relevant de la lexicologie, plusieurs concepts de linguistique — et plus spécifiquement de syntaxe et de morphologie — ont aussi été modélisés.

L'usage principal de l'ontologie sera de fournir une base solide de description des savoirs en lexicologie pour des applications dans le domaine de la linguistique, de la linguistique appliquée et de l'enseignement universitaire de la lexicologie et de la didactique du lexique (plus précisément dans l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique)<sup>45</sup>.

Le domaine de l'ontologie est donc avant tout la lexicologie, mais concerne également toutes les disciplines connexes. La spécification du domaine permet de préciser les usages possibles de l'ontologie.

b) Usages :

- Consultation par des lexicologues et des linguistes
- Appui à l'élaboration de cours en lexicologie ou en didactique du lexique (base de contenus d'enseignement)
- Appui à la construction d'un référentiel de connaissances disciplinaires (connaissances métalexicales) pour la formation en didactique du lexique et éventuellement pour l'enseignement du lexique au primaire et au secondaire
- Consultation par des apprenants en lexicologie ou en didactique du lexique
- Construction d'un environnement d'apprentissage informatisé basé sur l'ontologie
- Application dans le domaine du traitement automatique des langues

---

<sup>45</sup> METHO-CON-s

La spécification des cas d'utilisation de l'ontologie pourra servir de guide durant la modélisation, par exemple pour déterminer si un concept doit ou non apparaître dans la modélisation.

c) L'ontologie permettra de répondre aux questions suivantes (la liste n'est pas exhaustive) :

- Quels sont les concepts du domaine de la lexicologie ?
- Quels sont les termes anglais et français qui permettent de désigner un concept donné ?
- Est-ce qu'un terme possède des variantes morphologiques ou des synonymes ?
- Quelle est la définition du terme associé à un concept ?
- Quels concepts sont définitoires pour un concept donné ?
- ...

d) Les personnes chargées de la maintenance de l'ontologie sont Alain Polguère et nous-même. Grâce au projet *Lexitation*, l'ontologie continuera d'être entretenue, mise à jour et augmentée s'il y a lieu.

#### **4.2. Étape 2 — Réutilisation d'ontologies existantes**

Lorsque l'on s'attaque à un problème de représentation donné, un travail de recherche des solutions déjà existantes doit être effectué, afin de vérifier si l'ontologie que l'on souhaite créer n'existe pas déjà. On peut encore vérifier si les sources existantes sont susceptibles d'être réutilisées et affinées pour répondre aux besoins de notre domaine ou de notre tâche particulière. Faire appel à des ontologies existantes peut même dans certains cas constituer une exigence si le système à construire doit interagir avec d'autres applications qui utilisent déjà des ontologies spécifiques. En ce qui nous concerne, l'examen des types d'ontologies relevant du domaine de la linguistique (voir Chapitre 2, Partie II, section 4) nous a permis de constater qu'il n'existait pas de véritable ontologie des concepts de lexicologie. En effet, même si le projet LMF rend compte d'une modélisation qui s'apparente à la modélisation que nous souhaitons

proposer, la méthode de construction utilisée pour le projet LMF est complètement différente de celle que nous proposons (nous y reviendrons dans la conclusion, au Chapitre 7). En outre, bien qu'il existe certaines méthodes pour développer des ontologies dites linguistiques, par exemple la méthode SENSU (Swartout, Patil, Knight et Russ 1997), elles ne permettent pas véritablement d'accéder au vocabulaire technique qui caractérise les différentes branches de la linguistique, la lexicologie notamment<sup>46</sup>. En effet, les catégories conceptuelles modélisées ne tiennent pas véritablement compte de la terminologie utilisée pour la description des langues (le métalangage), mais se fondent plutôt sur les catégories conceptuelles d'une ontologie de haut niveau (voir section 3.5 de la Partie II du Chapitre 2). Pour ces raisons, nous n'avons pas eu recours à une ontologie préexistante pour notre tâche de modélisation ontologique.

### **4.3. Étape 3 — Acquisition des connaissances à modéliser**

En modélisation informatique, il existe plusieurs techniques d'acquisition de connaissances qui dépendent, entre autres, des différentes sources de connaissances disponibles. Nous expliquerons de quelle façon nous avons procédé pour l'acquisition des connaissances à modéliser dans notre ontologie, en nous appuyant pour cela sur d'autres sources de référence que le seul guide de Protégé.

Selon Mizoguchi (2004), les connaissances sont de trois types :

- 1) Connaissances de sens commun : connaissances acquises par l'expérience et accumulées différemment selon la culture.
- 2) Expertise : connaissances élaborées acquises par une expérience spécialisée intégrant dans certains cas des connaissances scientifiques appliquées.

---

<sup>46</sup> METHO-REF-s

3) Connaissances théoriques : connaissances spéculatives composées d'un discours logique pour expliquer ou interpréter des phénomènes.

Nous avons opté pour le recours aux connaissances théoriques. Ces connaissances relèvent de la lexicologie explicative et combinatoire (ce sont les savoirs lexicologiques), comme le souligne notre premier principe de construction de l'ontologie<sup>47</sup>. Notre ontologie repose plus précisément sur un encodage semi-formel, tel qu'il apparaît dans deux ouvrages d'introduction à la lexicologie explicative et combinatoire, l'un se présentant sous la forme d'un manuel — *Lexicologie et sémantique lexicale* (Polguère, 2003) et l'autre sous la forme d'un dictionnaire pédagogique précédé d'une introduction théorique dans laquelle sont décrits les concepts fondamentaux en lexicologie — *Le lexique actif du français* (Mel'cuk et Polguère, 2007). La liste des concepts à modéliser dans l'ontologie a ainsi été établie à partir des index de chacun des deux ouvrages cités<sup>48</sup> (considérant que la liste des termes français de l'index correspond à autant de concepts). Cette liste se trouve dans l'appendice A2.

Le recours à des ouvrages de référence introduisant l'ensemble des concepts de la discipline est particulier par rapport aux méthodes d'acquisition des concepts pour la construction d'une ontologie de domaine. Souvent, les concepts essentiels doivent être retrouvés en faisant l'analyse de documents types, comme le proposent Bourigault et Aussenac-Gilles (2003), ou à l'aide d'entrevues auprès des experts du domaine. Ces sources de données sont ensuite analysées pour en dégager les concepts propres au domaine. Dans notre cas, un tel examen de la littérature ou le recours à des entrevues n'a pas été nécessaire puisque nous disposions déjà d'ouvrages de référence

---

<sup>47</sup> METHO-PRIN2-q

<sup>48</sup> Ces références présentent la grande majorité des concepts de la LEC, mais certains concepts plus pointus pourraient ne pas y apparaître, figurant plutôt dans d'autres ouvrages spécialisés en lexicologie explicative et combinatoire. (METHO-STRU1-q)

reconnus dans le domaine. Cette particularité nous a évité d'avoir à mener l'évaluation du corpus de référence, les termes étant déjà bien définis et formalisés en plus de faire déjà l'objet d'un certain niveau de conceptualisation. Pour tout dire, le travail de modélisation a été facilité en grande partie parce que la terminologie du domaine à modéliser était déjà particulièrement bien développée, ce qui signale une conceptualisation sous-jacente. Justement, les questions terminologiques et les questions ontologiques ne sont pas tout à fait éloignées, comme le remarque Hirst (2003 : 223) :

However, in technical domains where explicit vocabularies exist, an ontology exists at least implicitly.

Enfin, comme l'ontologie a été construite de façon collaborative, nous pouvons dire que l'expertise de notre collaborateur, Alain Polguère, a permis de compléter les connaissances théoriques apparaissant dans les documents.

Une fois que la liste des concepts a été déterminée, il s'agit d'organiser ceux-ci dans une structure hiérarchique et de préciser leurs attributs. C'est ici que l'utilisation de l'éditeur d'ontologie entre plus spécifiquement en jeu.

#### **4.4. Étape 4 — Structuration des concepts**

Dans Protégé, une ontologie est une description formelle explicite des concepts dans un domaine donné. Ces concepts sont représentés par des classes dans l'éditeur en question. Pour la structuration des concepts il faut donc définir un certain nombre de classes puis organiser celles-ci dans une hiérarchie, étapes que nous expliciterons maintenant<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> ORG-CLA-s1

#### 4.4.1. Définition des classes dans l'ontologie

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la structure conceptuelle générale de l'ontologie a été établie par Alain Polguère dans les premiers temps du projet *Lexitation*. Trois grandes classes ont alors été dégagées pour représenter les concepts (classe *Notion*), les termes (classe *Term*) et le domaine d'appartenance des différents concepts modélisés (classe *Domain*), la distinction entre la classe *Notion* et la classe *Term* respectant notre principe de distinction formelle entre terme et concept. Dans la version définitive de l'ontologie, que nous présentons en détail au Chapitre 4, la dénomination et la répartition des classes diffère un peu, se voulant plus représentative de la distinction ciblée. Nous avons en effet distingué une classe *concept* et une classe *terme*.

Nous présentons pour l'instant dans la Figure 10 la répartition des classes au moment de procéder à l'évaluation de l'ontologie (voir section 4 plus bas).

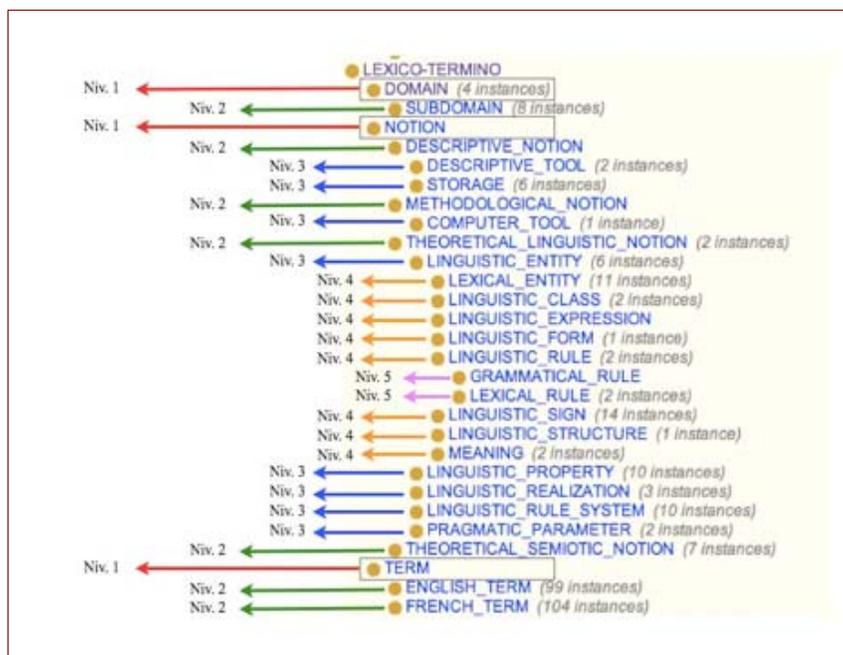


Figure 10. Répartition des classes dans l'ontologie au moment de l'évaluation

Comme nous venons de le mentionner, l'ontologie a subi un certain nombre de modifications, suivant le raffinement progressif de notre conceptualisation, ce qui fait que la répartition présentée ici a changé dans la version finale présentée au Chapitre 4. Entre autres, nous avons changé la dénomination des classes et modifié en partie le contenu des classes de niveau 1 et 2. Ainsi, les classes de niveau 1 dans la version définitive de l'ontologie sont maintenant les suivantes : `concept`, `terme`, `code` (voir section 2 du Chapitre 4)

#### 4.4.2. Organisation des classes en une hiérarchie taxinomique

Lorsque nous avons entamé le travail de hiérarchisation des concepts avec notre collègue, nous avons procédé dans un premier temps chapitre par chapitre dans l'un des ouvrages de référence (Polguère, 2003), chaque chapitre introduisant un certain nombre de concepts (énumérés au début de chaque chapitre selon leur ordre d'apparition dans la suite du chapitre) qu'il nous fallait organiser.

La première étape d'encodage consistait à identifier la classe d'appartenance de chaque concept examiné en se basant sur la toute première classification (voir point précédent, Figure 10). Au départ, les classes dégagées étaient beaucoup trop générales pour recevoir tous les concepts les uns après les autres. Nous avons donc créé de façon progressive des classes intermédiaires (niveaux 2, 3, 4, 5, etc.), ce qui a permis de mieux identifier la catégorie d'appartenance de chacun des concepts.

Comme le note Gandon (2006) à cet effet, la structuration des concepts dans l'ontologie peut se faire de différentes façons :

- ascendante (*bottom-up*) : du plus spécifique vers le plus général
- descendante (*top-down*) : du plus général vers le plus spécifique

- centrifuge (*middle-out*) : on démarre avec des concepts centraux autour desquels les domaines sont organisés et on construit au fur et à mesure avec les concepts spécifiques.

Le choix d'une approche spécifique dépend du type d'ontologie à construire. Par exemple, dans un domaine comme la médecine, il peut arriver qu'il n'existe pas de primitives ou de grandes catégories conceptuelles générales permettant de définir l'ensemble des connaissances, et il devient par conséquent difficile de recourir à une méthode descendante. Un tel problème peut être réglé en adoptant une approche ascendante, c'est-à-dire en partant des concepts du domaine pour aller vers une catégorisation plus générale, ou encore en adoptant une approche centrifuge en démarrant avec un certain nombre de concepts centraux et en construisant l'ontologie autour de ces concepts. En ce qui nous concerne, le fait d'avoir eu accès à une structure en apparence prédéfinie (classes de niveau 1) pourrait laisser croire à une structuration de type *top-down*. Cependant, le processus d'encodage consiste à passer d'abord par les concepts qui apparaîtront dans les derniers niveaux de l'ontologie et à les encoder un à un dans la structure, en créant lorsque nécessaire des classes intermédiaires, tel que nous venons de le mentionner. Cette façon de procéder est qualifiée de *bottom-up*. De ce point de vue, on peut qualifier notre démarche générale d'inductive. Nous partons en effet des données à modéliser, les concepts de lexicologie, pour créer de façon progressive les classes permettant de hiérarchiser ces concepts. Or, puisque nous empruntons quand même simultanément aux deux façons de faire, notre approche est mixte<sup>50</sup>, donc centrifuge plutôt que strictement *bottom-up* ou *top-down*.

Nous donnerons un exemple afin de bien illustrer en quoi nous qualifions notre démarche de centrifuge. Lorsque nous avons travaillé sur le concept de polysémie,

---

<sup>50</sup> METHO-STRU3-c

nous avons mis en évidence qu'il s'agissait d'un type de propriété linguistique. Or, le concept de propriété linguistique n'apparaissait pas explicitement dans les ouvrages de référence utilisés. Nous avons donc créé une classe pour en rendre compte. Il s'agit d'un phénomène courant dans la construction d'une ontologie telle que la nôtre, comme le souligne Hirst (2003 : 223) :

And where an explicit ontology exists, an explicit vocabulary certainly does ; indeed, it is often said that the construction of any domain-specific ontology implies the parallel construction of vocabulary.

Ainsi, même si les concepts de base de la lexicologie apparaissaient tels quels dans les ouvrages de référence utilisés, certaines catégorisations n'existaient tout simplement pas. Plusieurs classes conceptuelles intermédiaires destinées à organiser les concepts fondamentaux ont par conséquent été créées (c'est d'ailleurs à cette étape que l'expertise de notre collaborateur a été particulièrement mise à profit). En ce sens, l'étape de structuration des concepts a ainsi donné lieu de façon parallèle à une extraction de concepts (les classificateurs, comme propriété linguistique) que nous n'avions pas prévue initialement<sup>51</sup>. Nous avons également créé des termes, inexistantes dans les ouvrages de référence, afin d'identifier ces classes. Hirst (2003 : 224) remarque à cet effet que les ontologies se construisent :

by the addition of categories that are unlexicalized in the language upon which it is based.

Au fur et à mesure de l'avancement du processus de modélisation, nous avons créé de moins en moins de classes intermédiaires, car les concepts à encoder appartenaient à des classes déjà existantes. Cette remarque illustre donc le caractère centrifuge de notre méthode.

---

<sup>51</sup> METHO-STRU4-q

Cela nous conduit à présenter l'étape consistant à définir les attributs associés aux différentes classes de concepts.

#### 4.5. Étape 5 — Définition des attributs

Chacune des classes conceptuelles (`concept`, `terme`, `code`, telles qu'elles se présentent dans la version finale de l'ontologie) possède ses propres attributs. Nous n'entrerons pas dans la présentation détaillée de ces attributs ici, car cela fait l'objet du chapitre de présentation de l'ontologie elle-même (Chapitre 4)<sup>52</sup>. Cependant, nous expliquerons les étapes que nous avons suivies pour la suite du travail de modélisation. Pour bien comprendre de quelle façon nous avons procédé, quelques incursions dans le fonctionnement de l'éditeur lui-même seront nécessaires.

##### 4.5.1. Association d'un terme à un concept

Lorsqu'un concept a été placé dans sa classe d'appartenance, il s'agit d'y associer le terme correspondant. Dans notre ontologie, les termes sont associés aux concepts d'une façon particulière. Plutôt que de recourir à l'attribut **:NAME** (prédéfini dans le langage de représentation de Protégé et normalement utilisé pour indiquer le nom du concept<sup>53</sup>), nous avons créé un attribut particulier qui associe à chaque concept de la classe `concept` un terme de la classe `terme`. Plus précisément, chaque concept possède au moins deux attributs qui permettent de spécifier le terme anglais (attribut **english\_term**) et le terme français (attribut **french\_term**) qui le désignent. Cette

---

<sup>52</sup> Pour faciliter la lecture de cette section, nous suggérons au lecteur de consulter le Tableau 12 et le Tableau 13 du Chapitre 4 qui présentent de façon exhaustive tous les attributs des classes `concept` et `terme`.

<sup>53</sup> Nous remplissons quand même le champ pour l'attribut **:NAME**, en inscrivant le nom anglais associé au concept, mais ce n'est qu'à titre indicatif. Nous pourrions tout simplement laisser le nom assigné par Protégé à chaque nouvelle classe, par exemple `GTN_Class_01`.

structure permettra éventuellement de rajouter l'information nécessaire pour rendre compte de la terminologie dans d'autres langues, l'espagnol par exemple.

Dans l'extrait suivant (Figure 11), dans lequel apparait à gauche la structure hiérarchique de l'ontologie, on voit (à droite) que l'attribut `english_term` a été spécifié (*synonymy*) et que l'attribut `french_term` est en train d'être identifié (dans la fenêtre *Select Instance*). Comme on peut le constater par le biais de cette deuxième fenêtre, l'attribut `french_term` prend comme valeur une instance de la classe terme français (ou terme anglais selon le cas), soit un des termes de la liste.

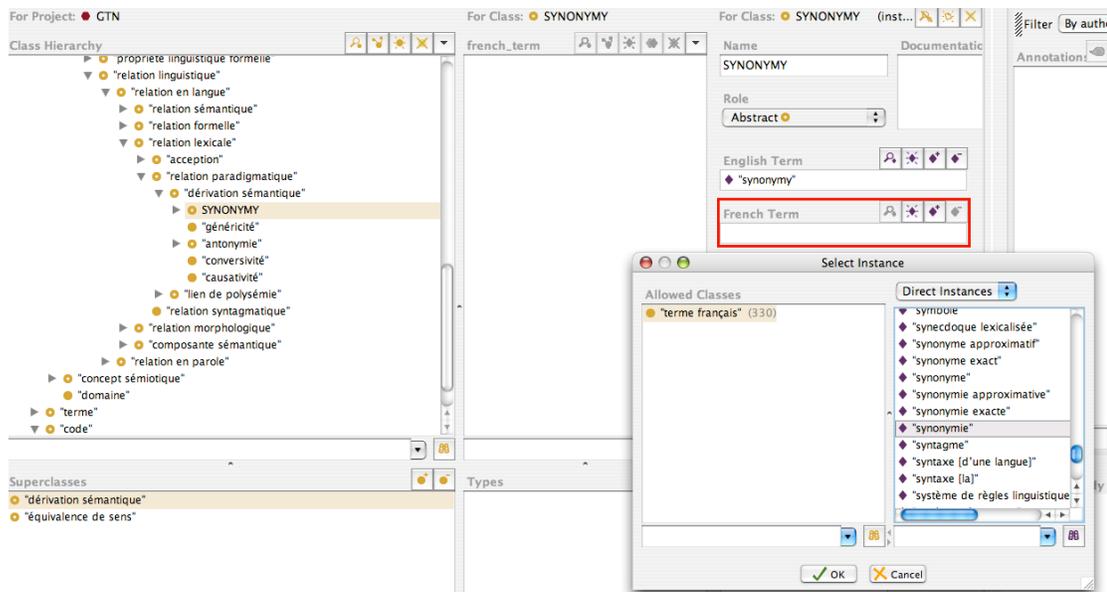


Figure 11. Exemple d'assignation d'un terme à un concept

Le schéma suivant (Figure 12) représente plus précisément de quelle façon fonctionne l'association terme/concept dans l'ontologie.

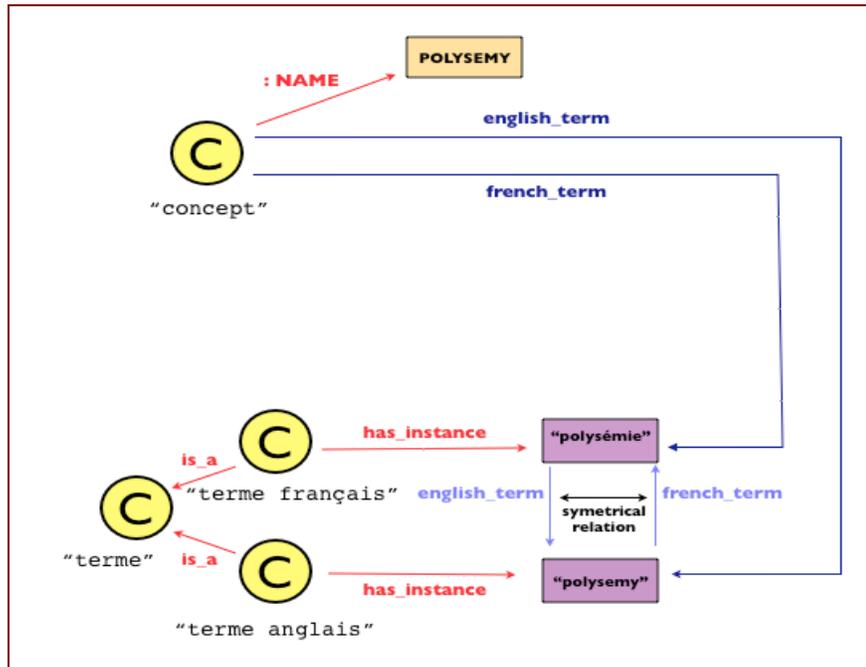


Figure 12. L'association entre terme et concept dans l'ontologie

Noter que classe (terme français, terme anglais) et attribut (**french\_term**, **english\_term**) ne doivent pas être confondus ici<sup>54</sup>. D'ailleurs, la convention d'écriture adoptée pour désigner les classes et les attributs diffère, ce qui montre bien qu'il s'agit de deux types d'information distincts. Si l'on se rapporte à la caractérisation des composantes d'une ontologie (Chapitre 2, Partie II, section 3.4), il s'agit en effet de deux types de composantes différentes, l'une représentant un concept, et l'autre une propriété.

Lorsque l'on a associé un terme à un concept donné, on doit rédiger la définition du terme dans le champ prévu à cet effet.

<sup>54</sup> ANO-STRU2-c

#### 4.5.2. Rédaction d'une définition formelle

L'étape de définition des termes est cruciale dans notre processus de modélisation ontologique, puisqu'elle nous permet de mieux comprendre la structure (ou composition interne) d'un concept. En effet, l'utilisation d'une technique lexicographique pour définir les termes de notre domaine nous permet de déterminer, par le truchement de la définition, quels sont les concepts qui sont rattachés conceptuellement au concept décrit. Par ailleurs, la méthode de rédaction de définition employée est rigoureuse et respecte une procédure formelle, similaire à celle que l'on retrouve en lexicographie. Cette façon de procéder est originale dans notre approche et se distingue des procédures habituelles.

La définition d'un terme constitue donc un des attributs de la classe `terme`. La figure suivante illustre un exemple.

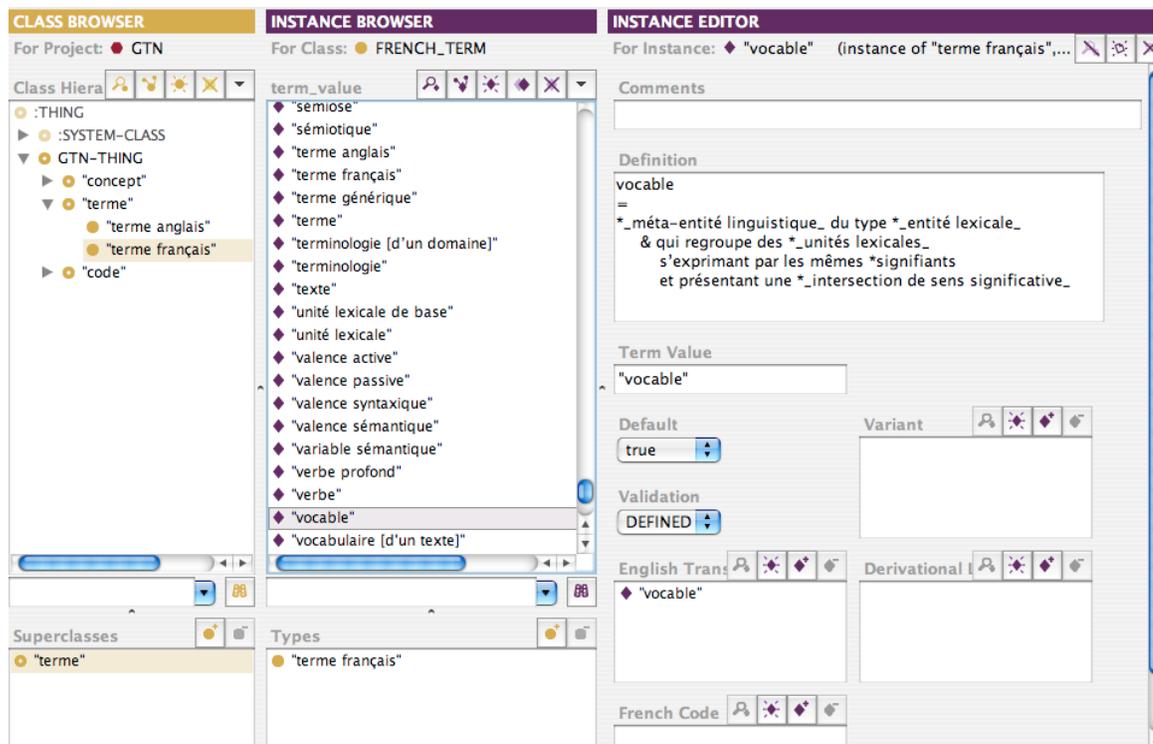


Figure 13. Un exemple de valeur de l'attribut **definition**

Normalement, dans les ontologies, la définition est rédigée dans le champ **documentation** associé par défaut aux concepts de la classe `concept`, mais il était nécessaire pour nous de définir formellement le terme de façon indépendante (donc dans une classe différente, la classe `terme`) et de nommer plus précisément l'attribut (la désignation *définition* nous paraît plus explicite que *documentation*).

L'exercice de définition formelle nous permet enfin de mieux conceptualiser le concept à décrire.

#### 4.5.3. Identification des concepts définitionnels

Le travail de définition d'un terme permet de caractériser en partie la composition du concept correspondant en identifiant les concepts définitionnels rattachés à ce dernier. L'extrait suivant (Figure 14) montre que les éléments précédés d'un astérisque dans la définition du terme *vocable* (Figure 13) ont été encodés comme concepts définitionnels (**definitional\_concepts**) dans la caractérisation du concept *vocable*.

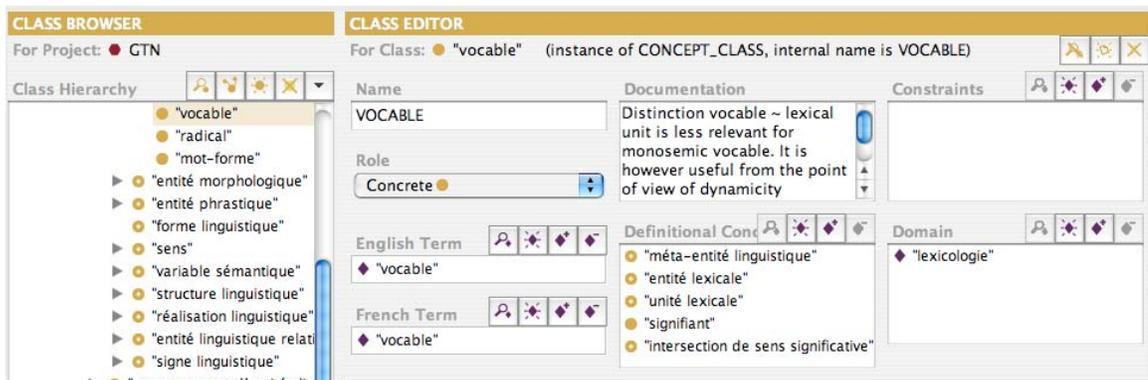


Figure 14. Concepts définitionnels (**definitional\_concept**) pour le concept *vocable*

La caractérisation des concepts au moyen, entre autres, de l'attribut **definitional\_concept** permet de considérer l'ontologie de façon beaucoup plus large qu'une simple hiérarchie de concepts. En effet, si les catégorisations progressives que nous avons effectuées dans le processus de hiérarchisation des classes nous ont permis de développer l'ontologie « verticalement », la spécification des concepts définitionnels étend quant à elle la connexion entre concepts au plan horizontal et permet d'envisager l'ontologie comme un véritable réseau, ce que nous aurons l'occasion de montrer dans les deux prochains chapitres.

Nous venons de présenter la méthode générale qui a été respectée dans la construction de l'ontologie. Noter que les étapes décrites dans la section 4.5 ont été reproduites autant de fois que nécessaire, soit pour chaque nouveau concept à inclure dans la structure ontologique. Le processus de modélisation s'est ainsi poursuivi de 2006 à 2008, en passant par les raffinements progressifs inhérents aux entreprises de modélisation ontologique, pour en arriver à une version définitive de l'ontologie. La version définitive présentée au prochain chapitre rend également compte des modifications apportées à l'ontologie à la suite d'une évaluation menée par un expert en 2007, et portant sur des aspects méthodologiques et structurels de la construction de l'ontologie. Nous présenterons dans les prochaines sections les éléments relatifs à cette évaluation.

## **5. Procédure d'évaluation de l'ontologie**

Comme le rappelle Gomez-Perez (2003), par le biais de l'évaluation de l'ontologie, il devient possible de porter un jugement sur la valeur ajoutée (utilité, convivialité...) de celle-ci, de même que sur sa qualité, du moins du point de vue de l'utilisateur. Les moyens à utiliser pour tester l'ontologie vont ainsi dépendre de l'outil et des utilisateurs. Psyché (2007) rappelle néanmoins que, comme pour la méthodologie de construction de l'ontologie, il n'existe pas de cadre établi pour l'évaluation de

l'ontologie. Nous avons donc dû mettre en place une évaluation « locale », complètement liée à la nature particulière de notre propre projet de recherche. Nous nous sommes pour cela inspirée librement des méthodes d'évaluation proposées dans les écrits (Brank, Grobelnik, et Mladenić, 2005 ; Gangemi, Catenacci, Ciaramita, Gil et Lehmann, 2005 ; Jacquelinet, Burgun, Delamarre, Strang, Djabbour, Boutin et Le Beux, 2003 ; Porzel et Malaka, 2004).

### **5.1. Nature et objectifs de l'évaluation**

Souvent, les systèmes à base de connaissances, et les ontologies en particulier, sont évalués selon des critères tels la complétude, la cohérence et la concision. Certains de ces critères, comme la complétude, sont liés à l'étape de l'acquisition des connaissances. Cet aspect de l'évaluation ne s'applique cependant pas véritablement à notre ontologie, puisque nous utilisons une source de référence cohérente et complète faisant l'objet d'un consensus dans le domaine concerné. Nous n'avons donc pas fait appel à un expert de contenu. Cependant, afin de mieux préparer la documentation destinée à l'expert pour l'évaluation à mener (voir section 5.3), nous avons demandé à une collègue, Anne-Laure Jousse, étudiante au doctorat en linguistique (avec spécialisation en lexicologie/lexicographie), de procéder à une évaluation informelle de notre ontologie. Notre collègue a noté l'absence de certaines variantes morphologiques des termes identifiés (*compositionnel* pour *compositionnalité*, par exemple), de même que certains concepts plus pointus relevant de la théorie Sens-Texte (actant syntaxique profond, pont sémantique, ...). Elle nous a donc suggéré de recourir à un extracteur automatique de termes afin de nous assurer de l'exhaustivité des concepts modélisés, de vérifier la consistance des index des ouvrages et de nous assurer de ne pas oublier d'encoder dans l'ontologie des concepts importants du domaine. Cette manipulation n'avait pas été prévue au départ. Nous pensions que le recours aux index serait suffisant pour nous permettre de traiter tous les concepts importants du domaine. Nous avons donc procédé à l'extraction automatique des

termes. Or, comme notre objectif premier était de modéliser les connaissances **de base** en lexicologie, clairement identifiables dans les index des ouvrages, nous n'avons finalement pas poussé plus loin l'analyse des résultats à la suite de l'extraction. Nous avons continué de travailler à partir des ouvrages uniquement, notamment le *Lexique Actif du Français*, qui présente une liste succincte de concepts de lexicologie, ceux qui nous paraissaient essentiels comme éléments de contenu pour un module de cours en didactique du lexique. L'analyse plus détaillée des résultats obtenus à la suite de la procédure d'extraction automatique des termes pourra malgré tout être effectuée dans le cadre de la recherche *Lexitation* (avril 2007 à mars 2010)<sup>55</sup>.

Les commentaires formulés par notre collègue dans le cadre de cette évaluation informelle nous ont enfin permis d'améliorer le guide d'évaluation destiné à l'expert de la modélisation ontologique pour la vérification de l'ontologie.

## 5.2. Choix d'un évaluateur

L'experte choisie pour l'évaluation est spécialisée dans le domaine de la modélisation ontologique. Elle ne possède pas d'expertise quant au contenu modélisé (les concepts de lexicologie). Ceci répond à un principe d'évaluation ontologique, qui prescrit de ne pas recourir à des experts de domaine pour l'évaluation « structurelle » de l'ontologie.

La tâche de l'experte consistait à s'assurer que nous avons développé correctement l'ontologie, du point de vue méthodologique, et aussi du point de vue de la structuration générale de l'ontologie. Ainsi, outre la méthode de construction de l'ontologie, l'experte sollicitée a plus spécifiquement vérifié la hiérarchie des classes, l'encodage des attributs des classes, c'est-à-dire, tout ce qui était de nature structurelle dans l'ontologie.

---

<sup>55</sup> METHO-STRU2-s

Nous avons élaboré un guide (voir Appendice A3) destiné à accompagner le travail d'évaluation. Celui-ci a été fourni à l'experte au moment de l'évaluation (en juillet 2007) en plus de la version la plus récente de l'ontologie à ce moment.

### 5.3. Présentation du guide d'évaluation

Le guide d'évaluation fourni à l'expert comprend sept sections : présentation du guide ; description du projet de thèse ; objectifs de la thèse ; méthodologie utilisée pour construire l'ontologie ; consignes pour l'évaluation ; présentation de l'ontologie ; questions. Le guide peut être consulté dans la section des appendices (Appendice A3).

Les questions d'évaluation, qui apparaissent dans la dernière partie du guide, portent plus spécifiquement sur les aspects suivants : la méthode de construction de l'ontologie ; l'organisation hiérarchique ; les attributs des classes et des instances ; les applications possibles de l'ontologie. Le tableau suivant, qui reproduit les questions du guide, donne une bonne idée du contenu et de la portée de l'évaluation.

Noter que les renvois apparaissant dans les questions réfèrent à des sections du guide d'évaluation (voir Appendice A3).

MÉTHODOLOGIE	<p>Est-ce que la méthodologie employée pour construire l'ontologie (telle qu'elle a été décrite au point 4) est conforme aux méthodes de construction des ontologies dans le domaine de l'ingénierie ontologique ?</p> <p>Relevez-vous certaines particularités dans notre façon de procéder ?</p> <p>Vous pouvez formuler d'autres commentaires et suggestions concernant la méthodologie employée pour la construction de l'ontologie.</p>
ORGANISATION HIÉRARCHIQUE	<p>Nous avons choisi de construire l'ontologie sur la base de 4 classes de niveau 1 se subdivisant elles-mêmes en un certain nombre de classes, la classe Notion étant celle qui contient le plus de sous-classes. Est-ce qu'une telle organisation est standard en comparaison des divisions hiérarchiques que l'on retrouve à l'intérieur d'autres ontologies de domaine ?</p>

	<p>Y a-t-il des erreurs ou des anomalies dans notre façon de définir les classes et les sous-classes dans Protégé ?</p> <p>Si oui lesquelles ? Que proposez-vous pour les corriger ?</p>
ATTRIBUTS DES CLASSES ET DES INSTANCES	<p>Dans Protégé, les slots nous permettent de spécifier les attributs des concepts décrits. Est-ce que certains attributs ou propriétés apparaissant normalement dans les ontologies devraient être ajoutés à ceux que nous avons déjà identifiés ? Si oui lesquels ?</p> <p>Est-ce que le fait de préciser les attributs des classes au niveau des métaclasses vous semble pertinent considérant les raisons évoquées dans les sections 6.2.1 et 6.2.2 ?</p> <p>Formulez tout autre commentaire que vous jugez nécessaire concernant les différents slots et leur valeurs possibles (facets) pour chacune des classes.</p>
APPLICATIONS	<p>Notre ontologie a été construite d'abord pour des applications dans le domaine de l'enseignement de la lexicologie et de la didactique du lexique (des enseignants universitaires pouvant se servir de l'ontologie afin de préparer leurs cours et enseigner les concepts du domaine). Est-ce que dans sa forme actuelle, l'ontologie pourrait être utilisée pour le Web Sémantique ou pour être intégrée à d'autres systèmes informatiques ? Si oui, quelles applications y voyez-vous en ce sens ?</p>

Tableau 9. Questions pour l'évaluation technique de l'ontologie

Nous présentons dans le prochain chapitre (Chapitre 4) les réponses obtenues aux questions de l'évaluation, de même que les traitements qui ont été effectués à la suite de l'analyse de ces réponses. Nous nous contenterons pour l'instant d'explicitier la procédure que nous avons appliquée pour le traitement des données de l'évaluation puisque cela fait partie des aspects méthodologiques de notre recherche.

#### 5.4. Traitement et analyse des données

À la réception du questionnaire rempli par l'expert (voir Appendice A4), nous avons utilisé le document électronique fourni afin de le formater dans un autre logiciel de traitement de texte (*TextWrangler*) pour que chaque ligne du texte soit numérotée (voir Appendice A5). Cela nous a par la suite permis de renvoyer de façon précise aux données de l'évaluation, lors du traitement des réponses (voir Appendice A6).

### 5.4.1. Codage des données

Chacun des points de l'évaluation a été examiné. Nous avons d'abord effectué une première lecture des réponses pour dégager les éléments les plus saillants. L'analyse plus pointue des données nous a permis de distinguer différents types d'énoncés parmi les réponses, soit les *constats* formulés par l'évaluateur, ses *commentaires ou suggestions*, ainsi que ses *questions*. Chacun de ces éléments se rapporte à un point d'évaluation précis (méthodologie, hiérarchisation, attributs des classes et instances, applications). Ensuite, dans l'esprit de la démarche d'analyse de données qualitatives, nous avons créé une série de codes afin de différencier les éléments d'évaluation dégagés. Ces codes ont été reportés dans des tableaux de présentation des données pour former des matrices (Voir Appendice A6).

Le Tableau 10 présente les différents codes créés pour l'analyse formelle des données.

<b>Méthode de construction de l'ontologie (METHO)</b>	Référence à des méthodologies d'ingénierie ontologique Caractérisation de la « méthodologie » employée Contexte de développement Principes de construction de l'ontologie Structuration des concepts Choix d'un éditeur	METHO-REF METHO-CAR METHO-CON METHO-PRIN METHO-STRU METHO-EDI
<b>Organisation hiérarchique des classes (ORG)</b>	Répartition et contenu des classes Classe Notion Classe Terme Classe Code Classe Domaine	ORG-CLA ORG-NOT ORG-TERM ORG-CODE ORG-DOM
<b>Anomalies dans l'organisation hiérarchique (ANO)</b>	Structuration des classes	ANO-STRU
<b>Attributs des classes et des instances (ATTR)</b>	Attributs des classes Attributs des métaclasses Attributs des propriétés	ATTR-CLA ATTR-META ATTR-PROP
<b>Applications (APPLI)</b>	Applications Web Sémantique Autres applications	APPLI-WEB APPLI-AUTR

Tableau 10. Tableau des codes pour les données de l'évaluation

Finalement, pour chacune des unités d'évaluation dégagée, nous avons indiqué l'analyse et le traitement effectué (voir section 6 du Chapitre 4). En lien avec la question du traitement des données, la section qui suit présente les critères d'acceptation ou de refus des commentaires et suggestions de l'experte.

#### 5.4.2. Critères de traitement des suggestions et commentaires reçus à l'évaluation

Il est nécessaire de disposer de critères afin de pouvoir justifier la prise en compte (ou non) des propos de l'experte. D'abord, les commentaires et suggestions formulés ne doivent pas aller à l'encontre des principes énoncés plus tôt, section 3. Par exemple, si l'experte est d'avis que la distinction terme/concept n'est pas nécessaire dans notre ontologie et qu'elle propose une autre façon de faire que la nôtre, nous ne pouvons donner suite à sa suggestion, la distinction terme/concept étant un des principes de construction de l'ontologie que nous avons adoptés. De même, si l'experte critique le choix des concepts modélisés, nous n'apportons pas d'ajustement à l'ontologie, puisqu'il s'agit de concepts relevant de la théorie Sens-Texte et que notre deuxième principe de construction est de représenter les savoirs lexicologiques tels qu'ils se présentent dans le cadre de cette théorie.

Outre le recours aux critères établis au moment de la construction de l'ontologie, un autre critère nous permet de déterminer si nous devons considérer ou non les commentaires et suggestions de l'experte. Il s'agit d'un critère rattaché au fonctionnement même de l'éditeur d'ontologie. Protégé possède en effet certaines caractéristiques fonctionnelles qui font en sorte que notre ontologie se présente d'une façon particulière. Si l'experte formule des suggestions ou commentaires en lien avec le fonctionnement de l'éditeur lui-même, il est possible que nous ne puissions pas donner suite aux propos de l'experte, tout simplement parce que l'éditeur ne le permet pas ou que les propositions ne respectent pas le fonctionnement de l'éditeur.

Nous présenterons dans la section 5 du prochain chapitre les résultats complets obtenus à l'évaluation, mais notons pour l'instant que les données recueillies grâce à l'évaluation ont majoritairement servi à améliorer la **présentation de la méthode** utilisée et la **présentation de l'ontologie** elle-même, notamment pour la rédaction du présent chapitre. Comme nous l'avons déjà mentionné au début de ce chapitre, afin de rendre compte des modifications apportées, nous avons associé les unités d'évaluation dégagées à des éléments du présent chapitre, en apportant lorsque nécessaire les précisions demandées par l'évaluatrice ou encore en répondant aux questions posées par cette dernière. C'est ce qui explique la présence de codes dans les notes de bas de page qui apparaissent dans ce chapitre.

Nous terminerons ce chapitre avec un mot concernant l'évolution et l'entretien de l'ontologie à la suite de l'évaluation.

#### 5.4.3. Maintien de l'ontologie

Nous avons continué à travailler sur l'ontologie après l'évaluation. En plus des modifications mineures apportées à la suite de l'évaluation, nous avons procédé, entre l'automne 2007 et l'automne 2008, à des ajouts et ajustements, notamment dans la caractérisation des concepts. Nous avons progressivement ajouté des concepts « périphériques », c'est-à-dire des concepts appartenant à d'autres domaines que la lexicologie (syntaxe, morphologie, sémiotique,...). Nous avons dû nous arrêter pour proposer une version définitive de l'ontologie pour les besoins de notre thèse et c'est cette version que nous présentons dans le prochain chapitre<sup>56</sup>, en plus des résultats obtenus à la suite de l'évaluation menée par l'experte de la modélisation ontologique.

---

<sup>56</sup> L'ontologie peut cependant encore évoluer et elle est appelée à l'être, notamment avec les développements liés au projet *Lexitation* (la maintenance de l'ontologie est assurée par notre collaborateur, Alain Polguère, chercheur principal du projet *Lexitation*). Cependant, la hiérarchie générale de l'ontologie demeure stable, de même que les attributs définis pour les concepts. Les ajouts potentiels sont ceux liés aux concepts des disciplines connexes à la lexicologie. On peut également prévoir certains ajustements dans la définition des concepts déjà modélisés, s'il y a lieu.



## CHAPITRE 4 — UNE ONTOLOGIE DES SAVOIRS LEXICOLOGIQUES

Ce chapitre comporte deux parties. La première se consacre à la présentation générale de l'ontologie, à l'organisation hiérarchique de celle-ci, aux attributs des classes qui la composent, ainsi qu'à ses modalités de consultation (sections 1 à 4). La deuxième partie (sections 5 et 6) expose les résultats et l'analyse de l'évaluation menée par notre experte de la modélisation ontologique.

### 1. Présentation générale de l'ontologie

Une présentation générale nous paraissait nécessaire pour proposer une vue d'ensemble de l'ontologie, notamment d'un point de vue statistique. De plus, comme nous ferons appel dans la suite du chapitre à de nombreuses sorties d'écran de l'ontologie, nous consacrons une section aux modes d'affichage possibles dans celle-ci.

#### 1.1. Quelques statistiques

L'ontologie contient plus de deux cents concepts. Les termes servant à désigner ces concepts sont en nombre plus élevé, soit 322 termes anglais et 330 termes français. Selon l'équation  $\text{concept} + \text{terme} = \text{notion}$ <sup>57</sup> (établie par notre collaborateur), l'ontologie contient donc plus de deux cents notions. Le nombre plus élevé de termes nous indique simplement qu'il existe plusieurs termes synonymes pour désigner un même concept. Par exemple, *locution* et *phrasème* sont deux termes synonymes désignant le concept *locution*. Les variantes morphologiques ayant

---

<sup>57</sup> Nous pouvons ainsi affirmer que toute notion implique l'existence d'un concept, l'inverse n'étant pas vrai, un concept pouvant en effet ne correspondre à aucune notion. C'est notamment le cas pour des domaines où la terminologie est moins bien développée.

également été précisées dans l'ontologie, cela ajoute au nombre de termes potentiellement disponibles pour nommer un même concept. Ainsi, *grammatical* et *grammaticalité* sont deux variantes morphologiques désignant le concept grammaticalité.

Les concepts de l'ontologie se répartissent selon leur domaine d'appartenance. L'ontologie contient ainsi une centaine de concepts relevant exclusivement de la lexicologie. Le tableau suivant (Tableau 11) illustre quant à lui la distribution des notions appartenant à la fois à la lexicologie et à d'autres domaines.

DOMAINES	ENTITÉ LINGUISTIQUE	PROPRIÉTÉ LINGUISTIQUE
<i>Lexicologie et morphologie</i>	mot-forme, radical	autonomie de fonctionnement, cohésion formelle interne, défektivité, invariabilité formelle
<i>Lexicologie et syntaxe</i>	relation syntagmatique	conversif, conversivité, régime, régime intransitif, régime transitif, valence active, valence passive, valence syntaxique
<i>Lexicologie et sémantique</i>	champ sémantique, définition analytique, nom sémantique, position actancielle, relation syntagmatique, sémantème, sens liant, sens non liant	actant sémantique, antonyme, antonymie, antonymie approximative, antonymie exacte, causatif, causativité, conversif, conversivité, dérivation sémantique, différence spécifique, disjonction de sens, figure lexicalisée, fonction sémantique, genre prochain, hyperonyme, hyperonymie, hyponyme, hyponymie, intersection de sens significative, lien de polysémie, lien de polysémie régulière, lien de polysémie systématique, métaphore lexicalisée, métonymie lexicalisée, relation paradigmatique, signifié, synecdoque lexicalisée, synonyme, synonymie, synonymie approximative, synonymie exacte

Tableau 11. Notions partagées par des domaines connexes à la lexicologie

Les informations présentées donnent une bonne idée de la portée de l'ontologie et de son exhaustivité, critères qui n'ont pas fait l'objet d'une évaluation formelle, mais qu'on peut ici vérifier à partir des informations rapportées.

### **1.2. Modes d'affichage dans l'ontologie**

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre précédent, on peut faire afficher la structure hiérarchique de l'ontologie de différentes façons, soit par les concepts, (comme l'illustre la Figure 15), soit par les termes anglais étiquetant les concepts (Figure 16) ou par les termes français (Figure 17).

Lorsque l'affichage se fait au moyen des termes, nous sommes en présence d'une entité de type notion, puisque les termes ne constituent normalement pas des classes conceptuelles, mais bien des instances d'une classe (la classe `terme`)<sup>58</sup>. Lorsque nous faisons référence aux notions, comme nous l'avons fait tout au long du chapitre précédent, nous utilisons la police de caractère Courier New, sans capitale initiale, par exemple : `polysémie`.

---

<sup>58</sup> Pour un rappel du fonctionnement de l'association terme/concept, voir Chapitre 3, Figure 12.

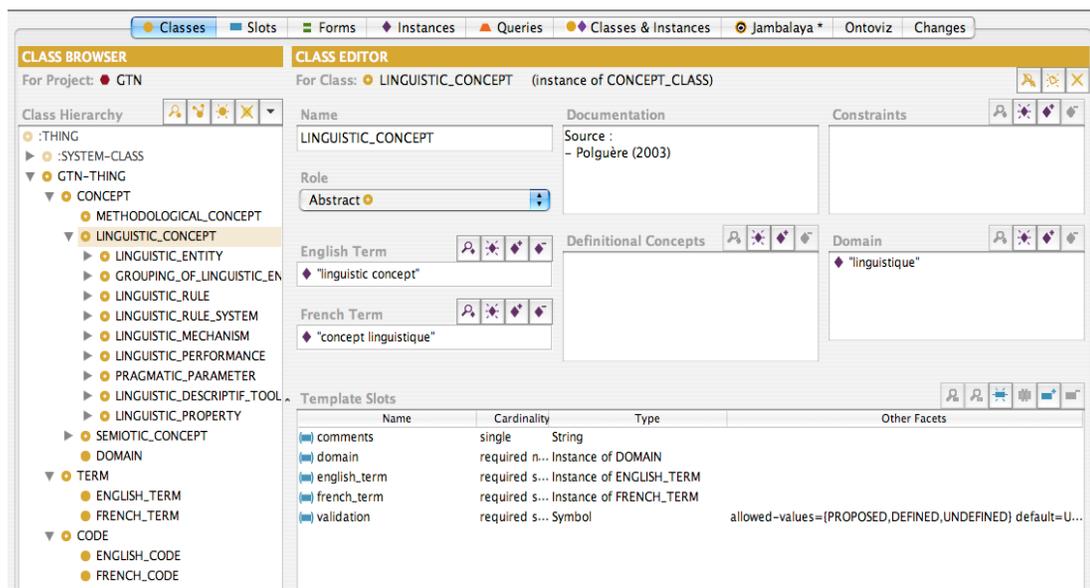


Figure 15. Affichage des concepts

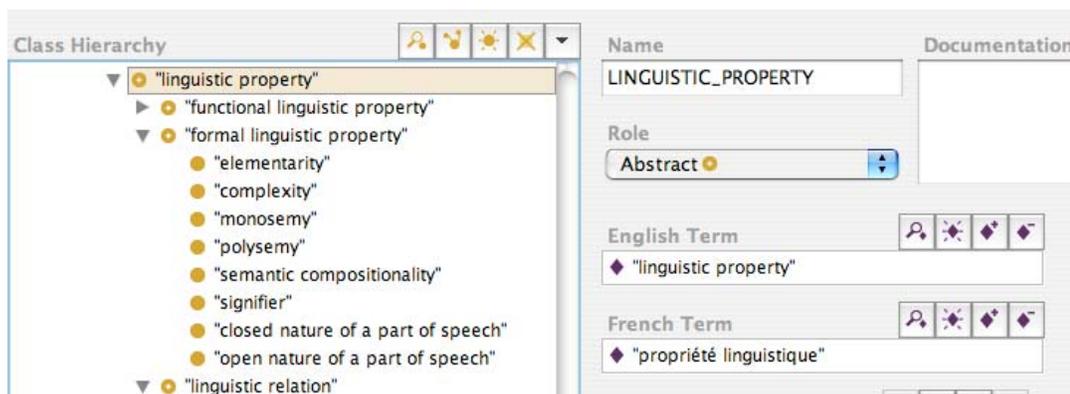


Figure 16. Affichage des notions en anglais

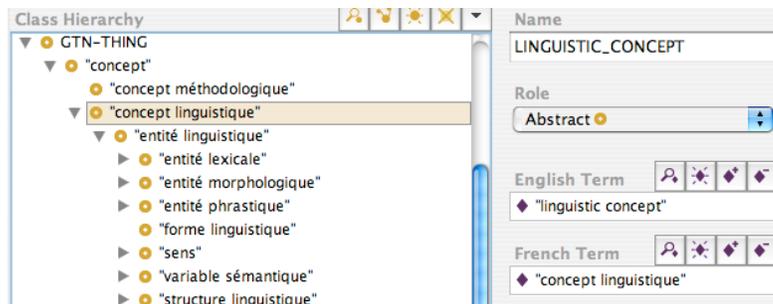


Figure 17. Affichage des notions en français

## 2. Organisation hiérarchique de l'ontologie

L'ontologie, telle qu'elle se présente dans sa version finale, comporte trois classes de niveau 1: `concept`, `terme`, `code`. La classe `code` n'était pas créée au moment de l'évaluation de l'ontologie et n'apparaît donc pas dans la Figure 10 du chapitre précédent, qui présentait la répartition hiérarchique des classes. Nous expliquons plus loin à quoi sert cette classe (section 2.3). Une autre modification a été apportée : la classe `domaine` a changé de niveau dans la structure. Elle relève maintenant de la classe `concept`, car les domaines sont considérés comme des types de concepts.

Chacune des classes de premier niveau se subdivise en sous-classes, l'ensemble des classes formant une hiérarchie. Tous les concepts sont ainsi liés par des relations hiérarchiques qu'on appelle relations *is-a* ou encore mère-fille. L'extrait de la Figure 18 présente les trois classes de niveau 1, ainsi que les sous-classes de niveau 2 et 3 associées à chacune d'entre elles.

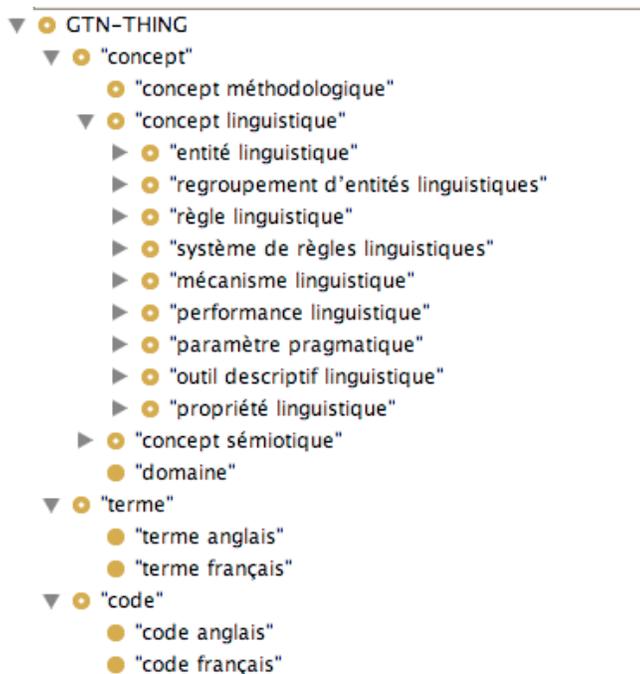


Figure 18. Classes de niveau 1 et sous-classes principales

Mentionnons que l'on retrouve au moins deux types de concepts dans la structure hiérarchique de l'ontologie. Les premiers fonctionnent comme des pointeurs de catégories de concepts et servent plus proprement à classer. Ils sont de nature plus abstraite, ce que représente le symbole du cercle avec un point au centre qui précède les classes dans la Figure 18. Les seconds sont définis par ces classements et constituent des concepts dits « concrets ». Ils sont identifiés dans l'ontologie au moyen d'un cercle plein. À ce type de concept, on peut associer des instances. Par exemple, la classe `terme` est de nature plus abstraite que la classe `terme français`, plus spécifique. À cette classe sont associés comme instances tous les termes français utilisés dans l'ontologie et permettant de désigner les concepts de la classe `concept`. On trouve également dans l'ontologie des concepts de nature concrète (les concepts de dernier niveau de l'ontologie, pour la plupart les concepts issus des ouvrages de référence) et des concepts de nature abstraite (les concepts possédant un rôle davantage classificateur). Les premiers sont au nombre d'environ 150 et les seconds d'une centaine. Le deuxième type de concepts sert en fait à la classification des éléments structuraux de la langue et de leurs propriétés.

Les concepts de lexicologie apparaissent pour la grande majorité sous la classe `concept linguistique` et particulièrement sous les classes `entité linguistique` et `propriété linguistique`, comme nous allons le voir dans la prochaine section. Ce sont ces deux grandes classes que nous allons examiner en tout premier lieu dans la prochaine section consacrée à la présentation de la classe `concept`.

### **2.1. La classe `concept`**

La classe `concept` représente les connaissances qui structurent le domaine de la lexicologie en particulier, mais aussi d'autres sous-domaines de la linguistique

(sémantique, syntaxe, morphologie, phonologie). Cela est dû au fait que pour encoder les concepts relevant de la lexicologie, nous avons dû créer des classes décrivant des phénomènes linguistiques généraux (par exemple, il existe différents types d'entités linguistiques, dont les entités lexicales ne constituent qu'un cas de figure). Notre méthode de travail, consistant à utiliser un livre d'introduction à la lexicologie, a aussi contribué à cet effet. Ceci est d'autant plus compréhensible que la lexicologie est une des branches de la linguistique dont les concepts fondamentaux interagissent avec ceux de la sémantique, de la syntaxe et de la morphologie pour la description du fonctionnement des langues.

Par conséquent, la plupart des notions de base qui seront utilisées pour construire le module de cours projeté dans notre thèse sont enchâssées sous des classes de nature abstraite qui contiennent parfois plusieurs subdivisions. Nous allons examiner ces classes dans les prochaines sous-sections, en présentant plus en détail les classes qui contiennent des notions de lexicologie, pour terminer par un survol des classes qui ont été créées pour répondre à des besoins d'encodage, mais qui ne contiennent cependant pas de notions de lexicologie (section 2.1.5).

#### 2.1.1. Les classes entité linguistique et regroupement d'entités linguistiques

Dans la Figure 19, on peut voir que de nombreuses notions pertinentes pour l'étude du fonctionnement du lexique (dont plusieurs ont déjà été présentées au Chapitre 2, Partie I, section 4.1) se retrouvent en fait enchâssées sous les classes abstraites entité lexicale, entité linguistique, concept linguistique.

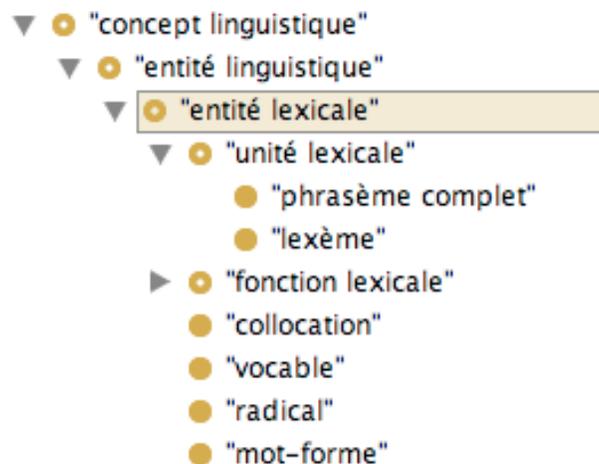


Figure 19. Les concepts de la classe entité lexicale

Une autre classe, la classe regroupement d'entités linguistiques contient elle aussi un certain nombre de notions pertinentes pour l'étude du lexique, notamment les notions de lexique et de vocabulaire.

La Figure 20 illustre la composition de cet extrait de la structure hiérarchique.

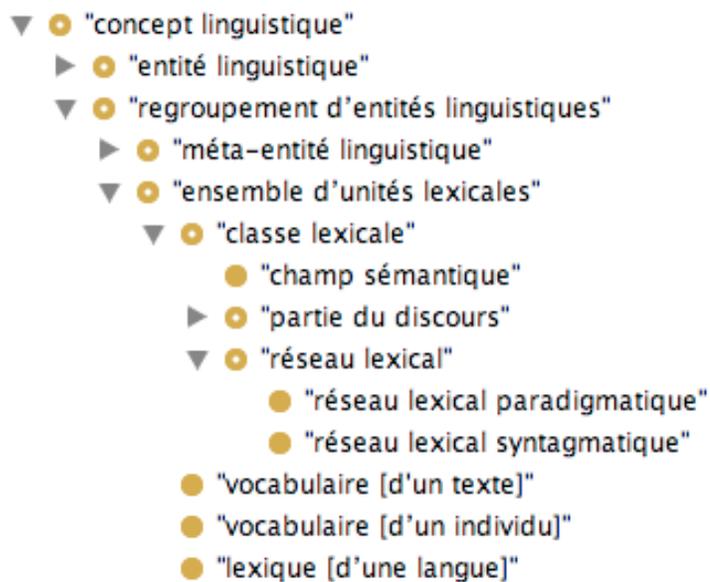


Figure 20. La classe regroupement d'entités linguistiques

Si l'on poursuit notre exploration de la hiérarchie et des sous-classes de la classe concept linguistique, on rencontre la classe systèmes de règles linguistiques (la classe règle linguistique sera abordée plus loin).

### 2.1.2. Les classes systèmes de règles linguistiques et domaine

La classe systèmes de règles linguistiques comprend des concepts relatifs aux différents modules de fonctionnement de la langue, comme l'illustre la Figure 21.

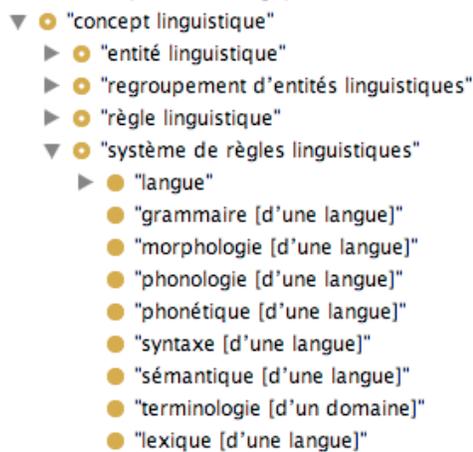


Figure 21. La classe système de règles linguistiques

Ainsi, la phonologie d'une langue, la morphologie d'une langue, la syntaxe d'une langue et la sémantique d'une langue sont des types de systèmes de règles linguistiques. Il en est de même pour les concepts de lexique et de grammaire d'une langue.

Pour décrire ces modules de fonctionnement de la langue, diverses disciplines existent, identifiées sous la classe domaine (voir Figure 22). On distingue ainsi les systèmes de règles linguistiques (ex. : morphologie d'une langue) des disciplines, ou domaines, qui en font leur objet d'étude (ex. : la morphologie).

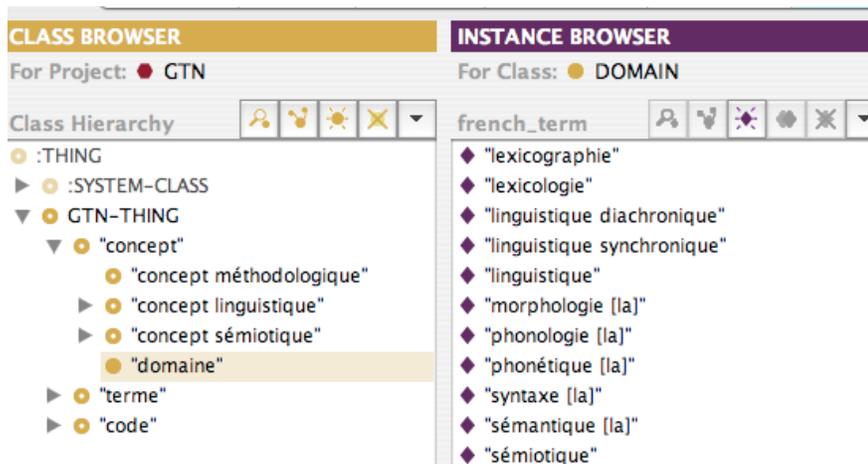


Figure 22. La classe domaine

Noter, dans la Figure 22, que la classe de niveau 2 `concept linguistique` coexiste avec deux autres classes, soit `concept méthodologique` et `concept sémiotique`. Néanmoins, comme il s'agit de classes décrivant des concepts autres que ceux qui relèvent de la lexicologie, nous n'en ferons pas de présentation.

Nous continuerons notre exploration de l'organisation de l'ontologie, en présentant la classe `outil descriptif linguistique`.

### 2.1.3. La classe `outil descriptif linguistique`

Cette classe permet de situer, entre autres, les concepts de définition et de dictionnaire, en tant qu'outils de description du sens des unités lexicales et du lexique lui-même.

- ▼ ● "outil descriptif linguistique"
  - ▶ ● "métalangage"
  - ▼ ● "structure de données"
    - ▼ ● "définition"
      - "définition analytique"
    - ▼ ● "description d'une entité lexicale"
      - "fiche lexicographique"
      - "article de vocable"
      - "article d'unité lexicale"
      - "entrée"
    - ▼ ● "modèle du lexique"
      - "base de données lexicale"
      - "dictionnaire"
      - "nomenclature"
      - "réseau sémantique"
  - ▶ ● "marque d'usage"

Figure 23. La classe outil descriptif linguistique

Examinons maintenant la classe consacrée à la caractérisation des propriétés linguistiques.

#### 2.1.4. La classe propriété linguistique

Comme nous l'avons mentionné plus tôt (Chapitre 3, section 4.4.2), la création de l'ontologie nous a conduit à manipuler des concepts pour lesquels il n'existait pas de terme auparavant ; c'est par exemple ainsi que nous avons créé le terme *propriété linguistique* pour désigner cette nouvelle classe. Nous avons distingué trois types de propriétés linguistiques : formelles, fonctionnelles, relationnelles (relation linguistique). Chacune d'entre elles s'applique à différents types d'entités linguistiques.

Une propriété linguistique formelle est une propriété reliée à la forme de l'entité linguistique (notamment sa structure formelle) et donc distincte du contenu de l'entité qu'elle caractérise.

- ▼ ● "propriété linguistique formelle"
  - "élémentarité"
  - "complexité"
  - "monosémie"
  - "polysémie"
  - "compositionnalité sémantique"
  - "signifiant"
  - "nature fermée d'une partie du discours"
  - "nature ouverte d'une partie du discours"

Figure 24. La classe propriété linguistique formelle

Le deuxième cas de propriété linguistique est décrit sous la classe propriété linguistique fonctionnelle. Une propriété linguistique fonctionnelle est telle qu'elle dénote une propriété qui est liée au fonctionnement des entités linguistiques en discours. Par exemple, l'acceptabilité d'un énoncé est une propriété linguistique fonctionnelle de cet énoncé d'être conforme à certaines règles (grammaticales ou lexicales entre autres). Autres exemples encore, le sens d'une entité linguistique et son régime sont des propriétés linguistiques fonctionnelles des entités (lexicales en particulier) qui conditionnent l'utilisation de ces entités dans la parole. La Figure 25 présente une partie de la classe propriété linguistique fonctionnelle.

- ▼ ● "propriété linguistique fonctionnelle"
  - ▼ ● "propriété sémantique"
    - "ambiguïté"
    - "dénotation"
  - ▶ ● "sens d'une entité linguistique"
  - ▼ ● "combinatoire [la]"
    - ▼ ● "combinatoire restreinte"
      - "combinatoire pragmatique"
      - ▼ ● "combinatoire grammaticale"
        - "appartenance à une partie du discours"
        - ▼ ● "valence syntaxique"
          - ▼ ● "valence active"
            - ▶ ● "régime"
          - "valence passive"
        - "défectivité"
        - "invariabilité formelle"
      - ▼ ● "combinatoire libre"
        - "valence sémantique"

Figure 25. La classe propriété linguistique fonctionnelle

Enfin, la classe relation linguistique, présentée à la Figure 26, décrit les propriétés relationnelles qui existent pour une entité qui est rattachée d'une façon quelconque à une autre entité, soit dans la langue, soit dans la parole (en situation de discours).

- ▼ ● "propriété linguistique"
  - ▶ ● "propriété linguistique fonctionnelle"
  - ▶ ● "propriété linguistique formelle"
  - ▼ ● "relation linguistique"
    - ▼ ● "relation en langue"
      - ▶ ● "relation sémantique"
      - ▶ ● "relation formelle"
      - ▶ ● "relation lexicale"
      - ▶ ● "relation morphologique"
      - ▶ ● "composante sémantique"
    - ▼ ● "relation en parole"
      - ▶ ● "relation entre syntagmes"
      - ▶ ● "relation au sein d'un énoncé"

Figure 26. La classe relation linguistique

Nous examinerons quelques-unes des sous-classes de la classe relation linguistique, en laissant de côté les sous-classes qui ne contiennent pas de notions de lexicologie.

Sous la classe relation en langue, on trouve la classe relation lexicale, qui contient bon nombre de connaissances importantes pour la compréhension de la nature relationnelle du lexique (synonymie, antonymie, lien de polysémie, etc.).

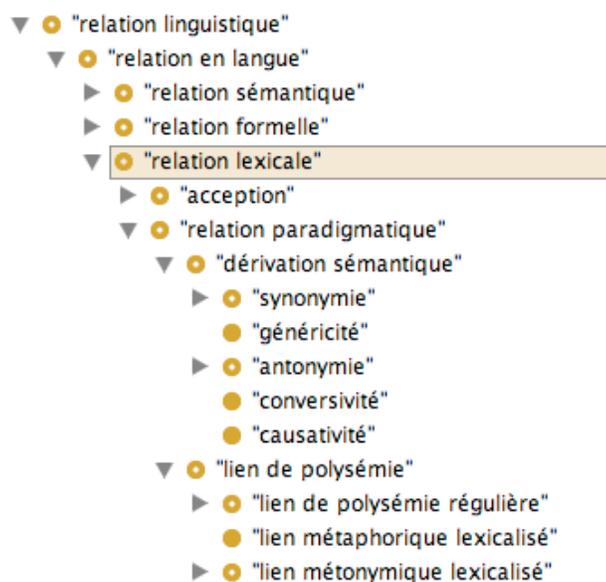


Figure 27. La classe relation lexicale

La classe relation sémantique contient elle aussi bon nombre de connaissances importantes pour l'étude du lexique, qui croisent en partie les connaissances décrites sous la classe relation lexicale. En effet, les phénomènes sémantiques et lexicaux sont liés de près.

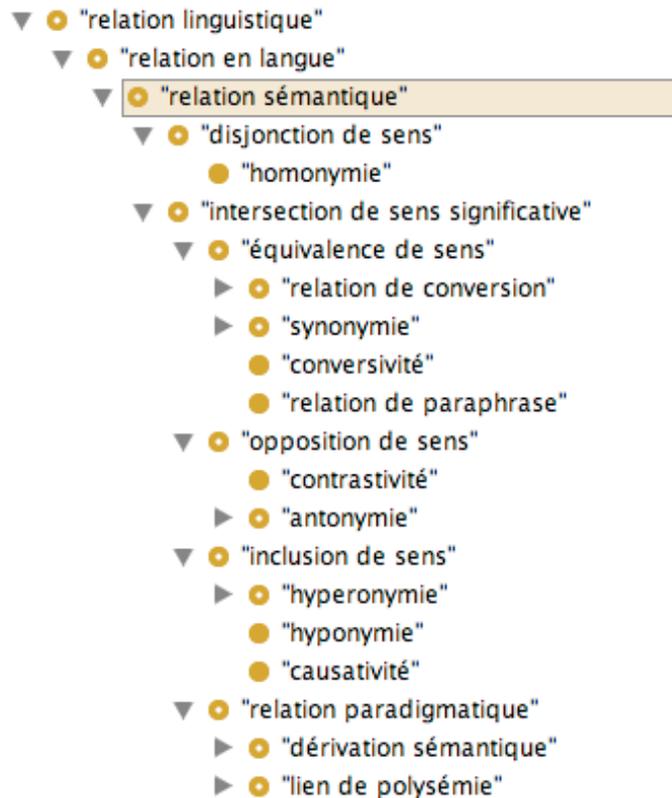


Figure 28. La classe relation sémantique

Ceci termine notre survol des sous-classes relevant de la classe concept linguistique.

Comme nous l'avons indiqué plusieurs fois dans les sections précédentes, nous n'avons pas traité des classes ne contenant pas de concepts relevant de la lexicologie. En fait ces classes ont été créées lorsque nous avons utilisé le manuel de lexicologie pour la modélisation, ce dernier comportant un certain nombre de concepts relevant d'abord de la linguistique comme discipline. C'est entre autres le cas des classes règle linguistique, mécanisme linguistique, performance linguistique et paramètre pragmatique, que nous présentons succinctement dans la prochaine section.

### 2.1.5. Autres sous-classes de concept linguistique

La figure suivante illustre les autres classes de l'ontologie qui présentent un intérêt descriptif dans le domaine de la linguistique. Néanmoins, nous ne les examinerons pas davantage ici, l'essentiel des classes relatives à notre projet de recherche ayant été présenté.

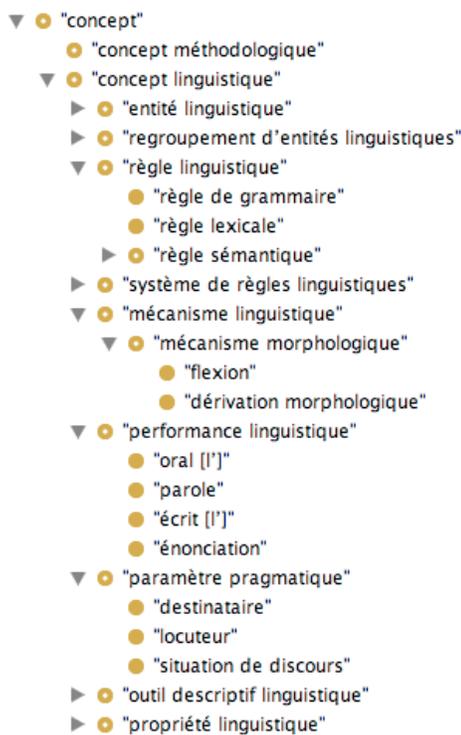


Figure 29. Autres classes appartenant à la classe `concept linguistique`

Rappelons en terminant que la classe `concept` ne contient pour l'instant aucune instance. En effet, la hiérarchie des concepts qu'on y retrouve est faite pour être potentiellement utilisée dans un travail de description linguistique à proprement parler (dans ce cas, les instances seraient les entités lexicales de la langue, les règles linguistiques, etc.). Notre but n'étant pas pour le moment de représenter les langues elles-mêmes, mais bien de modéliser les concepts qui permettent de décrire ces dernières, nous avons développé ce qui peut être vu comme une « coquille » pour la

description des langues (et particulièrement du lexique, puisque nos concepts sont majoritairement issus de la lexicologie).

Ceci termine notre présentation de la structure hiérarchique de la classe `concept`. Nous passerons maintenant à la description de la classe `terme`.

## 2.2. La classe `terme`

Dans notre ontologie, la classe `terme` se divise en deux sous-classes : `terme français` et `terme anglais`. On pourrait cependant envisager la création de classes supplémentaires afin d'encoder les termes d'autres langues permettant de désigner les concepts de l'ontologie. Chacune des deux classes actuelles contient comme instances les termes qui étiquètent tous les concepts de l'ontologie, comme l'illustre l'extrait suivant (Figure 30).

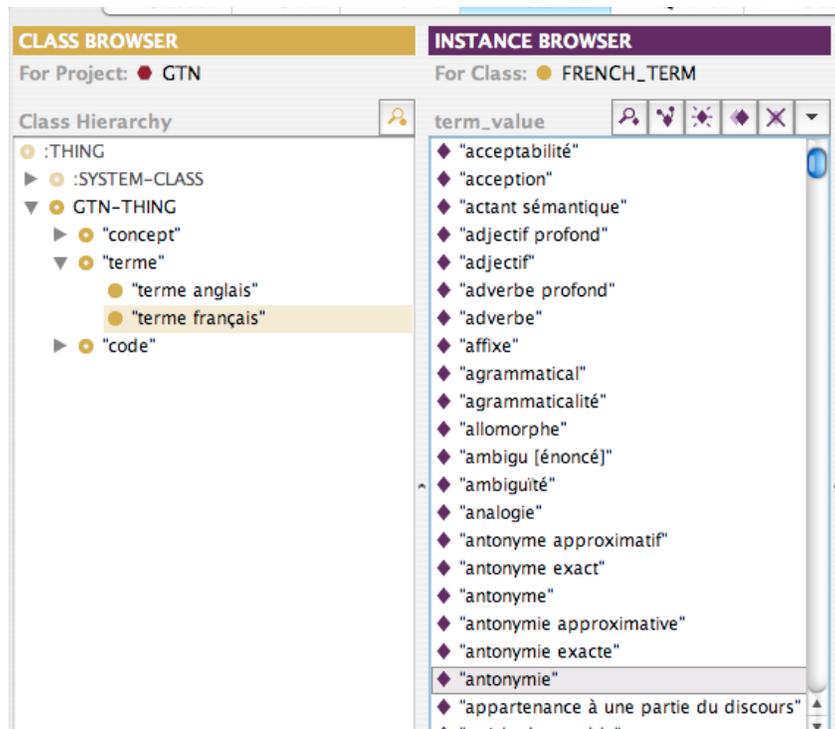


Figure 30. La classe `terme`

Comme nous le verrons plus loin (dans la section 3.1, qui présente les attributs de la classe `terme`), le lien entre les termes anglais et français est assuré au moyen d'une relation de traduction. Dans l'ontologie, cette relation prend la forme d'une relation symétrique.

La création de classes distinctes pour chaque ensemble de termes appartenant à une langue donnée et la relation de traduction établie entre les instances de ces classes font donc de notre ontologie une ontologie multilingue, ce qui ouvre de nombreuses possibilités pour l'adaptation de l'ontologie dans d'autres langues.

### 2.3. La classe `code`

Il existe dans notre ontologie une autre classe de nature terminologique qui permet, celle-là, de rendre compte des abréviations existant pour certains termes. Il s'agit de la classe `code`, qui se divise, de façon parallèle à la classe `terme`, en deux classes : `code français` et `code anglais`.

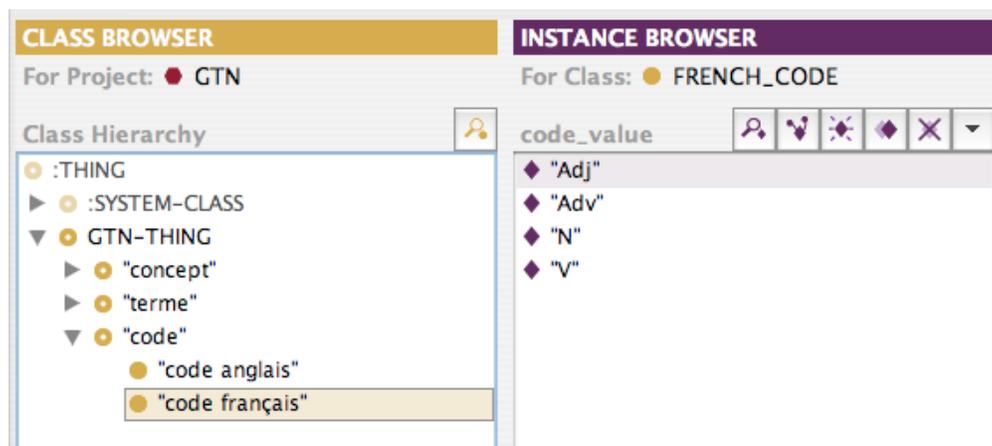


Figure 31. La classe `code` et ses sous-classes

Dans l'exemple de la figure précédente, on peut voir les instances de la classe `code français`. Précisons que l'instance *Adj* et le terme correspondant (*adjectif*) sont distincts, en grande partie parce que l'utilisation qui en est faite diffère. Par

exemple, *V*, le code pour *verbe*, sert à marquer la partie du discours d'une entité lexicale donnée, entre autres lorsqu'il s'agit de rédiger une définition de dictionnaire, ou encore de procéder à une modélisation du fonctionnement syntaxique des entités linguistiques dans une phrase. Ces codes sont particulièrement en usage dans les modèles formels linguistiques, tels que les dictionnaires, les bases de données lexicales, les grammaires et dans le domaine de la linguistique informatique et du traitement automatique de la langue (notamment pour l'écriture de règles). Nous expliquerons plus loin (section 3.1) de quelle façon sont associés codes et termes.

Nous avons maintenant terminé la présentation de la structure hiérarchique de l'ontologie et de ses trois classes de niveau 1. Nous passerons maintenant à l'examen des attributs associés à ces différentes classes et à certaines de leurs sous-classes.

### 3. Attributs des classes

Tel que nous l'avons expliqué au chapitre précédent, une ontologie est représentée dans Protégé au moyen de classes pour lesquelles sont spécifiés des attributs. Ainsi, les classes de niveau 1 qui viennent d'être présentées possèdent chacune un certain nombre d'attributs, qui sont représentés dans Protégé par des champs (*slots*), certains prédéfinis, les autres créés par le développeur de l'ontologie. Il faut d'ailleurs noter (c'est une particularité de Protégé) que les classes elles-mêmes fonctionnent comme des instances d'un type de classe particulier, la métaclasse. Protégé utilise ses propres métaclasses pour permettre la construction des classes et l'identification de leurs propriétés. Il est cependant possible de créer de nouvelles métaclasses. Nous l'avons fait pour chacune des trois classes de niveau 1 de l'ontologie et certaines de leurs sous-classes. Ceci nous a permis de définir nous-mêmes les attributs que nous souhaitons voir apparaître pour caractériser les différentes classes de concepts. L'extrait suivant (Figure 32) montre les métaclasses que nous avons créées (sous la métaclasse GTN-CLASS).

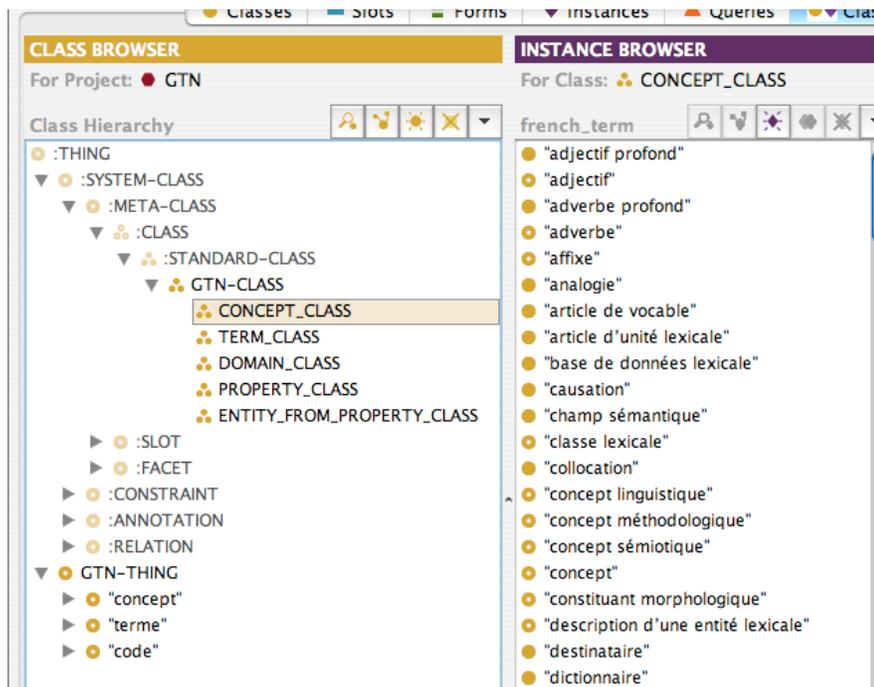


Figure 32. Les métaclasses de l'ontologie

Comme on peut le voir dans la fenêtre de la Figure 32, la métaclasse `CONCEPT_CLASS` prend comme instances les différents concepts de la classe `concept`. Les attributs permettant de caractériser les concepts appartenant à cette classe sont donc définis au niveau de la métaclasse et sont « remplis » chaque fois qu'un nouveau concept est ajouté à la classe `concept`. Il était autrement impossible de définir des attributs pour les concepts au niveau des classes elles-mêmes puisque ces attributs s'appliquent dans ce cas aux instances de ces classes (et nous avons dit plus tôt que notre ontologie ne contenait pour l'instant pas d'instances dans la classe `concept`, puisqu'elle ne sert pas encore à décrire le lexique d'une langue en particulier).

Dans les sections qui suivent, nous présenterons les attributs de chacune des classes de l'ontologie (considérées comme instances de l'une ou l'autre des métaclasses créées).

### 3.1. Attributs de la classe `terme` et de ses sous-classes

Lorsque l'on se situe au niveau de la classe `terme français` (et de façon similaire au niveau de la classe `terme anglais`) on retrouve les différents attributs qui permettront de caractériser les instances de cette classe, soit les termes eux-mêmes. L'extrait de la Figure 33 (voir spécifiquement la section *Instance Editor*) présente les attributs qui caractérisent chacun des termes de l'ontologie.

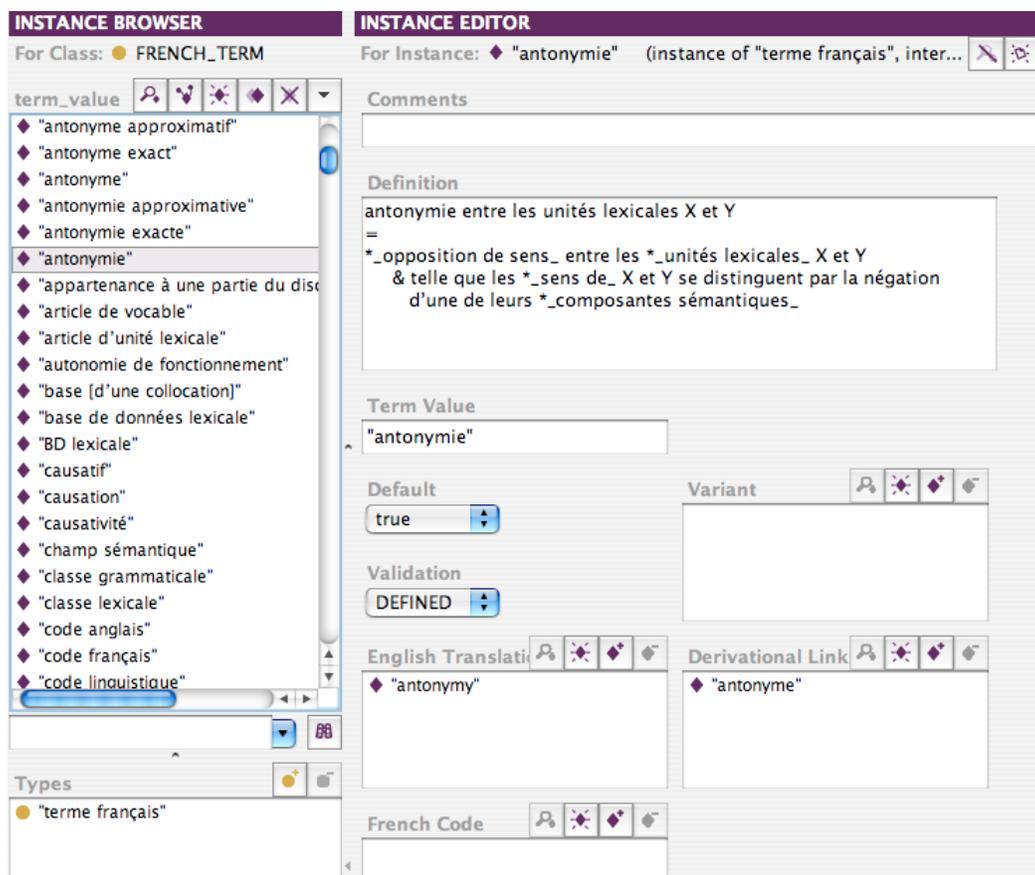


Figure 33. Les attributs de la classe `terme français`

De façon plus formelle, on peut décrire chacun des attributs présents dans la fenêtre précédente (les différents champs qui apparaissent sous *Instance Editor*) en identifiant son nom, sa fonction et les valeurs qu'il peut prendre. Le Tableau 12 résume ces informations.

ATTRIBUT	FONCTION	VALEUR
<b>term_value</b>	On y indique le terme faisant l'objet de la description.	Chaîne de caractère
<b>comment</b>	Permet d'écrire des commentaires à propos du terme et de ses attributs, s'il y a lieu.	Chaîne de caractère
<b>definition</b>	<p>Permet d'écrire la définition du terme, selon une méthode lexicographique spécifique.</p> <p>On indique d'abord la forme propositionnelle associée au terme défini, puis on met le signe =, qui précède la définition elle-même. Les composantes de la définition sont le genre prochain et les différences spécifiques, celles-ci étant introduites par le symbole &amp;.</p> <p>À l'intérieur de la définition, les termes précédés d'un astérisque nous permettent d'identifier les concepts correspondants qui sont directement rattachés au concept étiqueté par le terme défini. Les syntagmes, comme propriété linguistique, sont encadrés de traits de soulignement : <u>propriété linguistique</u>. Cette méthode de rédaction des définitions permet d'envisager un usage ultérieur pour le traitement automatique.</p> <p>Nous n'avons pas rédigé les définitions pour tous les termes des manuels utilisés pour l'encodage. Lorsque le terme apparaît sans définition associée, on retrouve l'indication "init".</p>	Chaîne de caractères
<b>variant</b>	Permet d'identifier les synonymes du terme défini. Par exemple, le terme <i>phrasème</i> a <i>locution</i> comme variante.	Instance d'une des sous-classes de la classe terme
<b>derivational_link</b>	Permet de spécifier les variantes morphologiques associées à un terme ou encore les dérivés sémantiques désignant un même concept Par exemple, le terme <i>grammatical</i> a <i>grammaticalité</i> comme valeur de lien dérivationnel.	Instance d'une des sous-classes de la classe terme
<b>default</b>	Si le terme a un synonyme (il apparaîtra dans ce cas à l'intérieur du champ <b>variant</b> ), on doit spécifier lequel de ces deux termes constitue la valeur par défaut. La valeur <i>true</i> identifie le terme par défaut.	Booléen. Les deux valeurs possibles sont <i>true</i> ou <i>false</i>

<b>validation</b>	Permet de spécifier si la définition est rédigée ou non. La valeur <i>Defined</i> indique que la définition a été écrite par Alain Polguère et nous-même lors des séances de travail. La valeur <i>Proposed</i> indique que nous avons nous-même rédigé la définition, mais que celle-ci n'a pas été validée. La valeur <i>Undefined</i> indique que le concept identifié par le terme introduit va apparaître dans la classe <code>concept</code> , mais que la définition n'a pas été rédigée, ni par conséquent la spécification du concept.	Énumération (on spécifie une liste de valeurs possibles, ici : <i>Undefined, Proposed, Defined</i> )
<b>english_translation</b>	Identifie le terme anglais correspondant au terme français. Il s'agit d'une <i>inverse slot</i> .	Instance de la classe <code>terme anglais</code> .
<b>french_code</b>	Identifie, s'il y a lieu, la façon de désigner le terme dans les langages de représentation formels (dictionnaires, bases de données, grammaire).	Instance de la classe <code>code français</code>

Tableau 12. Les attributs des instances de la classe `terme français`

Les termes de l'ontologie sont nominaux pour l'essentiel (le document guide de Protégé suggère d'encoder les concepts de cette façon, ou encore par des verbes, ce qui était moins approprié dans notre cas). Les termes peuvent cependant avoir des variantes. Celles-ci sont indiquées sous le champ **variant** pour les synonymes des termes, soit sous le champ **derivational\_link** s'il s'agit de dérivés morphologiques ou sémantiques. Nous indiquons pour chaque terme s'il s'agit du terme par défaut ou non. Par exemple, l'adjectif *élémentaire* ira avec *élémentarité*, ce terme prenant la valeur *true* puisqu'il s'agit du terme par défaut. De plus, dans la définition de ce terme, nous indiquons quelle relation paradigmatique le rattache au terme de base. Ainsi, *élémentaire* est l'adjectif correspondant à *élémentarité*, ce que nous notons : *Al(élémentarité)*, tel qu'illustré dans l'extrait suivant (dans le champ **definition**).

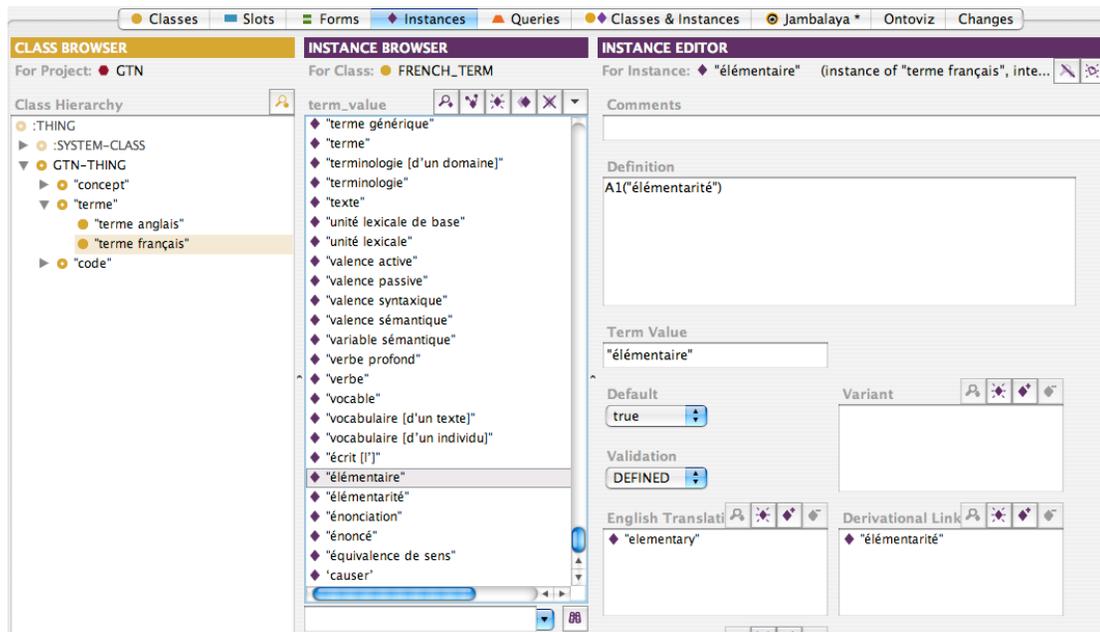


Figure 34. Exemple de définition de la variante d'un terme français

Les attributs de la classe `terme anglais` sont pratiquement les mêmes que pour la classe `terme français`, à la différence que `french_translation` remplace `english_translation` et `english_code` remplace `french_code`.

Examinons maintenant les attributs de la classe `concept`.

### 3.2. Attributs de la classe `concept` et de ses sous-classes

La classe `concept` contient de nombreuses sous-classes qui fonctionnent presque toutes comme des instances de la métaclasse `CONCEPT_CLASS`, sauf pour les classes `propriété linguistique` et `entité relative à une propriété`, qui sont associées, respectivement, aux métaclasses `PROPERTY_CLASS` et `ENTITY_FROM_PROPERTY_CLASS` (en tant qu'instances de ces métaclasses). Nous commencerons par examiner les attributs définis pour les classes de l'ontologie qui sont des instances de la métaclasse `CONCEPT_CLASS`. Le

Tableau 13 propose une description détaillée de ces attributs avec la spécification de leur fonction et du type de valeur que peut prendre chacun des attributs.

ATTRIBUT	FONCTION	VALEUR
<b>name</b>	Assigne un nom au concept décrit. Il s'agit d'un attribut prédéfini par Protégé qui sert normalement à identifier le terme désignant le concept. À la base, la valeur par défaut de cette slot est une formule du type <b>GTN_Class_02</b> . Nous aurions pu laisser cette désignation, mais pour plus de lisibilité, nous avons choisi une formulation qui reprend le terme anglais (ex. POLYSEMY)	Chaîne de caractère
<b>documentation</b>	Il s'agit encore une fois d'un attribut prédéfini par Protégé qui permet ici d'écrire la définition du concept. Comme nous avons choisi d'associer l'attribut définition aux termes de notre ontologie, cet attribut nous sert ici à donner des informations complémentaires concernant le concept lorsqu'il y a lieu.	Chaîne de caractères
<b>constraints</b>	Permet d'identifier les contraintes s'appliquant à la caractérisation d'un concept. Nous n'avons pas utilisé cet attribut dans nos caractérisations.	
<b>role</b>	Permet de spécifier s'il s'agit d'un concept de nature abstraite ou concrète (voir début de la section 2 de ce chapitre).	Booléen (Valeur <i>Abstract</i> ou <i>Concrete</i> )
<b>domain</b>	Permet d'identifier le ou les domaine(s) d'appartenance du concept.	Instance de la classe domaine
<b>definitional_concepts</b>	Permet d'identifier les autres concepts directement rattachés au concept décrit. Les concepts identifiés l'ont été à partir de la définition du terme correspondant au concept décrit, en utilisant le symbole * apparaissant dans la définition pour indiquer les éléments définitionnels. Cette analyse a une valeur pédagogique importante. Elle permet par exemple à un enseignant qui consulterait l'ontologie pour préparer un cours de lexicologie de savoir quels concepts doivent être compris avant d'introduire un nouveau concept. Cette spécification permet de retrouver les liens conceptuels dans l'ontologie.	Instance d'une des métaclasses suivantes : CONCEPT_CLASS PROPERTY_CLASS ENTITY_FROM_ PROPERTY_CLASS
<b>english_term</b>	Permet d'associer au concept le terme anglais qui le désigne dans cette langue	Instance de la classe terme anglais
<b>french_term</b>	Permet d'associer au concept le terme français qui le désigne dans cette langue	Instance de la classe terme français

Tableau 13. Attributs de la métaclasse `CONCEPT_CLASS`

Nous donnons un exemple des attributs concrets d'un des concepts de l'ontologie. L'extrait suivant (Figure 35) présente ainsi les attributs associés au concept *collocation*.

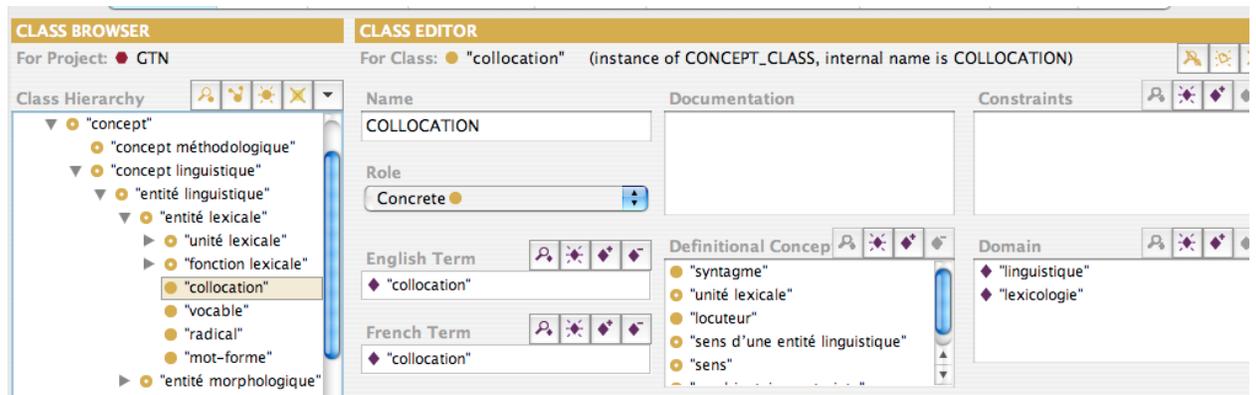


Figure 35. Les attributs du concept *collocation*

Les attributs que nous avons définis pour la métaclasse *PROPERTY\_CLASS* et qui s'appliquent aux classes qui sont des instances de cette métaclasse, apparaissent dans la section *Class Editor* (section droite de la fenêtre), comme le montre l'extrait suivant (Figure 36).

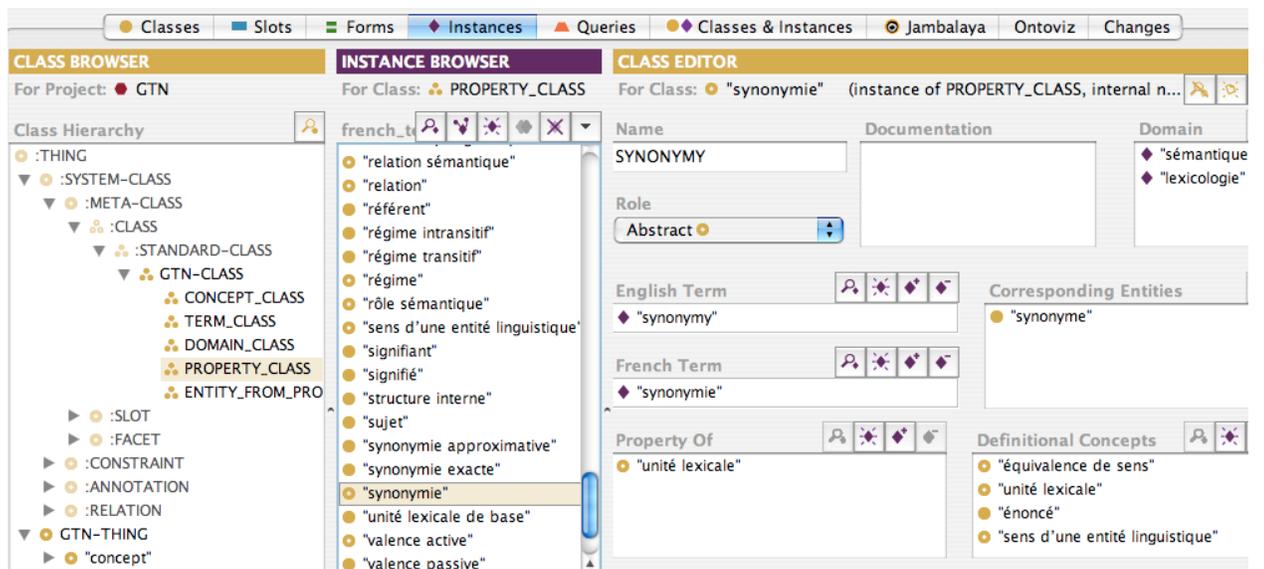


Figure 36. Attributs de la métaclasse *PROPERTY\_CLASS*

Les attributs de cette métaclasse sont les mêmes que ceux de la métaclasse `CONCEPT_CLASS`. Deux attributs supplémentaires caractérisent les instances de cette métaclasse. Le premier permet d'identifier, pour chaque propriété, à quelle entité linguistique celle-ci s'applique. Le deuxième attribut permet de spécifier l'entité impliquée dans la relation, lorsqu'il y a lieu. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous (Figure 36), on comprend que la synonymie est une relation qui intervient entre deux unités lexicales, qu'on appellera *synonymes*.

Cette spécification concernant la nature des entités auxquelles s'appliquent les propriétés (ou plus particulièrement les relations, considérées comme des propriétés relationnelles) nous a conduit à définir de façon inverse un attribut spécifique pour les entités. Ceci permet d'identifier, pour chaque entité impliquée dans une relation ou liée à une propriété, quelle est la relation ou propriété correspondante. Dans l'extrait suivant, on peut voir que le concept *synonyme* est lié à celui de *synonymie* au moyen de l'attribut `corresponding_property` (dans le bas de la fenêtre, à droite).

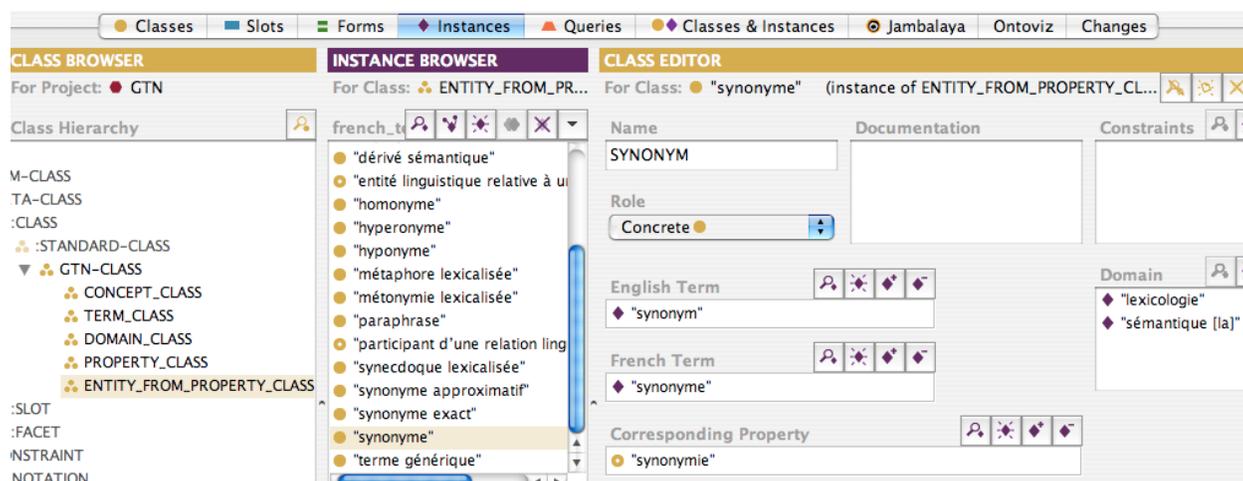


Figure 37. L'attribut `corresponding_property`

### 3.3. Attributs de la classe `code`

La classe `code` ne comporte pas autant d'attributs que les classes qui viennent d'être présentées. En effet, si l'on ne tient pas compte de l'attribut `comments`, prédéfini dans Protégé, elle ne possède que deux attributs. Ceux-ci permettent de caractériser les instances de `code` qui apparaissent dans la classe `code français` (ou `code anglais`, selon le cas), soit `code_value`, qui permet d'identifier le code décrit, et `source_french_term` (ou `source_english_term`, selon la sous-classe dans laquelle on se trouve), qui sert à préciser le terme auquel correspond le code décrit. L'extrait de la Figure 38 présente un exemple pour le code "V", dont le terme source français est *verbe*.

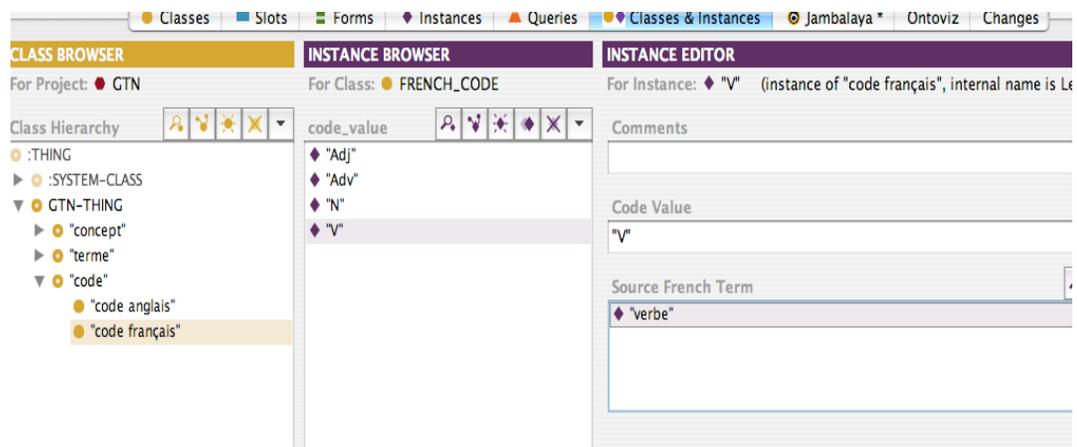


Figure 38. Un exemple d'attributs de la classe `code`

Ici se termine notre présentation de l'ontologie. Nous avons choisi de ne pas en dire plus sur certains aspects fonctionnels de l'ontologie, par exemple la composition des métaclasses `TERM_CLASS`, `DOMAIN_CLASS` et `ENTITY_FROM_PROPERTY_CLASS`. Ces spécifications sont liées de près au fonctionnement de l'éditeur lui-même et nous ne disposons pas ici de l'espace nécessaire pour fournir des explications techniques concernant Protégé. Nous suggérons donc au lecteur qui voudrait en savoir plus sur

l'organisation de l'ontologie de tout simplement consulter celle-ci<sup>59</sup>. Nous aurons par ailleurs l'occasion d'explorer un peu plus en profondeur le contenu de l'ontologie dans le prochain chapitre, lorsque nous aurons recours aux réseaux de concepts que celle-ci permet de générer.

Nous présentons dans la prochaine section quelques fonctionnalités de l'ontologie, dont la génération de réseaux conceptuels au moyen de l'éditeur *OntoViz*.

#### 4. Consultation de l'ontologie

Cette section s'attarde à deux fonctionnalités de l'ontologie qui en facilitent la consultation. La première permet d'effectuer des requêtes dans l'ontologie. Il s'agit de la fonction *Queries*, accessible au moyen de l'onglet correspondant dans l'ontologie. La deuxième est la fonction de visualisation, accessible sous les onglets *OntoViz* et *Jambalaya*, deux éditeurs graphiques associés à l'ontologie.

##### 4.1. Formulation de requêtes

Pour comprendre comment fonctionne la formulation des requêtes dans l'ontologie, nous en donnerons un exemple. Supposons que l'on souhaite connaître l'ensemble des concepts pour lesquels le concept `unité lexicale` joue un rôle définitionnel. D'abord, il s'agit de spécifier le type de classe auquel le concept recherché appartient (il s'agit de la métaclasse `CONCEPT_CLASS`). Ensuite, on doit préciser sous quel attribut ce concept se retrouve (`definitional_concept`). Enfin, on sélectionne le concept parmi la liste des choix proposés (`unité lexicale`) et on lance la recherche. On peut également doubler les critères de recherche, par exemple pour savoir si le concept `unité lexicale` apparaît à l'intérieur d'autres classes sous

---

<sup>59</sup> <http://olst.ling.umontreal.ca/GTN/>

l'attribut `definitional_concepts`. L'extrait suivant (Figure 39) illustre précisément la requête proposée.

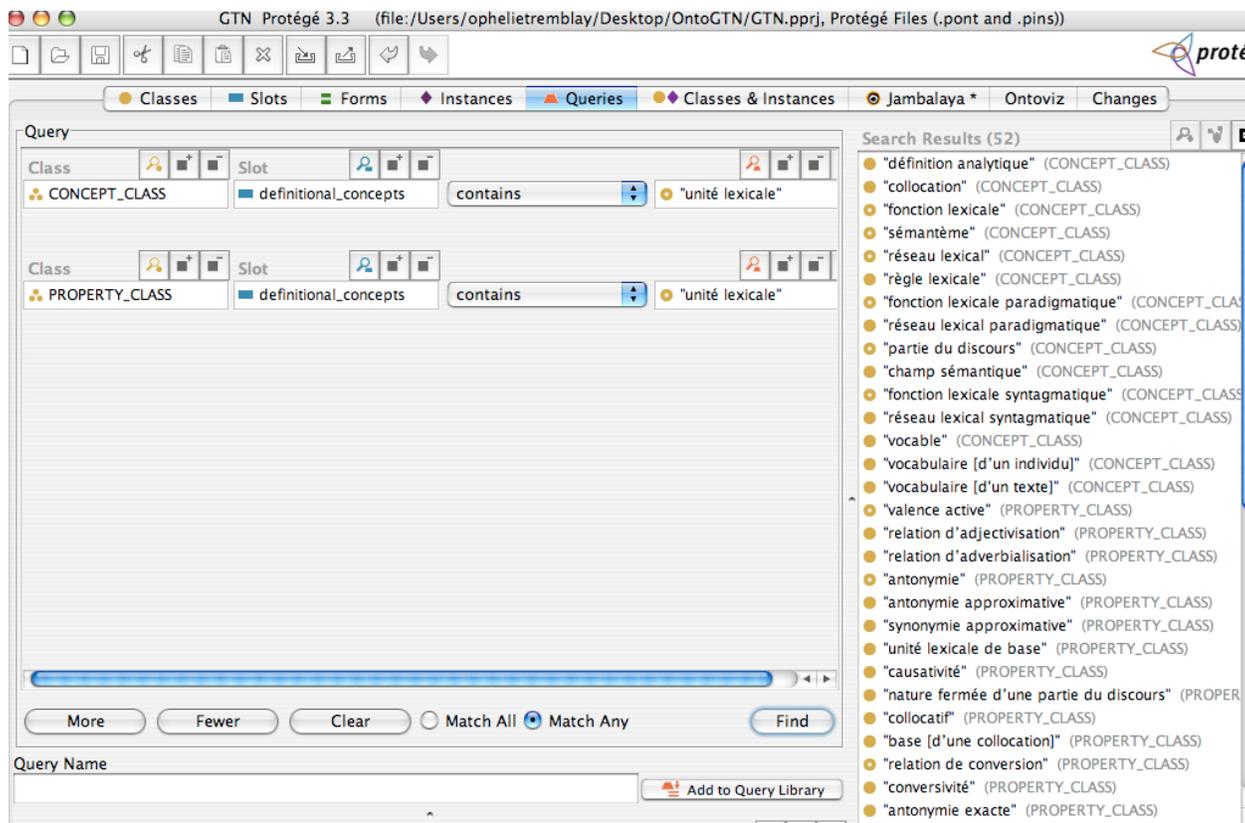


Figure 39. Exemple de requête dans l'ontologie (1)

Les résultats obtenus montrent que 52 concepts répondent au critère précisé, c'est-à-dire comporter le concept d'unité lexicale parmi leurs concepts définitionnels. Ce genre d'information est particulièrement intéressant pour mesurer le poids d'un concept dans l'ontologie. D'un point de vue pédagogique, ce genre de données est également pertinent, car il permet d'identifier les concepts définitionnels pour plusieurs concepts.

D'autres types de requêtes peuvent être effectuées, par exemple pour connaître le nombre de concepts (plus particulièrement des concepts appartenant à la classe propriétés) ayant à la fois la lexicologie et la syntaxe comme domaine d'appartenance.

La fenêtre suivante (Figure 40) présente les résultats associés à cette requête.

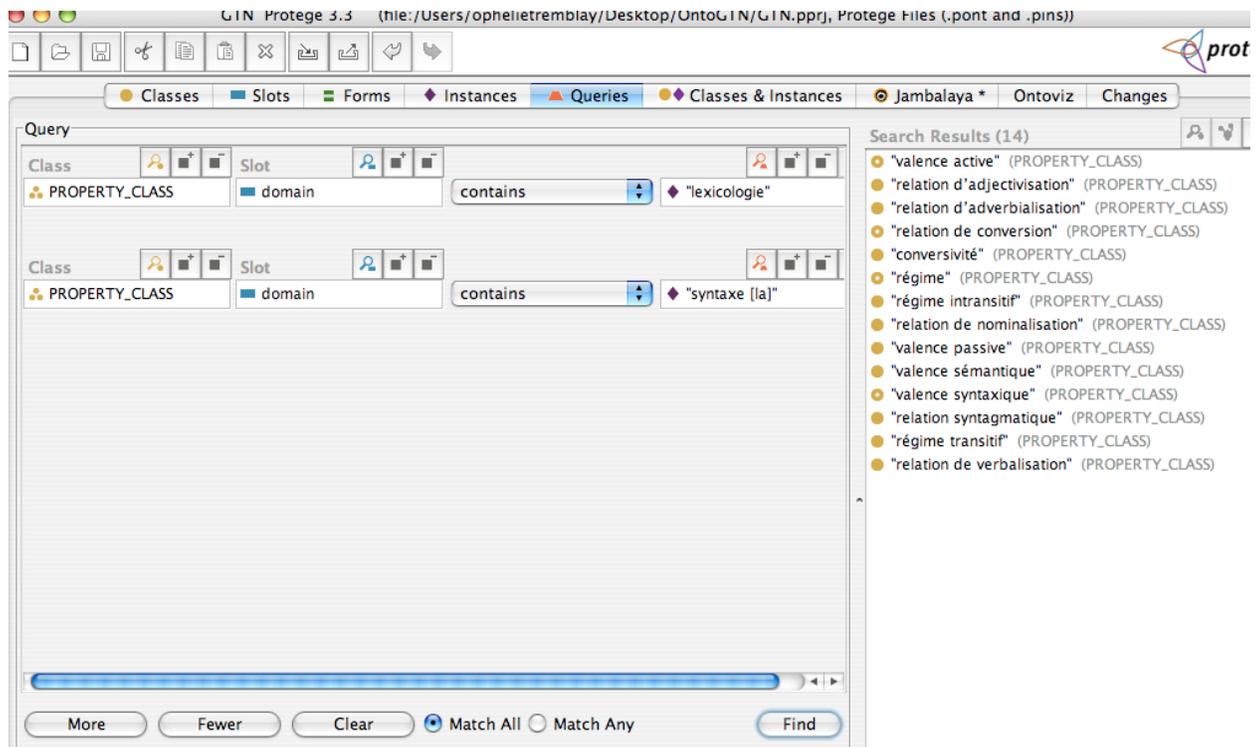


Figure 40. Exemple de requête dans l'ontologie (2)

Les possibilités de requête dans l'ontologie sont nombreuses et nous n'examinerons pas celles-ci plus en détail. Nous porterons cependant notre attention sur un autre utilitaire intéressant, qui permet cette fois de visualiser les connexions entre concepts dans l'ontologie.

#### 4.2. Visualisation de la hiérarchie et des réseaux de concepts

Les onglets *OntoViz* et *Jambalaya* présentent différentes vues (représentations graphiques) de l'ontologie. *Jambalaya* permet une navigation interactive, ainsi que des plans rapprochés sur certains concepts dans la structure hiérarchique. *OntoViz* permet une démarche de recherche plus précise, l'utilisateur spécifiant lui-même les

concepts à visualiser et les types de liens à faire afficher. Nous donnerons deux exemples d'utilisation de ces éditeurs.

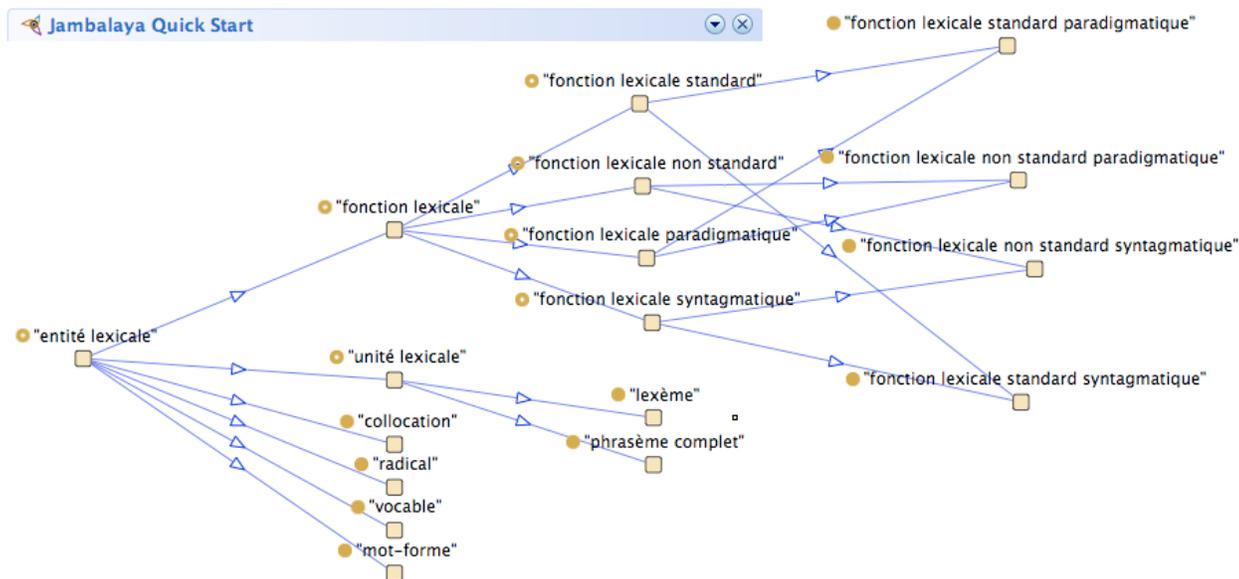


Figure 41. Représentation d'une structure hiérarchique dans *Jambalya*

L'éditeur *Ontoviz* permet quant à lui de visualiser une hiérarchie de concepts de la même façon qu'avec *Jambalaya*, tel que le montre l'extrait suivant (Figure 42). Noter que nous n'avons pas repris le même concept pour la représentation, le but étant de montrer la similarité du point de vue de la structure de la représentation elle-même.

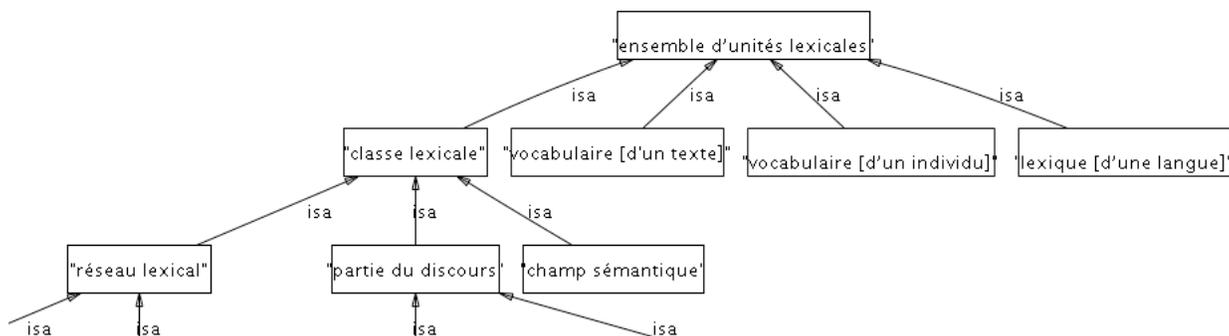


Figure 42. Représentation d'une structure hiérarchique dans *Ontoviz*

L'éditeur *Ontoviz* offre cependant davantage de possibilités, notamment celle d'afficher les relations entre les concepts de l'ontologie. Par exemple, on peut savoir quels concepts sont liés au concept `polysémie` et permettent d'en comprendre la structure interne (Figure 43).

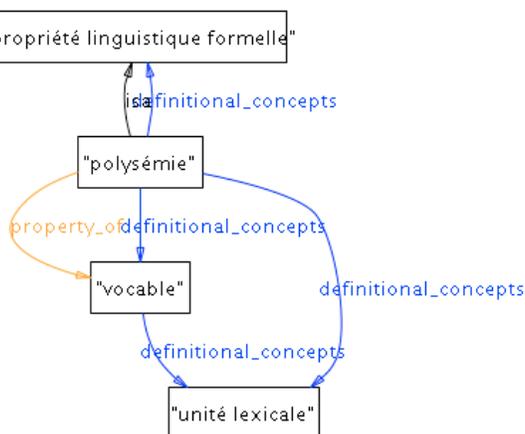


Figure 43. Les concepts liés à `polysémie`

L'éditeur *Ontoviz* sera utilisé plus particulièrement au prochain chapitre lorsque nous analyserons le contenu de l'ontologie pour construire le cours de didactique du lexique.

La présentation des deux dernières fonctionnalités termine notre visite guidée de l'ontologie. C'est la présentation des résultats obtenus à la suite de l'évaluation par un expert de la modélisation ontologique qui nous intéressera maintenant.

## 5. Résultats obtenus à l'évaluation de l'ontologie

Cette section présente les résultats de l'évaluation par une experte de la modélisation ontologique. Comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent, section 5, les résultats sont issus du questionnaire rempli par l'évaluatrice à la suite de sa lecture du guide d'évaluation présentant la méthode de construction de l'ontologie et la structure

de celle-ci. Le guide d'évaluation qui a permis à l'évaluatrice de faire son travail peut être consulté en annexe (Appendice A3). Le questionnaire avec les réponses fournies par l'évaluateur est également en annexe (Appendice A4).

Rappelons que l'évaluation comporte quatre facettes : *Méthodologie*, *Organisation hiérarchique*, *Attributs des classes et des instances* et *Applications*. Pour un rappel des questions d'évaluation, voir le Tableau 9 dans le Chapitre 3.

Nous avons représenté sous forme de matrices les données relatives à chacune de ces facettes (en lien avec les questions qui les illustrent) en distinguant trois types d'éléments rencontrés dans le texte de l'évaluateur : les constats, les questions et les commentaires/suggestions. Un code a été créé pour chaque élément d'analyse. Nous avons indiqué après chaque élément codé les numéros des lignes correspondantes dans le texte original. Chaque matrice correspond en fait ainsi à une des questions de l'évaluation. Nous avons joint en annexe l'ensemble des matrices réalisées pour l'analyse (Appendice A6).

Une synthèse globale, faisant appel aux codes désignant les unités d'évaluation, présentera dans la section 6 les actions à entreprendre pour faire suite à l'évaluation et assurer la prise en compte adéquate des constats, commentaires et questions de l'évaluateur. Cette synthèse peut être considérée comme une forme d'interprétation des résultats. Le type de traitement de données effectué ici n'étant pas standard, nous avons procédé de façon à respecter un canevas méthodologique qui soit le plus près possible de ce qui se fait habituellement dans le cas de l'analyse de données de type qualitatif.

Nous rapporterons pour commencer les résultats qui découlent de notre analyse descriptive des matrices. Pour faciliter le décodage, nous suggérons au lecteur d'avoir en main l'Appendice A6.

### 5.1. Résultats pour la Question 1

*Est-ce que la méthodologie employée pour construire l'ontologie est conforme aux méthodes de construction des ontologies dans le domaine de l'ingénierie ontologique? Relevez-vous certaines particularités dans notre façon de procéder ?*

*Vous pouvez formuler d'autres commentaires et suggestions concernant la méthodologie employée pour la construction de l'ontologie.*

L'évaluatrice relève qu'il n'y a pas de référence à des méthodes d'ingénierie ontologique existantes (METHO-REF-c) et qu'en fait, le terme méthode est plus approprié pour qualifier notre façon de procéder pour construire l'ontologie (METHO-REF-s). La présentation des étapes de notre méthode pourrait être plus claire (METHO-CAR-s2). Elle devrait contenir un certain nombre de précisions concernant, par exemple, le contexte d'utilisation de l'ontologie (METHO-CON-s). Les principes devraient être présentés comme des critères pour guider l'ingénierie ontologique (METHO-PRIN1-c1) et il faudrait préciser à quel moment de la construction de l'ontologie ils s'appliquent (METHO-PRIN1-c2). En ce qui concerne la structuration des concepts, il faut expliquer plus en détail l'étape de l'extraction automatique de termes (METHO-STRU2-s) et mieux caractériser les actions (extraction et/ou structuration des concepts) effectuées à partir des ouvrages contenant l'encodage semi-formel (METHO-STRU4-q).

### 5.2. Résultats pour la Question 2

*Nous avons choisi de construire l'ontologie sur la base de 4 classes de niveau 1 se subdivisant elles-mêmes en un certain nombre de classes, la classe Notion étant celle qui contient le plus de sous-classes. Est-ce qu'une telle organisation est standard en comparaison des divisions hiérarchiques que l'on retrouve à l'intérieur d'autres ontologies de domaine ?*

*Y a-t-il des erreurs ou des anomalies dans notre façon de définir les classes et les sous-classes dans Protégé ? Si oui lesquelles ? Que proposez-vous pour les corriger ?*

Selon l'experte, la structuration que nous avons effectuée n'est pas standard (ORG-CLA-c2), mais elle note qu'il n'y a pas qu'une seule façon de construire une ontologie (ORG-CLA-s3), ce qui laisse entendre que la structuration effectuée est acceptable. L'experte affirme d'ailleurs que la structuration choisie est peut-être nécessaire pour décrire le domaine de la lexicologie (ORG-CLA-s2), domaine dans lequel elle mentionne ne pas être experte (ORG-CLA-c3). Enfin, l'experte formule un certain nombre d'énoncés concernant le contenu des classes de niveau 1 présentées. Nous y reviendrons dans la partie synthèse. L'évaluatrice relève un certain nombre d'anomalies dans la façon de définir les classes et les sous-classes dans Protégé. Elle dit ne pas comprendre la façon dont certaines classes ont été structurées, notamment pour ce qui est de l'usage des métaclasses, qui permettent d'ajouter des éléments aux primitives du langage *Frame* dont fait usage l'éditeur d'ontologie utilisé (ANO-STRU1-c ; ANO-STRU1-q ; ANO-STRU2-c). L'évaluatrice donne deux exemples de ce qui lui semble être des anomalies (ANO-STRU2-c1/c2) et précise que ce genre de structuration n'était pas nécessaire (ANO-STRU-s). Nous y reviendrons plus loin.

### 5.3. Résultats pour la Question 3

*Dans Protégé, les slots nous permettent de spécifier les attributs des concepts décrits. Est-ce que certains attributs ou propriétés apparaissant normalement dans les ontologies devraient être ajoutés à ceux que nous avons déjà identifiés ? Si oui lesquels ?*

*Est-ce que le fait de préciser les attributs des classes au niveau des métaclasses vous semble pertinent considérant les raisons évoquées dans les sections 6.2.1 et 6.2.2 ?*

*Formulez tout autre commentaire que vous jugez nécessaire concernant les différents slots et leur valeurs possibles (facets) pour chacune des classes.*

L'évaluatrice juge le nombre d'attributs suffisant pour la caractérisation des classes (ATTR-CLA-c1), mais remarque que certains d'entre eux recourent des attributs prédéfinis dans Protégé (ATTR-CLA-c2), comme elle l'a noté plus tôt. Elle affirme par ailleurs n'être pas familière avec ce type de représentation (ATTR-META-c), maîtrisant plutôt d'autres langages de représentation (ATTR-META-s1). Dans ces

langages de représentation, la formulation des propriétés répond à une formulation type (ATTR-PROP2-c). Elle suggère donc de faire de même pour notre ontologie et d'uniformiser la formulation des propriétés (ATTR-PROP2-s).

#### 5.4. Résultats pour la Question 4

*Notre ontologie a été construite d'abord pour des applications dans le domaine de l'enseignement de la lexicologie et de la didactique du lexique (des enseignants universitaires pouvant se servir de l'ontologie afin de préparer leurs cours et enseigner les concepts du domaine). Est-ce que dans sa forme actuelle, l'ontologie pourrait être utilisée pour le Web Sémantique ou pour être intégrée à d'autres systèmes informatiques ? Si oui, quelles applications y voyez-vous en ce sens ?*

Selon l'experte, plusieurs applications sont envisageables (APPLI-AUTR-c) ; cependant, pour ce qui est de l'utilisation de l'ontologie pour le Web Sémantique, l'évaluatrice mentionne que celle-ci devrait être traduite dans un format adéquat (APPLI-WEB1-s). D'autres plateformes que le Web Sémantique pourraient néanmoins recevoir l'ontologie dans son format actuel, moyennant quelques démarches (APPL-WEB2-s).

### 6. Synthèse et interprétation des résultats

L'évaluation avait pour but de valider la méthode de construction de l'ontologie et la première structuration des concepts (organisation des classes, définition des attributs) pour ainsi améliorer la version initiale de l'ontologie. Dans les tableaux synthèse qui suivent, nous présenterons les différentes unités d'évaluation et la façon dont nous en avons tenu compte dans la suite de notre projet, c'est-à-dire quel traitement nous avons effectué. Noter que cela a été fait en conformité avec les principes d'acceptation ou de rejet des réponses à l'évaluation, tels que présentés à la section 5.4.2 du Chapitre 3.

Pour simplifier la lecture de chaque tableau, nous avons indiqué uniquement le code de l'unité d'évaluation considérée (pour s'y retrouver, le lecteur pourra se référer à l'Appendice A6). Les traitements sont quant à eux présentés en détail. Un symbole indique enfin le type de traitement réalisé : si nous avons apporté des modifications en fonction des points relevés par l'évaluatrice, le symbole + apparaît ; si nous n'avons pas effectué de changement, les raisons en sont données dans la colonne « Traitement », et le symbole  $\emptyset$  apparaît dans la dernière colonne.

### 6.1. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 1

Le Tableau 14 présente les unités d'évaluation en lien avec la méthode de construction de l'ontologie.

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
METHO-REF-c	La méthode utilisée est celle qui est détaillée dans le document d'accompagnement de Protégé. Nous avons conservé cette méthode en ajoutant les détails nécessaires dans la présentation de la méthode à l'intérieur du Chapitre 3 de notre thèse ( <i>Méthode de construction de l'ontologie</i> ).	$\emptyset$
METHO-REF-s	Les méthodes d'ingénierie ontologique du domaine de la linguistique ne sont pas pertinentes pour nos besoins. Nous expliquons pourquoi dans la section 4.2 du Chapitre 3.	$\emptyset$
METHO-CAR-s1	Nous avons utilisé le terme « méthode » à la place de « méthodologie » dans le texte de la thèse pour présenter la façon dont nous avons procédé pour construire l'ontologie.	+
METHO-CAR-s2	Nous avons énuméré plus clairement les étapes de notre méthode dans la thèse (Voir sections 4.1 à 4.5 dans le Chapitre 3).	+
METHO-CAR-q1 à METHO-CAR-q4	Nous avons répondu à ces questions dans la section de présentation de notre méthode (section 4 du Chapitre 3).	+
METHO-CON-s	Nous avons mentionné le contexte d'utilisation de l'ontologie (section 4.1 du Chapitre 3).	+
METHO-PRIN1-c2 METHO-PRIN1-s2 METHO-PRIN1-s3	Nous avons mieux défini les principes, expliqué à quel moment de la construction de l'ontologie ils sont appliqués et sur quelles entités ces principes s'appliquent (section 3 du Chapitre 3).	+

<b>METHO-PRIN2-q</b>	Nous avons expliqué en quoi l'utilisation de la TST comme source de référence pour la construction de l'ontologie est un principe.	+
<b>METHO-STRU1-q</b>	Nous avons explicité les causes qui font que l'on n'accède pas à tous les concepts du domaine à partir uniquement des sources initiales (section 4.3, Chapitre 3).	+
<b>METHO-STRU2-s</b>	Nous avons explicité un peu plus en détail la phase d'extraction des termes au moyen d'un analyseur, un ajustement majeur selon l'évaluateur (section 5.1, Chapitre 3).	+
<b>METHO-STRU3-c</b>	Nous avons qualifié l'approche de structuration de « bottom-up », ce que l'évaluateur a remis en cause en affirmant qu'il s'agissait d'une approche « top-down ». En fait, l'approche utilisée se situe entre les deux, il s'agit d'une approche dite « middle-out » (Voir section 4.4.2, Chapitre 3).	+
<b>METHO-STRU4-s</b> <b>METHO-STRU4-q</b>	Nous expliquons mieux comment nous avons procédé pour l'extraction et la structuration des concepts dans la première phase de construction de l'ontologie (section 4.4.2, Chapitre 3)	+
<b>METHO-EDI-s</b>	Nous mentionnons le choix d'un éditeur d'ontologie à l'étape de capture des besoins et non dans les étapes formelles de la méthode (section 2.3 Chapitre 3).	+

Tableau 14. Traitement des réponses à la Question 1 de l'évaluation

La majorité des unités d'évaluation dégagées ont donné lieu à des modifications, c'est-à-dire que nous avons suivi les suggestions de l'experte ou répondu à ses questions. La plupart des remarques concernaient la présentation de la méthode de construction. Nous avons donc effectué les ajustements nécessaires dans le chapitre consacré à cette question. Nous n'avons pas créé de nouveau code pour cibler les propos de l'évaluateur en lien avec la présentation de notre méthode entre autres parce que ces éléments ont été pointés dans les réponses de l'évaluateur à la première question, qui portait sur les aspects méthodologiques.

## 6.2. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 2

Le Tableau 15 présente les unités d'évaluation en lien avec l'organisation des classes dans l'ontologie.

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
ORG-CLA-s1	L'élément d'évaluation ORG-CLA-s2, qui mentionne que la structuration proposée se tient et qu'elle est peut-être nécessaire, considérant le domaine à modéliser et le contexte d'utilisation de l'ontologie, nous conduit à ignorer l'élément ORG-CLA-s1 qui indique une possible confusion dans la structuration. Nous explicitons en détail comment nous avons procédé pour structurer les classes dans la section 4.4 du Chapitre 3.	∅
ORG-TERM-c	La classe <code>terme</code> au contraire de ce que relève le constat ORG-TERM-c, ne contient pas les concepts du domaine de la terminologie. Elle contient les termes (anglais et français) qui étiquettent les différents concepts de la classe <code>concept</code> (voir section 2.2, Chapitre 4). La distinction entre <code>concept</code> et <code>terme</code> étant un de nos principes de construction, nous l'avons respecté tout au long du travail de modélisation ontologique.	∅
ORG-CODE-c	La classe <code>code</code> contient, <u>lorsqu'il y a lieu</u> , les abréviations associées aux <u>instances</u> de la classe <code>terme</code> . Ceci est expliqué dans la section 2.3 du Chapitre 4.	∅
ORG-DOM-c	La classe <code>domaine</code> , au contraire de ce que relève le constat ORG-DOM-c, ne contient pas les concepts des domaines connexes aux domaines de la lexicologie et de la terminologie. Elle contient simplement les différents domaines dont relèvent les concepts de la classe <code>concept</code> , comme on peut le voir dans la section 2.1.2 du Chapitre 4.	∅
ANO-STRU1-q	Nous avons utilisé les Métaclasses de Protégé afin de définir avec plus de précision les attributs des différentes classes de notre ontologie. Le document guide d'utilisation de Protégé explique la façon de procéder et indique que ces manipulations sont parfois nécessaires.	∅
ANO-STRU2-c	Il était nécessaire de passer par les Métaclasses pour définir les classes de l'ontologie, autrement, les concepts de la classe <code>concept</code> n'auraient pas hérité des attributs définis directement au niveau des classes (ce sont les instances qui en héritent). Voir à ce sujet la section 3 du Chapitre 4.	∅

Tableau 15. Traitement des réponses à la Question 2

L'ensemble des commentaires, questions et suggestions rapportés dans le tableau nous semblent montrer que l'experte, parce qu'elle ne maîtrise pas le langage de Protégé, n'a pas pu saisir la façon dont nous avons procédé pour l'organisation des classes. Notre façon de faire respecte en effet le fonctionnement de Protégé. Il était nécessaire de procéder de la sorte pour encoder l'information de la façon dont nous le souhaitions. Comme nous l'avons souligné, le fait que l'évaluatrice soit experte dans d'autres langages de modélisation ontologique, et non dans *Protégé-Frame*, le type

de représentation des connaissances que nous avons utilisé (ATTR-META-c), de même que le fait qu'il ne s'agisse pas d'une experte de domaine (ORG-CLA-c3) peut expliquer pourquoi plusieurs de ses commentaires mentionnaient des anomalies. Au vu de l'évolution actuelle de l'ontologie et de la façon dont nous avons encodé les concepts, nous pouvons dire que l'utilisation des Métaclases permet de représenter précisément l'information à encoder. Pour ces raisons, nous n'avons pas effectué de modification à la suite des remarques de l'experte (majorité de  $\emptyset$  dans la case « Symbole »), les justifications nécessaires ayant été apportées dans les cases « Traitement ».

### 6.3. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 3

Le Tableau 16 présente les unités d'évaluation en lien avec la définition des attributs.

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
ATTR-CLA-c2	Les attributs créés ne sont pas redondants avec ceux prédéfinis par le langage <i>Frame</i> . Nous les avons créés pour répondre à un besoin réel d'encodage d'information spécifique dans l'ontologie et la définition des classes.	$\emptyset$
ATTR-CLA-c3	Pour la classe <code>terme</code> , l'attribut <code>term_value</code> (créé dans les Métaclases) <u>n'a pas le même usage</u> que l'attribut <code>name</code> (prédéfini).	$\emptyset$
ATTR-CLA-c4	L'attribut <code>definition</code> (créé) <u>n'a pas le même usage</u> que l'attribut <code>comments</code> (prédéfini).	$\emptyset$
ATTR-META-s3	<u>Il était nécessaire</u> de préciser les attributs des classes au niveau des méta-classes, car il s'agit d'une contrainte de Protégé.	$\emptyset$
ATTR-META-s4	Les attributs <code>english_term</code> et <code>french_term</code> créés dans les méta-classes <u>n'auraient pas pu</u> être créés uniquement au niveau des classes et des instances. Ils jouent un rôle important au sein des méta-classes. Notre encodage respecte ainsi les contraintes de Protégé.	$\emptyset$
ATTR-PROP2-s	Une des fonctionnalités de Protégé est de permettre à l'utilisateur de définir lui-même les attributs qu'il souhaite associer aux concepts de l'ontologie. Pour cette raison, différentes formulations apparaissent dans la caractérisation des attributs. Il n'est donc pas possible de les uniformiser en ce sens.	$\emptyset$

Tableau 16. Traitement des réponses à la Question 3

Encore une fois, le fait que l'évaluatrice ne soit pas experte avec la version de Protégé utilisée pour construire l'ontologie explique en grande partie pourquoi les commentaires formulés relèvent des défauts de construction. Nous avons expliqué, dans la case «Traitement » pourquoi nous n'avons pas pu tenir compte des commentaires, en faisant notamment valoir que notre façon de définir les attributs respecte le fonctionnement de l'éditeur d'ontologie choisi.

#### 6.4. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 4

Le Tableau 17 présente les unités d'évaluation en lien avec la question des applications potentielles de l'ontologie.

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
APPLI-WEB1-s	Pour l'instant nous ne traduirons pas l'ontologie dans un format autre (RDF(S) ou en OWL).	∅
APPLI-WEB2-s	Pour l'instant, nous ne souhaitons pas intégrer l'ontologie à d'autres systèmes.	∅

Tableau 17. Traitement des réponses à la Question 4

L'experte a souligné que l'ontologie pouvait être traduite dans d'autres formats ou même intégrée à d'autres systèmes, ce qui est une réponse positive à la question posée dans l'évaluation. Nous acceptons donc les suggestions de l'experte quant aux applications possibles de notre ontologie. Cependant, la mise en œuvre des suggestions formulées dépasse nos objectifs actuels de recherche, donc nous n'irons pas plus loin dans les applications possibles de l'ontologie (sauf pour ce qui est du support à l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique). C'est ce qui explique la présence du symbole ∅ dans la dernière colonne du Tableau 17.

### **6.5. Remarques de synthèse**

Les améliorations ont surtout été apportées à la présentation de la méthode de construction de l'ontologie. Les suggestions de l'experte concernant la structuration des classes et la définition des attributs n'ont pas donné lieu à des modifications parce qu'elles entraient en contradiction avec un de nos principes, soit de respecter la distinction entre terme et concept. D'autre part, il semble que nous aurions dû mieux expliquer le fonctionnement de Protégé ou en tout cas détailler davantage notre utilisation des fonctionnalités du logiciel dans le guide d'évaluation fourni à l'experte. Le guide d'évaluation n'était d'ailleurs peut-être pas suffisamment complet. Cependant, il aurait été difficile de demander à l'évaluatrice de lire notre thèse en entier ou même l'ensemble des sections qui expliquent notre méthode dans les moindres détails.

En guise de conclusion à ce chapitre, rappelons que les concepteurs de Protégé notent, dans leur guide de construction d'ontologies, que la conception des ontologies est un processus créatif et qu'il ne peut pas y avoir d'ontologies identiques faites par des personnes différentes. Les applications potentielles d'une ontologie et la compréhension du concepteur, ainsi que le point de vue qu'il a du domaine traité, affecteront indubitablement les choix de conception de l'ontologie. Ils affirment également que c'est à l'usage que l'on juge de la pertinence de ces choix. Cela signifie que nous pouvons tester notre ontologie uniquement en l'utilisant dans les applications pour lesquelles elle a été conçue. C'est précisément cette question qui fait l'objet du prochain chapitre, où nous présentons de quelle façon nous avons fait usage de l'ontologie pour appuyer une partie de l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique, notre deuxième objectif de recherche.



## CHAPITRE 5 — MÉTHODE POUR L'ÉLABORATION D'UN MODULE DE COURS

Nous avons consacré les deux chapitres précédents à notre premier objectif de recherche, la construction d'une ontologie des savoirs lexicologiques. Notre deuxième objectif, l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique fera l'objet du présent chapitre ainsi que du suivant. Nous présenterons dans ce chapitre la méthode de construction du module de cours ainsi que les éléments relatifs à son évaluation par des experts en didactique du français. Le prochain chapitre sera consacré à la présentation du module de cours lui-même ainsi qu'à l'analyse des résultats obtenus à l'évaluation par les experts. Avant de présenter la méthode employée pour la mise sur pied d'un module de cours, nous allons nous intéresser au type de recherche dont relève notre deuxième objectif : la recherche-développement.

### 1. La recherche-développement

La recherche-développement est un type de recherche qui sert à décrire et à analyser dans toutes ses composantes une démarche de création, de mise à l'essai et d'évaluation d'un objet pédagogique donné. Il s'agit d'une approche méthodologique qui, plutôt que de s'intéresser à la description/compréhension des phénomènes, vise la résolution de problèmes pédagogiques qui sont généralement de nature pragmatique (Anadon, 2001, cité dans Boutin, 2004). Legendre (1993) en donne quant à lui la définition suivante :

Recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de la recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux. Exemple : *Élaboration d'une nouvelle méthode pour améliorer le rendement des élèves en mathématiques.*

La recherche-développement serait par ailleurs un type de recherche apparenté à l'aboutissement d'autres types de recherches, comme la recherche expérimentale et la

recherche appliquée (Nonnon, 1993). Notre recherche suit ce parcours puisque le premier objectif (relevant de la recherche appliquée) soutient le second. Les différents types de recherches peuvent ainsi être considérés comme complémentaires. Dans un tel cadre, la recherche-développement ne dépend pas systématiquement des deux autres, ce qui contribue à ce qu'elle conserve son caractère créatif (Risi, 1982, cité dans Nonnon, 1993). Malgré tout, il est impossible de s'affranchir complètement des aspects théoriques, puisque la recherche-développement repose sur certains principes théoriques et qu'elle doit aussi contribuer à faire avancer l'état des connaissances dans une discipline de recherche ; sans cet aspect, on assisterait à du développement d'outils et non à un type de recherche scientifique. Le fait que notre deuxième objectif soit fondé sur les connaissances décrites et modélisées à l'intérieur de l'ontologie des savoirs lexicologiques (notre premier objectif) montre en ce sens que la recherche proposée s'appuie sur de solides bases théoriques. D'autre part, comme nous souhaitons l'illustrer dans ce chapitre, la méthode utilisée pour élaborer le module de cours de didactique du lexique est empruntée aux démarches d'élaboration de cours telles qu'on les rencontre dans le domaine de la conception ou du design pédagogique, ce qui en assure la rigueur et la systémativité.

La prochaine section présente la méthode adoptée pour la réalisation de notre deuxième objectif de recherche.

## **2. Une méthode pour l'élaboration du module de cours**

La méthode choisie pour l'élaboration du module de cours est inspirée de Brien (1997) et comprend les étapes suivantes :

- 1) Analyse du problème ;
- 2) Formulation des objectifs ;
- 3) Analyse et structuration du contenu ;
- 4) Choix de méthodes d'enseignement ;

- 5) Production du prototype ;
- 6) Outil et procédure d'évaluation.

Chacune de ces étapes sera détaillée dans les sections qui suivent.

## **2.1. Analyse du problème**

Cette première étape consiste à présenter le problème de formation qui nous intéresse.

### **2.1.1. Rappel de la problématique de recherche**

Au Chapitre 1, nous avons exposé la problématique de recherche qui nous préoccupe, soit le fait que malgré l'importance du lexique dans le fonctionnement de la langue — et par conséquent de la compétence lexicale au sein de la compétence linguistique — l'enseignement du lexique en français langue première au primaire est négligé. Nous avons mis en évidence la nécessité de former les futurs enseignants en didactique du lexique pour tenter de remédier au problème soulevé. Une telle formation devant reposer sur une représentation détaillée et cohérente des contenus disciplinaires, nous avons proposé de rendre compte des connaissances actuelles sur le lexique au moyen d'une ontologie. Cette modélisation a constitué notre premier objectif de recherche. Elle appuie maintenant la mise au point d'un module de cours en didactique du lexique visant à combler les lacunes de la population visée, notamment du point de vue de la maîtrise des connaissances métalexicales.

Avant de fixer les objectifs de formation du module en question (la deuxième étape de construction d'un cours), nous allons procéder à un bref examen du programme québécois de formation du primaire (MEQ, 2001a) et du référentiel de compétences de la profession enseignante (MEQ, 2001b). Cet examen nous permettra de déterminer en partie le contenu projeté du module de cours et de compléter notre analyse du problème de formation dans son ensemble.

### 2.1.2. Examen des notions relatives au lexique dans le programme du primaire

La raison pour laquelle nous avons choisi de nous attarder au programme du primaire est que nous jugeons que les enseignants sont tenus de posséder eux-mêmes les connaissances et habiletés (décrites dans le programme) que les élèves seront appelés à développer durant leur scolarité. Un survol du contenu lexical présent dans le programme nous permettra en conséquence de préciser davantage les connaissances disciplinaires qui devraient composer le module de cours à produire pour les futurs enseignants. La Figure 44 présente notre compte-rendu des éléments du programme relatifs au lexique (connaissances et habiletés<sup>60</sup> confondues).

- Éléments du programme
  - Connaissances liées à la phrase : Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte
    - Expressions figées, expressions régionales, expressions courantes, sens commun et sens figuré des mots
    - Familles de mots
    - Formation des mots (base, préfixe, suffixe)
    - Mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés en français et dans les autres disciplines
    - Termes liés au monde du livre et de la littérature (ex. : auteur, illustrateur, livre, recueil, chapitre, page de garde, couverture, quatrième de couverture, collection, éditeur, année de publication, dédicace)
    - Termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue : nom (commun/propre), déterminant, pronom, verbe, adjectif, adverbe, préposition
    - Termes utilisés pour consulter des outils de référence (ex. : index, table des matières, mots-clés, bibliographie, fichier)
    - Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage
      - Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs inclus dans ces mots fréquents
    - Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles
  - Stratégies d'écriture
    - Consulter les outils de référence disponibles
  - Stratégies de communication orale
    - Adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs (registre de langue, choix du vocabulaire, structuration des énoncés)
    - Ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant
    - Déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte
    - Utiliser de nouveaux mots ou de nouvelles expressions
  - Stratégies de lecture
    - Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède
    - Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes)
    - Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas)
    - Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris)
    - Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts
    - Repérer les mots porteurs de sens
    - Évoker les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte
  - Techniques
    - Recours au dictionnaire intégré dans un logiciel de traitement de texte
    - Utilisation des indications et abréviations fournies pour trouver diverses informations dans un dictionnaire, une grammaire, des tableaux de conjugaison
  - Textes littéraires et courants (formes orales et écrites) à découvrir et à utiliser
    - Dictionnaires : analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes, etc.

Figure 44. Éléments relevant de l'enseignement du lexique dans le programme de formation pour le primaire (MEQ, 2001a)

<sup>60</sup> Les habiletés sont mentionnées même si le module de cours va avant tout porter sur l'acquisition de connaissances. Il faut aussi noter que la maîtrise des connaissances est préalable à la mise en œuvre des habiletés.

Sans entrer dans une analyse détaillée de l'information présentée dans la Figure 44, nous pouvons relever l'existence de différentes notions relevant de l'étude du lexique, par exemple **expression figée**, **sens commun**, **sens figuré**, **famille de mots**, etc. Par ailleurs, le dictionnaire est mentionné à plusieurs reprises (sous les rubriques *Techniques* et *Textes littéraires et courants à découvrir et à utiliser* de même que sous la rubrique *Stratégie d'écriture*, qui fait mention de la consultation des ouvrages de référence.). L'utilisation efficace du dictionnaire repose sur la connaissance des types d'informations qu'il peut contenir, ceci faisant référence à autant de connaissances sur le fonctionnement du lexique lui-même.

### 2.1.3. Examen du référentiel pour enseignants

On commence à voir que la tâche d'enseignement du lexique fait appel à de nombreuses connaissances disciplinaires. Néanmoins, celles-ci ne sont pas explicitées dans le référentiel ministériel de compétences de la profession enseignante (MEQ, 2001b). On peut comprendre que les connaissances disciplinaires ne soient pas systématiquement décrites dans ce référentiel. Une des raisons en est que cela rendrait le document en question extrêmement volumineux (on peut imaginer la quantité de connaissances à décrire pour chaque domaine d'enseignement !). Une autre explication est de nature, disons, politique : les universités souhaitent conserver leur indépendance académique et décident elles-mêmes des contenus de formation qui seront dispensés. Enfin, on peut penser que des divergences existent dans les courants de référence adoptés pour la sélection des contenus de cours universitaires, ce qui n'est pas mauvais en soi puisque les étudiants ont ainsi accès à une diversité d'approches théoriques. Il n'en reste pas moins que la systématisation des contenus d'enseignement est un projet pertinent, indépendamment des contraintes politiques ou idéologiques qui peuvent exister au sein du système éducatif. D'ailleurs, la création d'une ontologie des savoirs lexicologiques, notre premier objectif de recherche, tente précisément de répondre à ce besoin de systématisation des connaissances.

Même si les connaissances relatives à chacune des disciplines d'enseignement ne sont pas systématiquement décrites dans le référentiel, on peut quand même en inférer un certain nombre à partir de l'examen des trois grandes compétences génériques définies dans le référentiel, respectivement les compétences 3, 4 et 5 :

- Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ;
- Piloter des situations d'enseignement/apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme ;
- Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. Ce sont des connaissances de nature disciplinaire qui se trouvent dans la plupart des cas à la base de ces compétences.

Ces compétences reposent sur des connaissances disciplinaires. Par exemple, pour concevoir des activités, on doit maîtriser les notions qui feront l'objet de ces activités. Si un enseignant veut travailler plus en profondeur avec les listes de mots, il doit connaître les notions de polysémie (explorer les différents sens d'un vocable) et de collocation par exemple (choisir une unité lexicale et trouver ses collocations). Ensuite, pour piloter des situations d'apprentissage, il est aussi nécessaire de maîtriser les contenus qui font l'objet d'un apprentissage. Si l'enseignant travaille par exemple sur le sens des mots, il doit connaître la structure d'une définition et ses composantes, ce qui lui permettra d'aider ses élèves à mieux définir. Enfin, pour construire de bons instruments d'évaluation, il est important de bien connaître les éléments de contenu à évaluer. Par exemple, si l'enseignant maîtrise la notion de combinatoire, il sera mieux à même de juger de certaines erreurs lexicales commises par les élèves, notamment les erreurs de prépositions régies. La liste des exemples serait longue et nous nous arrêterons ici, notre objectif étant simplement de montrer que de nombreuses

connaissances métalexicales sous-tendent les compétences professionnelles à mettre en œuvre pour l'enseignement du lexique au primaire.

Pour ces raisons, **le cours à produire portera principalement sur une des facettes du développement des compétences professionnelles, soit l'acquisition de connaissances**, plus précisément de connaissances métalexicales. Si l'accent sera porté avant tout sur les connaissances, des habiletés pourront aussi être développées en cours de route. En effet, comme le souligne Paquette (2002 : 216) :

lorsque nous avons acquis des connaissances, et pendant que nous les acquérons, nous avons appris à exercer diverses habiletés à leur égard.

Le problème de formation et les besoins qui en découlent ayant été rappelés, nous pouvons maintenant établir les objectifs visés par le module de cours.

## 2.2. Formulation des objectifs du module de cours

Nous présenterons les objectifs poursuivis par le module cours, pour ensuite préciser les principes ou intentions de formation qui ont présidé à la formulation des objectifs de même qu'à l'élaboration des exercices composant le module de cours.

### 2.2.1. Objectifs du module de cours

Objectif 1	Acquérir les connaissances permettant de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement du lexique et des phénomènes lexicaux
Objectif 2	Se familiariser avec la structure et le fonctionnement du dictionnaire
Objectif 3	Reconnaître la pertinence et les implications didactiques associées à la maîtrise de ces connaissances

Les objectifs spécifiques 2 et 3 reposant en grande partie sur le premier, **le contenu du cours portera en priorité sur l'acquisition de connaissances métalexicales**. La question de la structuration du contenu se pose donc en rapport avec l'organisation des notions de lexicologie elles-mêmes, comme nous allons le voir bientôt. Pour l'instant, nous allons présenter les différents principes qui ont guidé la formulation des objectifs du module de cours et qui ont soutenu la création de certains des exercices du module.

### 2.2.2. Principes et intentions de formation

Quatre principes et intentions de formation supportent nos objectifs de formation.

#### **1) Développer la sensibilité linguistique des étudiants**

Nous souhaitons d'abord développer chez les étudiants ce que l'on pourrait appeler un « sens de la langue ». Cette formulation renvoie aussi bien à la faculté de percevoir la langue comme un objet d'étude à part entière qu'au fait de manifester sensibilité et curiosité envers les phénomènes linguistiques, lexicaux tout particulièrement. C'est selon nous à cette condition que peut se développer la capacité à décrire et à analyser les faits de langue, pour bien les comprendre comme pour bien les enseigner.

La sensibilité envers la langue, dans le contexte spécifique de la formation des maîtres au Québec, passe aussi pour nous par une reconnaissance du français québécois comme objet d'étude, et ce, à l'intérieur des différents registres (familier, notamment) qui le composent. Sans que cela constitue un objectif du cours à proprement parler, cela implique d'examiner les éléments du code oral et de sensibiliser les étudiants à l'existence de deux codes linguistiques dans la langue : le code oral et le code écrit.

## **2) Comprendre la nécessité d'un métalangage pour la description linguistique comme pour l'enseignement de la langue**

La perception de la langue (orale et écrite) comme un objet d'étude permet finalement de mieux faire comprendre la nécessité de disposer d'un système conceptuel et d'une terminologie adéquate pour la description linguistique et pour l'enseignement de la langue. En ce sens, l'apprentissage des connaissances de nature métalinguistique (ici métalexicales) et l'acquisition du métalangage associé nous apparaissent comme des composantes essentielles de la formation des futurs enseignants de français au primaire.

## **3) Acquérir les connaissances nécessaires pour comprendre le fonctionnement du dictionnaire**

La maîtrise des connaissances métalexicales permet de mieux comprendre la structure et le fonctionnement des dictionnaires de langue, une ressource linguistique indispensable pour l'enseignement et l'apprentissage du lexique. Un des points importants de l'enseignement/apprentissage du lexique réside ainsi dans la compréhension du fonctionnement du dictionnaire, dans la mesure où, sans être un reflet exact du lexique de la langue, c'est l'outil descriptif le plus complet en ce qui a trait à la majorité des phénomènes lexicaux. On trouve en effet normalement dans un article de dictionnaire toute l'information concernant une unité lexicale de la langue : sa forme (orthographe d'usage), son sens (définition et liens analogiques) et les façons de l'utiliser (collocations, exemples). Plusieurs notions sont nécessaires à l'enseignant pour bien comprendre la macrostructure (organisation générale du dictionnaire) et la microstructure (organisation de chaque article) d'un dictionnaire. L'acquisition de ces notions est d'autant plus importante dans un contexte où l'initiation aux dictionnaires obtient plus d'attention et le dictionnaire n'est plus uniquement vu comme un ouvrage de consultation, mais également comme un outil fondamental d'exploration et d'apprentissage du lexique (Simard, 1990).

#### **4) Reconnaître l'apport des connaissances théoriques pour la pratique**

De la même façon que certaines connaissances métalexicales sont essentielles pour utiliser efficacement le dictionnaire, d'autres connaissances permettent de mieux planifier les activités d'enseignement/apprentissage du lexique, de mieux piloter ces activités et de fournir les rétroactions appropriées aux élèves lorsqu'ils font des erreurs de nature lexicale. Le module de cours doit ainsi permettre aux étudiants de reconnaître l'apport des connaissances théoriques pour leur future tâche d'enseignement.

Avant de conclure cette section concernant la formulation des objectifs de formation, nous dirons quelques mots sur le positionnement du module de cours dans un cursus de formation universitaire en enseignement préscolaire/primaire. Cela nous permettra d'en fixer la portée, mais aussi les limites.

##### 2.2.3. Positionnement et limites du module de cours

Le module de cours de didactique du lexique se destine à des étudiants au baccalauréat en enseignement préscolaire/primaire ayant complété au moins deux ans de formation ainsi qu'un stage en milieu scolaire. Les notions fondamentales en syntaxe doivent être maîtrisés de même que les notions de base en didactique du français<sup>61</sup>.

Par ailleurs, si le module de cours porte avant tout sur l'acquisition de connaissances, on peut supposer qu'il fait partie d'un cours de 3 crédits en didactique du lexique, dans lequel deux autres modules complètent le premier. Nous donnons un exemple possible d'intégration du module dans un cours (Figure 45).

---

<sup>61</sup> Nous pensons par exemple aux notions de séquence didactique, de démarche inductive, de geste d'enseignement, etc.

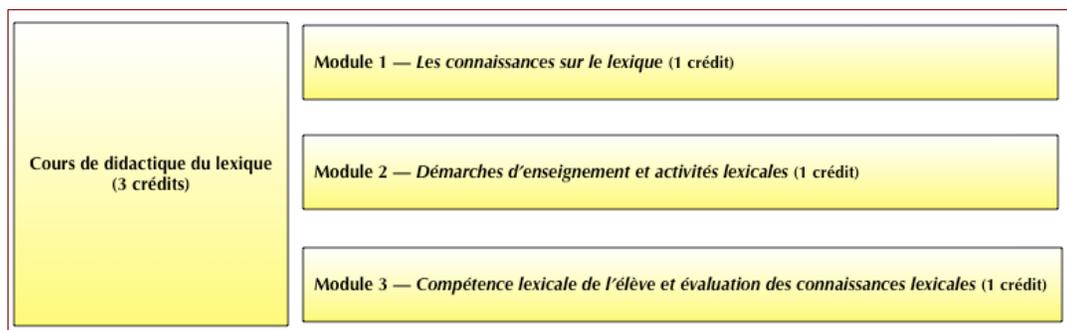


Figure 45. Les modules d'un cours de didactique du lexique

Le Module 2 du cours aborderait toutes les questions concernant les méthodes d'enseignement du lexique et les activités lexicales à réaliser en classe (en lien, notamment, avec les connaissances métalexicales acquises dans le Module 1). Par exemple, la question des dictionnaires pour enfants et la comparaison de ceux-ci comme outils de référence pour l'apprentissage du vocabulaire ferait l'objet de ce module<sup>62</sup>.

La notion de compétence lexicale serait abordée dans le Module 3 de même que le thème de l'évaluation des connaissances lexicales.

On pourrait également imaginer que le module de cours portant sur l'acquisition des connaissances métalexicales (Module 1) s'intègre à un cours général de didactique du français portant spécifiquement sur les connaissances de nature métalinguistique dans les différents domaines d'enseignement de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). Par exemple, la question de la morphologie dérivationnelle (procédés de formation de mots), plutôt que d'être abordée dans le module de cours projeté, serait à l'étude dans

---

<sup>62</sup> DIVa-EXP1-s1

Lorsqu'il y a lieu, des codes apparaissent en note de bas de page afin de marquer les précisions et ajouts que nous avons effectués pour donner suite à l'évaluation du module de cours par des experts (voir Chapitre 6). Notre façon de procéder est la même que pour le traitement des données à l'évaluation de l'ontologie.

un module de cours en didactique de la morphologie. La question du rapport entre lexicologie et syntaxe serait quant à elle examinée dans un module de cours portant sur la syntaxe du français (didactique de la grammaire). Enfin, pour ce qui est de la place du français québécois dans l'apprentissage de la langue, cette question serait abordée dans un cours de didactique de l'oral. Il s'agit en effet d'une question importante qui mériterait d'être examinée en profondeur (étude des notions de variation et de norme, distinction oral/écrit, particularités du français québécois, etc.) dans le cadre de ce cours de didactique de l'oral<sup>63</sup>.

La formulation des objectifs et la spécification des limites du module de cours à élaborer nous conduisent maintenant à l'analyse du contenu du module, soit les notions de lexicologie. Noter que nous avons choisi de diviser l'étape 3 proposée par Brien (*Analyse et structuration du contenu*), en deux étapes. Ainsi, la section 2.3 portera sur la question de l'analyse de contenu et la section 2.4 portera sur celle de sa structuration.

### 2.3. Analyse du contenu

L'analyse des besoins de formation nous a permis de montrer que de nombreuses connaissances sur le lexique devaient être acquises par les enseignants afin qu'ils s'acquittent de leur tâche d'enseignement. Un tableau récapitulatif (Tableau 18), présenté à la page suivante, rassemble les **notions de base** identifiées lors de l'analyse des besoins et met celles-ci en parallèle avec les notions de lexicologie issues de trois autres sources : le programme de formation au premier cycle du secondaire, l'ouvrage *Lexique actif du français*, et le manuel d'introduction à la lexicologie de Polguère (2003).

---

<sup>63</sup> MAT(ETU)d-EXPI-c

Mel'cuk et Polguère (2007) ou Polguère (2008)	MEQ (2001a) Primaire	MEQ (2006) Secondaire
Actant sémantique		
Collocation		
Combinatoire		
Définition analytique		
Lexique		
Dérivation sémantique <i>Synonymie</i> <i>Antonymie</i> <i>Hyponymie</i> <i>Hyperonymie</i>	Familles de mots Formation de mots (base, préfixe, suffixe)	Analogie Familles de mots Dérivation Antonymie Synonymie Inclusion : mot spécifique Inclusion : mot générique
Polysémie <i>Métaphore</i> <i>Métonymie</i>	Sens commun et sens figuré des mots	Polysémie Sens propre, sens figuré
Prédicat sémantique		
Régime		
Unité lexicale (Lexème et Locution)	Expressions figées, régionales, courantes	Expression figée Expressions courantes
Vocable		
<i>Composition</i>		Composition
<i>Champ sémantique</i>		Champ lexical
<i>Préfixe, Suffixe</i>		Préfixe, Suffixe

Tableau 18. Tableau des notions relatives au lexique dans les programmes ministériels et dans deux ouvrages de référence en lexicologie

Nous avons ajouté dans ce tableau la liste des notions relatives au lexique dans le programme de français au premier cycle du secondaire (MELS, 2006) car, à notre

avis, il est nécessaire que les enseignants du primaire connaissent les notions qui seront étudiées par les élèves durant leur scolarité de secondaire. Nous avons également mis ces notions en parallèle avec les notions identifiées par Mel'cuk et Polguère (2007) comme des notions devant être maîtrisées par l'enseignant pour enseigner le lexique. Enfin, pour les notions apparaissant dans les programmes, mais pas dans Mel'cuk et Polguère (2007), nous avons montré que celles-ci se retrouvaient pour la plupart dans Polguère (2003), l'ouvrage de référence principal utilisé pour construire l'ontologie. Les notions apparaissent dans ce cas en italique dans la première colonne.

Les données de ce tableau représentent les contenus à aborder en priorité dans le cadre du module de cours en didactique du lexique. En effet, malgré les variations terminologiques, les concepts dénotés sont les mêmes<sup>64</sup>. Néanmoins, par souci d'uniformité, nous utiliserons la terminologie de Mel'cuk et Polguère (2007) dans la suite de notre analyse.

Si la liste précédente donne une bonne vue d'ensemble des notions fondamentales à aborder dans un module de cours en didactique du lexique, elle ne permet cependant pas de savoir comment **structurer** les contenus de cours. Pour faciliter le travail de structuration, nous avons donc eu recours à l'ontologie et à un parcours méthodique à travers les réseaux notionnels que celle-ci permet de générer. Comme nous tenterons de l'illustrer dans la prochaine section, ce parcours dans les réseaux nous a permis d'y voir plus clair sur la façon de favoriser une présentation logique et cohérente des notions à l'intérieur du module de cours projeté.

---

<sup>64</sup> Les concepts suivants apparaissent dans le programme du secondaire, mais nous ne les avons pas pris en compte parce qu'ils relèvent davantage de la didactique de l'orthographe ou encore de particularités historiques liées à la connaissance des mots : *orthographe*, *homophonie*, *paronymie*, *étymologie*. De plus, les concepts de *composition*, de *préfixe* et de *suffixe* qui apparaissent dans le tableau ne seront pas étudiés, car ils relèvent en premier lieu de la morphologie.

## 2.4. Structuration du contenu

L'ontologie contenant plus de deux cents notions, rattachées entre elles au moyen des liens hiérarchiques et définitionnels, plusieurs parcours s'avèrent possibles. Nous avons donc établi une procédure générale à suivre pour guider notre parcours. Nous démarrons notre travail de structuration par la notion de lexique. Le but est de parcourir ensuite les réseaux de notions connectées à la notion de lexique, afin de rencontrer successivement les notions de base identifiées dans le Tableau 18. Ces notions de base pour la formation des maîtres en didactique du lexique relèvent de la lexicologie, mais ne constituent cependant qu'un petit sous-ensemble de la totalité des notions de lexicologie qui composent l'ontologie. Il se peut donc que notre analyse progressive des réseaux nous conduise à sélectionner de nouvelles notions de lexicologie pour les ajouter au contenu du module de cours. Il devrait s'agir la plupart du temps des notions liées par l'attribut **definitional\_concept** aux notions de base examinées. De plus, à cette étape, le choix d'une notion à ajouter ou non au contenu du module peut reposer sur des critères moins scientifiques. Par exemple, nous connaissons nous-même très bien le système notionnel étudié et nous avons déjà donné des cours en lexicologie à un public composé entre autres de futurs enseignants au secondaire. Nous avons donc une certaine connaissance des notions qui posent des problèmes de compréhension aux étudiants et qui pourraient s'avérer trop complexes pour le public visé par le module de cours. Enfin, le module de cours à construire se compose de cinq séances de cours, ce qui entraîne une certaine contrainte du point de vue de la quantité de notions à étudier pour l'ensemble du module. Nous croyons qu'il ne faudrait pas dépasser une dizaine de notions par cours, ce qui fait monter le contenu du cours à une cinquantaine de notions maximum.

Cette vue d'ensemble sur notre procédure de parcours des réseaux nous conduit à présenter certains critères de structuration qui permettront de mieux guider la

navigation dans les réseaux et la sélection des notions qui se retrouveront à l'étude dans le module de cours.

#### 2.4.1. Critères de structuration

Comme nous l'avons déjà précisé, le point de départ de la structuration est la notion de lexique. À partir du réseau généré autour de cette notion, nous examinerons les notions qui lui sont reliées, pour déterminer si certaines d'entre elles devraient faire l'objet d'un apprentissage dans le module de cours. Si une notion du réseau correspond à une des notions du Tableau 18, nous en examinerons le réseau notionnel. Pour chaque notion de base examinée, nous présenterons également la définition linéaire de la notion, puisque c'est à partir du travail de rédaction d'une définition que nous avons identifié les concepts définitionnels (voir section 4.5.3 du Chapitre 3). Cette définition permettra en outre au lecteur de mieux comprendre l'organisation de chaque réseau.

Certaines des notions apparaissant dans les réseaux seront probablement plus « pointues » que d'autres et ne devront pas nécessairement faire l'objet d'un apprentissage dans le cadre du module de cours en didactique du lexique. C'est le cas des notions ne relevant pas en premier lieu de la lexicologie, comme des notions propres à la syntaxe ou à la morphologie, par exemple. C'est également le cas des notions qui dominent une notion donnée sur la base du lien *is-a* (relation hiérarchique). Il s'agit là de notions qui permettent de catégoriser des ensembles de notions. Nous ne croyons pas que l'étudiant ait à maîtriser le système notionnel dans ce niveau de détail hiérarchique. Pour le reste, la plupart des notions directement liées à la notion examinée (en tant que notions définitionnelles) devraient normalement être comprises par l'étudiant et ainsi faire l'objet d'un enseignement dans le module de cours.

Tel qu'indiqué plus tôt, les notions à examiner en priorité dans les parcours sont évidemment les notions identifiées dans le Tableau 18. Si des notions de domaines connexes à la lexicologie apparaissent dans les réseaux, elles ne feront pas l'objet d'une étude approfondie. (Par exemple les notions de préfixe et de suffixe, qui devraient être étudiées dans un cours de didactique de la morphologie). Cependant, comme nous l'avons dit, il se peut que des notions de lexicologie apparaissent dans les réseaux, ce qui nous conduira éventuellement à ajouter des contenus au module de cours.

Avant de passer à l'analyse des réseaux, nous expliquerons la procédure de génération des réseaux. Pour ce faire, une brève incursion dans le fonctionnement de l'éditeur graphique associé à l'ontologie est nécessaire.

#### 2.4.2. Procédure de génération des réseaux notionnels

Comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent (section 4.2), l'éditeur graphique (*GraphViz*) associé à l'ontologie permet de visualiser l'ensemble des concepts sous la forme d'un immense réseau. La navigation dans ce gigantesque réseau est peu aisée, c'est pourquoi nous n'en présenterons que des extraits, à la manière de gros plans sur de petits regroupements de notions liées entre elles.

Afin de générer des réseaux représentant les informations nécessaires et suffisantes pour nos besoins d'analyse et de structuration de contenu, nous avons suivi la procédure décrite ci-dessous.

D'abord, nous choisissons la notion à examiner, normalement une notion tirée du Tableau 18. Ensuite, nous sélectionnons les attributs que nous souhaitons voir apparaître dans le réseau. Ils sont au nombre de trois. Le premier correspond à la relation hiérarchique mère-fille évoquée au chapitre précédent lorsque nous avons

expliqué le fonctionnement de l'ontologie (section 2 du Chapitre 4) : il s'agit du lien *is-a*. Les deux autres liens représentent certains attributs particuliers (les types de relation entre concepts), spécifiés au moyen des champs dans les formulaires de l'ontologie. Le premier type de relation est celui de concept définitionnel (**definitional\_concept**). Le deuxième type de relation à examiner est celui qui précise à quel type d'entité linguistique s'applique une propriété donnée (**property\_of**). Dans une perspective didactique, le recours à ces types de relation n'est pas à négliger, puisqu'il nous permet de savoir quelles notions devraient être enseignées avant les autres, ou encore quelles notions sont nécessaires pour en apprendre d'autres.

Nous n'avons pas fait apparaître les autres types d'informations qui apparaissent dans les formulaires de l'ontologie, tels le domaine de référence d'une notion, ou le terme anglais associé à un terme français. Ces informations n'étaient en effet pas pertinentes pour les besoins de notre analyse, même si elles sont essentielles pour la consultation courante de l'ontologie.

Noter qu'au plan visuel, certains liens ou configurations de notions apparaissent moins bien à l'impression, l'éditeur graphique présentant des fonctionnalités limitées pour ce qui est de la mise en forme graphique des réseaux. Cependant, ce qui importe avant tout, c'est de percevoir au premier coup d'œil l'ensemble relationnel formé par les notions. Il sera toujours possible, si nécessaire, de consulter l'ontologie sous sa forme originale (de type formulaire) afin de voir afficher l'information recherchée de façon détaillée.

Enfin, les analyses proposées ne seront pas extrêmement poussées, dans la mesure où nous sommes avant tout intéressée à constituer un parcours d'enseignement / apprentissage sur la base des résultats exposés ici. Enfin, si nous retranscrivons les

définitions formelles tirées de l'ontologie<sup>65</sup> afin de permettre au lecteur de mieux saisir l'organisation des notions dans chaque réseau, les exemples linguistiques permettant d'illustrer ces dernières ne seront cependant pas proposés dans cette partie, mais bien à l'intérieur du module de cours qui sera développé à la suite de cette étape. C'est en ce sens que le travail de structuration mené ici demande à être complété, et c'est là où notre travail de recherche prend toute sa dimension didactique.

#### 2.4.3. Parcours des réseaux pour la structuration du contenu

Nous avons tenté de suivre un déroulement logique à partir des résultats affichés dans les réseaux. Tel que mentionné plus tôt, nous avons choisi de commencer l'analyse avec la notion de lexique, centrale dans notre travail (il s'agit bien d'élaborer un module de cours en didactique du lexique !). La notion d'unité lexicale sera également examinée, puisque le lexique correspond à l'ensemble des unités lexicales d'une langue, comme l'analyse des réseaux le montrera.

##### 2.4.3.1. Notions de lexique [d'une langue] et d'unité lexicale

La première notion à examiner est celle de lexique, dont l'ontologie propose la définition suivante : **\*\_ensemble des unités lexicales\_ de la \*langue X**. Ainsi, la Figure 46 nous permet de voir que la notion lexicale [d'une langue], pour être comprise, implique la compréhension des notions langue et ensemble d'unités lexicales. Noter que les flèches partent de la notion examinée vers les notions qui ont été indiquées comme valeurs de l'attribut **concept\_définitionnel**. Quant à la notion système de règles linguistiques, elle ne devrait pas faire l'objet d'un apprentissage formel,

---

<sup>65</sup> Les définitions ont été rédigées au moyen d'un langage formel et ne seront pas nécessairement accessibles au lecteur qui n'est pas expert en lexicologie. Nous pensons malgré tout qu'elles permettent une compréhension minimale des analyses menées à partir des réseaux.

puisqu'elle domine la notion examinée (voir plus haut la section 2.4.1, portant sur les critères de structuration).

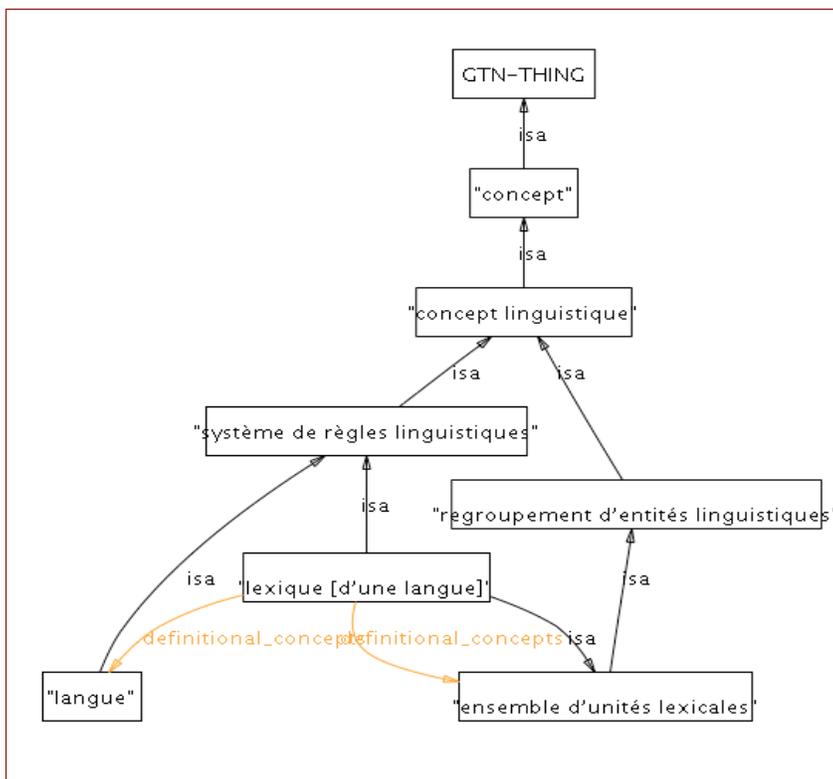


Figure 46. Réseau pour la notion lexique [d'une langue]

La notion de langue devrait être connue des étudiants, puisqu'ils auront suivi des cours de didactique du français, dans lesquels devrait normalement avoir été abordée la notion de langue. La notion d'ensemble d'unités lexicales nous conduit quant à elle à examiner la notion d'unité lexicale, une de notions du Tableau 18. Avant d'y arriver, on s'interrogera cependant sur les notions qui partagent les mêmes mères que lexique dans la structure hiérarchique. En effet, une façon de comprendre une notion est de comparer celle-ci aux notions qui appartiennent à la même classe.

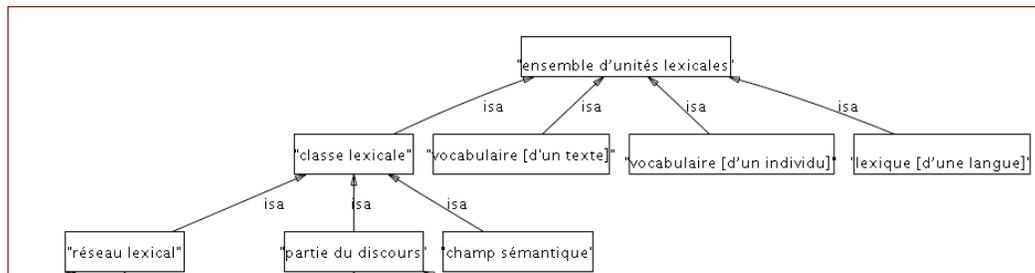


Figure 47. Réseau pour la notion ensemble d'unités lexicales

Ce réseau (Figure 47) nous indique qu'il est pertinent de présenter en même temps les notions lexique et vocabulaire (plus précisément vocabulaire [d'un individu] et vocabulaire [d'un texte]), ce qui pourrait être fait lors du premier cours. On pourrait éventuellement distinguer les types de classes lexicales qui apparaissent ici, car celles-ci correspondent en fait à des façons de concevoir la façon dont s'organise le lexique (organisation par réseaux lexicaux, par parties du discours ou par champs sémantiques). Malgré tout, la distinction entre lexique et vocabulaire est celle qui importe le plus, car ces deux notions sont souvent confondues. La notion de classe lexicale et les notions qui en dépendent ne seront donc pas étudiées pour l'instant.

Comme nous l'avons mentionné, la notion ensemble d'unités lexicales, examinées dans la Figure 47, implique celle d'unité lexicale. Cette notion se définit par les ressemblances et les différences qu'elle entretient avec les notions qui appartiennent au même niveau hiérarchique (soit les autres filles de entité lexicale : radical, mot-forme, vocable et collocation et fonction lexicale), ce qu'illustre la Figure 48.

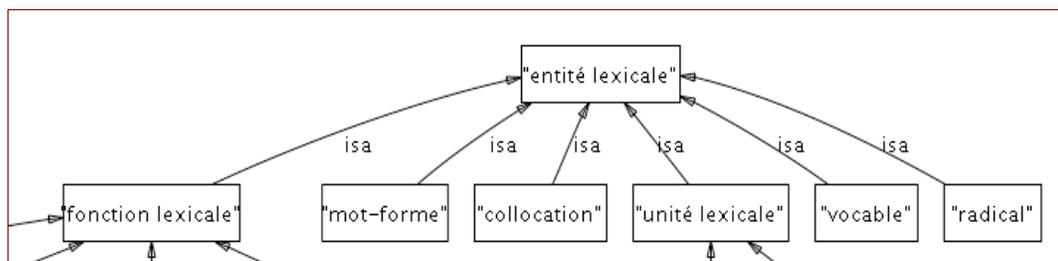


Figure 48. Réseau notionnel pour entité lexicale

Ainsi, une activité du premier cours pourrait être consacrée à la comparaison des différents types d'entités lexicales. Il faut cependant s'assurer que les notions à introduire ne présentent pas un degré trop élevé de complexité. Par exemple, par notre connaissance du domaine, nous savons que les notions de collocation et de fonction lexicale sont plus complexes que les autres et ne devraient pas être étudiées au premier cours (ce que confirment d'ailleurs les réseaux associés à ces notions, qui comportent plusieurs notions définitionnelles). Dans le manuel de référence qui a servi à construire l'ontologie, ces notions font d'ailleurs l'objet du septième chapitre seulement. La notion de radical relève quant à elle en bonne partie de la morphologie et ne nous intéressera pas ici. Ce sont donc les notions de mot-forme, unité lexicale et vocable qui devraient être abordées en premier lieu. Avant de comparer les notions de mot-forme et de vocable à celle d'unité lexicale, nous examinerons cependant les notions de lexème et de locution. En effet, la notion d'unité lexicale se définit en lien avec ces deux notions : **\_entité linguistique\_ & qui est soit un \*lexème soit une \*\_locution\_**.

#### 2.4.3.2. Notions de lexème et de locution

Les notions `lexème` et `locution` appartiennent à la classe des unités lexicales, qui appartient elle-même à la classe des entités lexicales. Nous examinerons pour commencer la notion `lexème`, dont le réseau est représenté dans la Figure 49 .

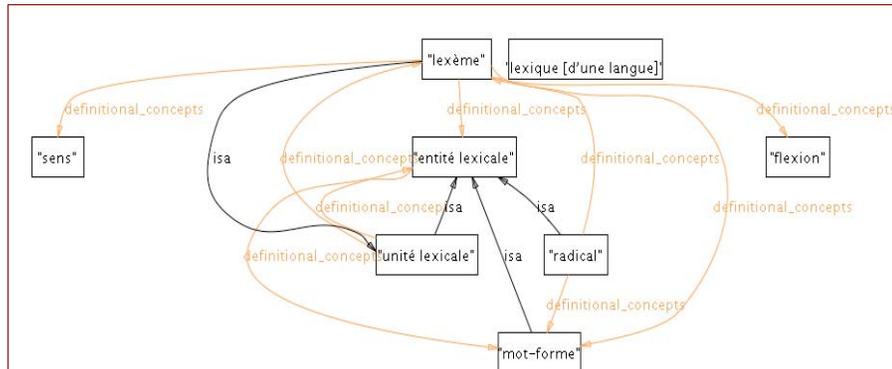


Figure 49. Réseau de notions pour lexème

La lecture du réseau sera facilitée si l'on démarre avec la notion *lexème* pour retrouver ensuite les notions définitionnelles vers lesquelles elle pointe (*entité lexicale*, *sens*, *mot-forme* et *flexion*). Rappelons que ces notions apparaissent dans la définition de *lexème* : **\*\_entité lexicale\_ & qui est structurée autour d'un \*sens & qui est exprimable par un ensemble de \*mots-formes que seule distingue la \*flexion.**

La configuration du réseau nous donne des pistes sur la façon de présenter la notion de *lexème*. Puisqu'il s'agit d'un type d'entité lexicale, on pourrait la contraster avec les autres types d'entités lexicales dont elle se rapproche, par exemple le *mot-forme* et la *locution*. Or, la notion de *mot-forme* relève davantage de la morphologie, comme on peut le constater en examinant sa définition, qui fait appel à de nombreuses notions de morphologie : **\*\_signe linguistique segmental\_ du type \*\_entité lexicale\_ & qui possède une relative \*\_autonomie de fonctionnement\_ dans la \*phrase & qui possède une relative \*\_cohésion formelle interne\_.** La notion de *mot-forme* ne fera donc pas l'objet d'une étude approfondie à l'intérieur du module de cours, même si elle doit quand même être présentée, car elle permet de distinguer les différents types d'entités lexicales désignées par le terme "mot", notamment les notions de *lexème* et de *locution*, présentées dans le réseau notionnel suivant (Figure 50).

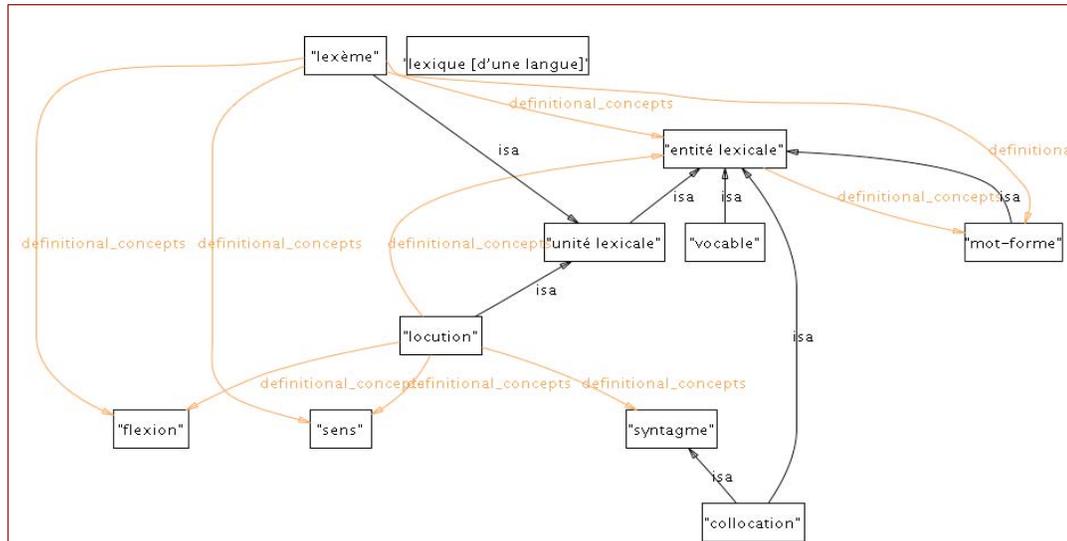


Figure 50. Réseau de notions pour locution et lexème

Les notions définitionnelles partagées par lexème et locution, en tant que types d'unités lexicales, sont les suivantes : entité lexicale, sens et flexion. Ce qui les distingue, c'est principalement le fait qu'une locution est constituée d'un ensemble de syntagmes (**\*entité lexicale\_ & qui est structurée autour d'un \*sens & qui est exprimable par un ensemble de \*syntagmes que seule distingue la \*flexion**), alors qu'un lexème est constitué d'un ensemble de mots-formes.

Les notions de flexion et de sens, ainsi que celle de syntagme, devraient enfin être examinées, mais comme elles relèvent, respectivement, des domaines de la morphologie, de la sémantique et de la syntaxe, elles ne seront pas étudiées en détail. Pour le cours, nous allons d'ailleurs considérer que certains concepts sont minimalement connus de l'apprenant (même si les termes lui sont inconnus, comme c'est probablement le cas pour *flexion* ou encore *syntagme*). Cela nous donne cependant des pistes pour cibler quelles seraient les notions à voir pour faire le pont entre l'étude du lexique et celle de la morphologie ou de la syntaxe. En effet, l'étude du lexique comporte une bonne part d'analyse morphologique, notamment lorsque l'on envisage les phénomènes de dérivation et de formation de mots. Or, tel que

mentionné précédemment, nous avons choisi de ne pas insister pour l'instant sur cette facette de l'étude du lexique puisqu'elle est très connectée à l'étude de la morphologie.

Parmi les autres types d'entités lexicales (revoir Figure 48), on retrouve le vocable. La notion de vocable apparaît également dans le Tableau 18.

#### 2.4.3.3. Notions de vocable, polysémie et monosémie

La notion de vocable est importante, car elle permet de distinguer un autre type d'entité lexicale désignée par le terme "mot" (*Ce mot a plus d'un sens*).

Elle intervient de plus dans la définition de plusieurs autres notions (Tableau 19), notamment la notion de polysémie, identifiée dans le Tableau 18 comme une notion de base.

acceptation
lien métaphorique
lien métonymique
monosémie
polysémie
unité lexicale de base

Tableau 19. Notions qui se définissent au moyen de la notion de vocable

La notion de vocable contrôle elle-même un bon réseau notionnel (Figure 51), qu'on pourra mieux déchiffrer en ayant en tête la définition du terme lui-même : **\*\_méta-entité linguistique\_ du type \*\_entité lexicale\_ & qui regroupe des \*\_unités lexicales\_ s'exprimant par les mêmes \*signifiants et présentant une \*\_intersection de sens significative\_**. Noter que d'autres notions apparaissent dans le réseau (notamment polysémie et monosémie) parce que le réseau affiche les notions pour lesquelles la notion de vocable est définitionnelle (revoir Tableau 19).

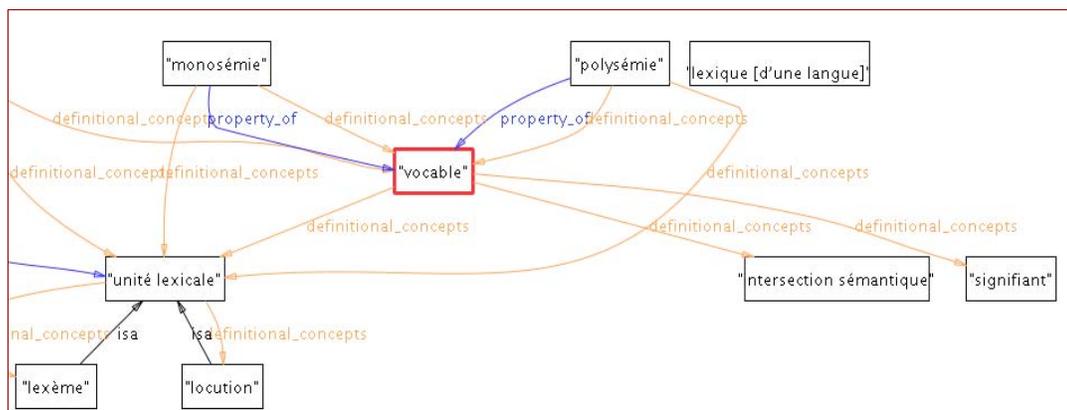


Figure 51. Réseau de notions pour *vocable*

Le réseau de *vocable* contient les notions *polysémie* et *monosémie*, qui appartiennent à la classe des propriétés linguistiques et que nous examinerons maintenant, car il s'agit de notions importantes pour la caractérisation des vocables, ceux-ci pouvant être ou bien polysémiques ou bien monosémiques. Or, la figure suivante (Figure 52) montre qu'à première vue, il n'y aurait pas de distinction à faire entre ces deux propriétés puisqu'elles partagent les mêmes attributs.

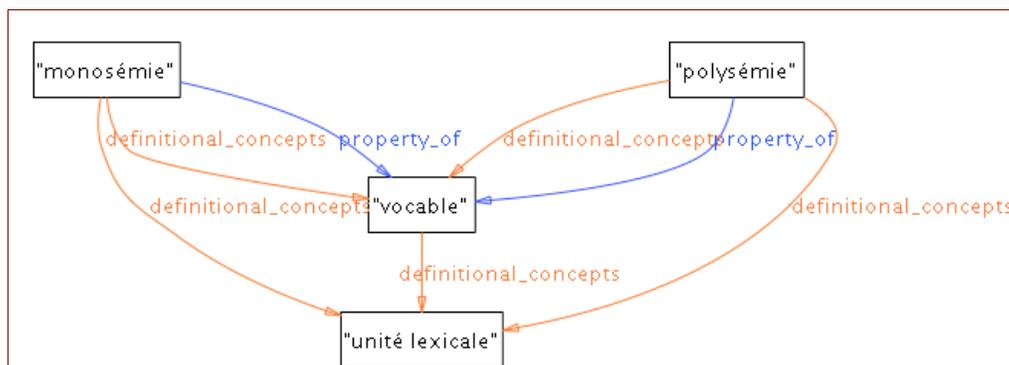


Figure 52. Réseau de notions pour *polysémie* et *monosémie*

Les définitions lexicographiques associées aux notions de *polysémie* et de *monosémie* permettent de distinguer celles-ci. La définition de *polysémie* met en évidence qu'il s'agit d'une propriété des vocables de contenir **plus d'une** unité lexicale : *\*\_propriété linguistique formelle\_ du \*vocable X & qui est tel qu'il contient plus*

d'une \*\_unité lexicale\_, alors que la monosémie est la propriété d'un vocable de ne contenir **qu'une seule** unité lexicale (\*\_propriété linguistique formelle\_ du \*vocable X & **qui est tel qu'il ne contient qu'une seule \*\_unité lexicale\_**). D'un point de vue pédagogique, il est nécessaire de préciser plus en détail la nature des liens qui existent entre les notions et de donner les exemples nécessaires pour contraster celles-ci.

Deux autres notions liées à celle de vocable permettent de comprendre de quelle façon fonctionne la polysémie au sein d'un vocable. Nous ne reproduirons pas le réseau qui permet de remonter jusqu'à ces notions, mais on comprend qu'elles sont liées à celle de polysémie de près, puisqu'elles apparaissent, dans la première colonne du Tableau 18, directement sous cette notion. Ce sont les notions de métaphore et de métonymie (qui correspondent au concept de "sens figuré" mentionné par les programmes du primaire et du secondaire).

#### 2.4.3.4. Notions de métaphore et de métonymie

La Figure 53 illustre le réseau auquel les notions de métaphore (\*\_intersection de sens significative\_ entre les \*\_unités lexicales\_ Y et X du \*vocable Alpha & telle que Y dénote un concept qui entretient un lien d'\*analogie avec le concept dénoté par X) et de métonymie (\*\_intersection de sens significative\_ entre les \*\_unités lexicales\_ Y et X du \*vocable Alpha & telle que Y dénote un concept qui entretient un lien de \*proximité avec le concept dénoté par X) se rattachent. Noter que dans l'ontologie, les termes plus techniques *métonymie lexicalisée* et *métaphore lexicalisée* sont utilisés.

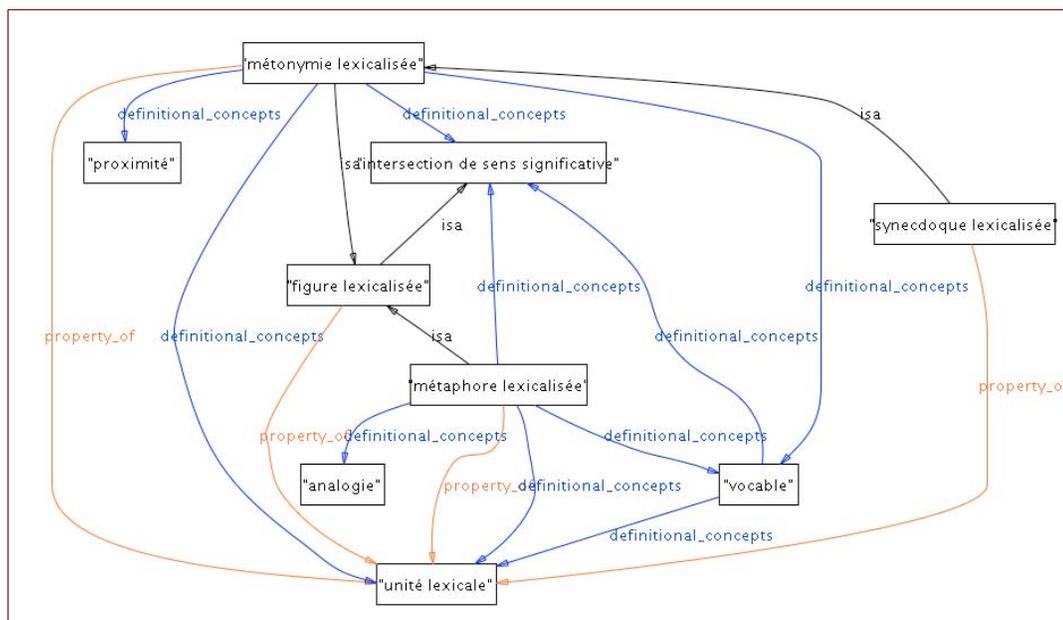


Figure 53. Réseau de notions pour métaphore et métonymie

Les notions de figure lexicalisée et de synecdoque lexicalisée ne doivent pas être abordées, car elles sont liées par le lien spécifique *is-a*, dont nous avons dit que nous ne le prendrions pas en compte. En outre, plusieurs notions de ce réseau n'appartiennent pas en premier lieu au domaine de la lexicologie et n'apparaissent pas dans le Tableau 18 (analogie, proximité, intersection de sens significative) mais leur compréhension est nécessaire pour bien saisir les notions de métaphore et de métonymie. La présentation d'exemples devrait contribuer à faciliter la compréhension des notions d'analogie et de proximité, qui sont par ailleurs des propriétés générales des signes, dans une perspective sémiotique<sup>66</sup>.

Enfin, pour ce qui est de la notion d'intersection de sens significative, il s'agit d'une notion centrale en sémantique, mais elle permet aussi d'expliquer de nombreux types

<sup>66</sup> Nous avons mentionné au Chapitre 4 que l'ontologie comprend des concepts de sémiotique qui permettent de caractériser certains concepts de linguistique.

de relations lexicales, ce à quoi renvoie la notion de dérivation sémantique apparaissant dans le Tableau 18. Nous examinerons la notion d'intersection de sens significative pour ensuite montrer comme elle permet de caractériser la notion de dérivation sémantique.

#### 2.4.3.5. Notion de dérivation sémantique

La notion intersection de sens significative, présentée à la Figure 54, permet d'examiner les liens entre unités lexicales sous l'aspect d'une relation entre les composantes de sens qui caractérisent ces unités lexicales, illustrant par là le rapport étroit entre sens et lexique.

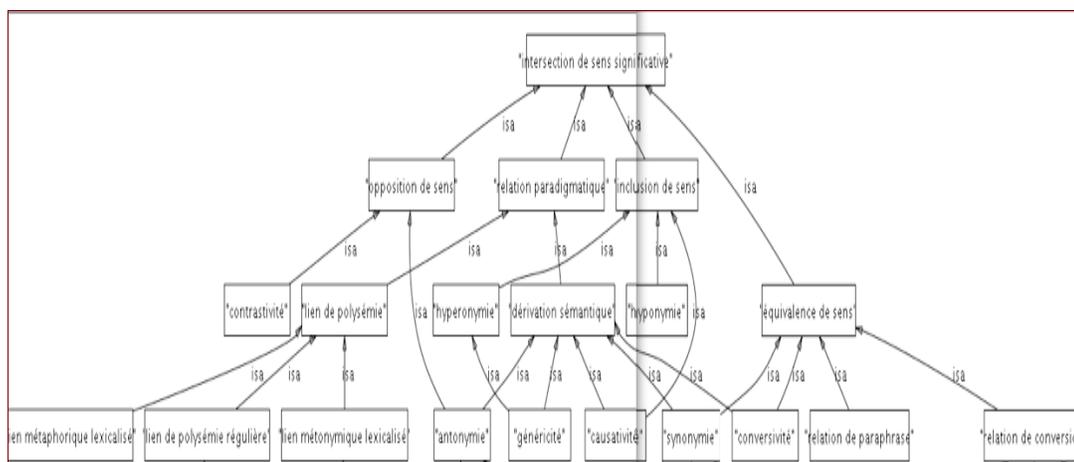


Figure 54. Réseau de notions pour intersection de sens significative

Ainsi, outre les différents types de relations de sens (opposition de sens, inclusion de sens, équivalence de sens) dont fait état le réseau — mais dont nous ne parlerons pas car elles relèvent plus spécifiquement de la sémantique —, on constate la présence d'un autre type particulier d'intersection de sens significative, soit la relation paradigmatique. Il y a deux types de relations paradigmatiques, le lien de polysémie, dont il a déjà été question, et la dérivation sémantique. La notion de dérivation sémantique est précisément une des notions qui nous intéresse. Elle se définit comme suit : *\*\_relation paradigmatique\_ qui connecte l\*\_unité lexicale\_ Y à l\*\_unité lexicale\_ X &*

qui est récurrente dans le \*lexique des \*langues & qui s'exprime éventuellement, mais pas nécessairement, de façon \*morphologique. On comprend donc qu'il s'agit d'une relation entre deux unités lexicales. Les exemples de relations de ce type sont nombreux et plusieurs phénomènes connus, comme la synonymie et l'antonymie relèvent précisément de ce type de lien entre unités lexicales. Un examen des notions "dominées" par la notion de dérivation sémantique (Figure 55) nous permettra d'ailleurs de toucher à quelques-unes des notions identifiées dans le Tableau 18, dont les notions de synonymie et d'antonymie.

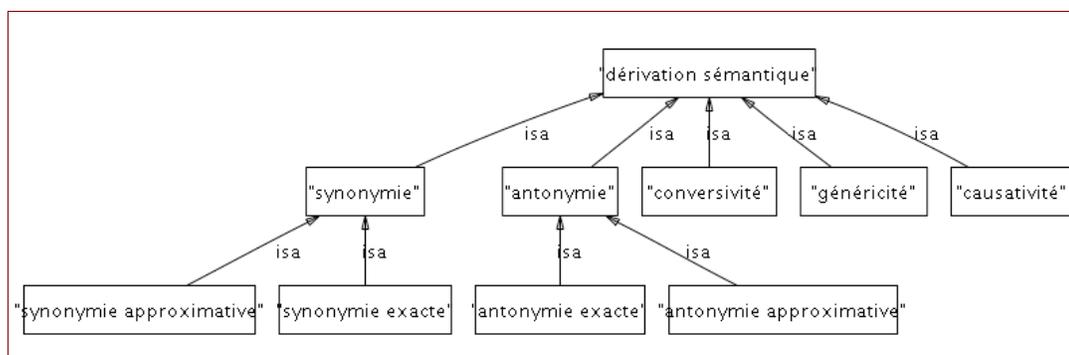


Figure 55. Réseau de notions pour dérivation sémantique

Comme on peut le remarquer dans le réseau précédent, les notions de synonymie et d'antonymie devraient être présentées comme des exemples de dérivation sémantique. La notion de généralité, elle, renvoie à la relation d'hyponymie/hyperonymie. La relation de causativité n'est normalement pas étudiée en contexte scolaire lorsqu'il est question de relations lexicales, raison pour laquelle elle ne fera pas l'objet d'une présentation dans le cadre du module de cours en didactique du lexique. Enfin, la notion de conversivité est un peu plus complexe, ce qu'on constate en examinant sa définition : \*\_équivalence de sens\_ entre les \*\_unités lexicales\_ X et Y & qui possèdent des \*\_sens liants\_ & telle que la mise en correspondance des \*\_positions actancielle\_ contrôlées par X et Y montre une permutation de l'ordre d'au moins deux \*\_positions actancielle\_.

La compréhension de la notion de conversivité repose entre autres sur la connaissance de notions relevant de la sémantique (sens liant et position actancielle), ce que montre le réseau (Figure 56) apparaissant dans la prochaine section.

#### 2.4.3.6. Notions de prédicat sémantique et d'actant sémantique

Nous n'avons pas fait apparaître toutes les notions définitionnelles liées à conversivité, mais seulement les deux nouvelles notions que la définition nous a permis d'identifier. Le réseau généré dans la Figure 56 contient également les notions liées à celle de sens liant, en particulier celles de prédicat sémantique et actant sémantique, qui font partie de notre liste du Tableau 18.

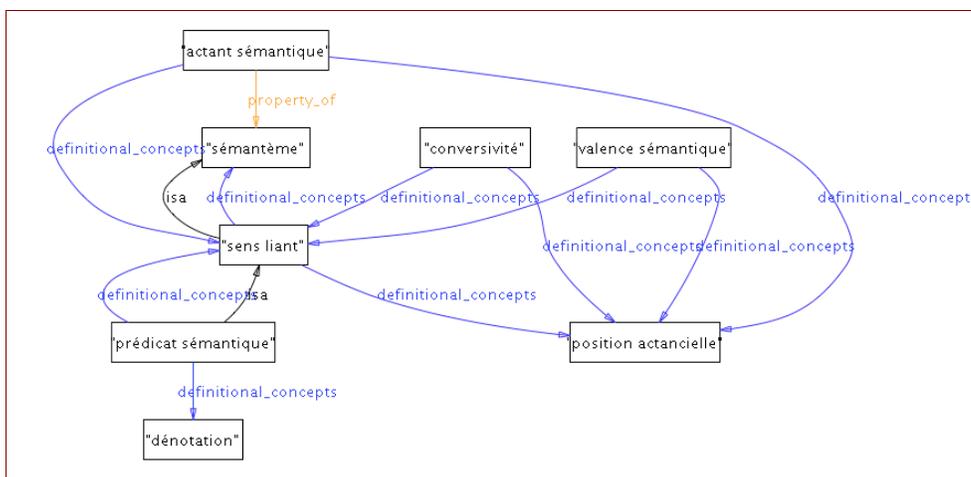


Figure 56. Réseau de notions pour conversivité, sens liant, prédicat sémantique et actant sémantique

La notion de sens liant se définit à partir des notions de sémantème et de position actancielle : **\*sémantème & qui gouverne au moins une \*\_position actancielle\_**. La notion de prédicat sémantique se définit à partir de celle de sens liant et de dénotation : **\*sens liant\_ & dont la \*dénotation est un fait**. La notion d'actant sémantique se définit quant à elle ainsi : **\*\_fonction sémantique\_ du \*sémantème X & telle que X occupe une \*\_position actancielle\_ contrôlée par le \*\_sens liant\_ Y dans un \*énoncé**.

Les notions examinées sont complexes et la caractérisation qui en est proposée dans l'ontologie est très fine, comme le laissent voir les définitions précédentes. Une adaptation des définitions sera nécessaire pour permettre aux étudiants de se familiariser avec les notions. On peut en effet simplifier les choses et caractériser la notion de prédicat sémantique comme un sens liant contrôlant au moins un actant sémantique, ce qui nous évite de passer par la caractérisation des notions de position actancielle et dénotation, qui nous semblent d'un niveau de complexité élevé, tout comme la notion de valence sémantique. Enfin, de nombreux exemples devront accompagner la partie de cours consacrée à la notion de prédicat sémantique, les exemples étant souvent plus éclairants qu'une définition linéaire.

Cette incursion dans le domaine de la sémantique nous conduit à pousser un peu plus notre exploration des notions relevant de sémantique, car nous savons, par notre connaissance du domaine, qu'une des notions du Tableau 18 qui n'a pas encore été examinée, la notion de définition analytique, relève à la fois des domaines de la lexicologie et de la sémantique. Pour y arriver, nous avons commencé par générer le réseau de la notion de sens, qui nous permet de visualiser quelques-unes des notions vues jusqu'à présent et de les situer dans la structure hiérarchique de l'ontologie.

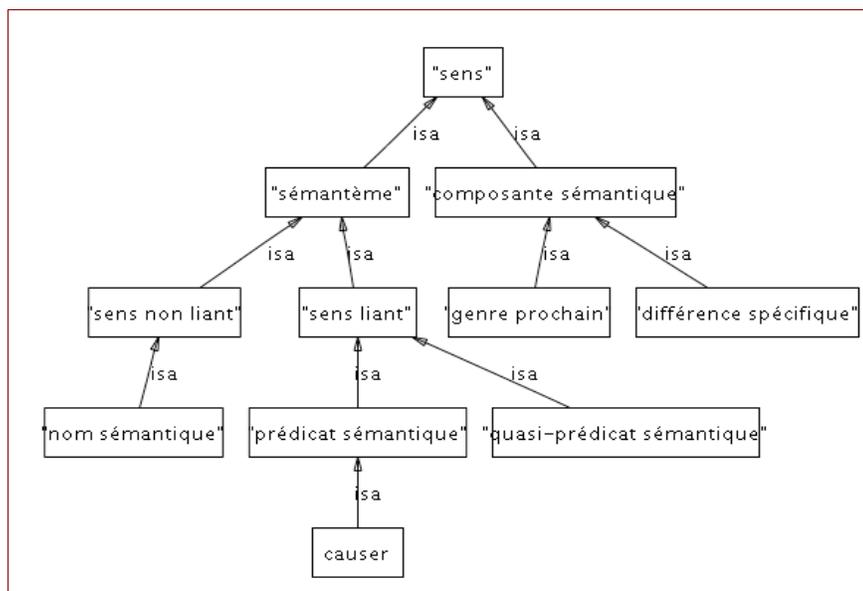


Figure 57. Réseau de notions pour sens

On remarquera d'abord, dans la Figure 57, que *prédictat sémantique*, en tant que fille de *sens liant*, s'oppose à *nom sémantique* (en tant que fille de *sens non liant*). Cela signifie qu'il sera approprié, dans le module de cours, de contraster ces deux notions, un *nom sémantique* (on lui donne aussi le nom d'« objet sémantique », que nous utiliserons pour le module de cours) étant un sens qui ne contrôle pas d'actant sémantique. La notion de *quasi-prédictat sémantique* (*\*\_sens liant\_ & dont la \*dénotation est une entité*) permet quant à elle de caractériser les unités lexicales qui contrôlent des actants sémantiques, mais dénotent des entités plutôt que des faits. Nous n'irons cependant pas dans ce niveau de détail pour le module de cours, la notion de *quasi-prédictat* n'ayant par ailleurs pas été ciblée dans la liste des notions de base.

Dans la section droite du réseau, on rencontre les notions de *genre prochain* et de *différence spécifique*, en tant que types de *composante sémantique*. Si l'on regarde la définition de la notion de *genre prochain*, on voit qu'elle fait appel à celle de

définition analytique : \*sens X & qui est une \*\_composante sémantique\_ de la \*\_définition analytique\_ Y de l'\*\_unité lexicale\_ Alpha & qui est central dans Y & qui fonctionne comme une \*\_paraphrase approximative minimale de Alpha. Il en est de même pour la notion de différence spécifique : \*sens X & qui est une \*\_composante sémantique\_ de la \*\_définition analytique\_ Y de l'\*\_unité lexicale\_ Alpha & qui permet de distinguer sémantiquement Alpha d'autres \*\_unités lexicales\_ ayant le même \*\_genre prochain\_ dans leur \*\_définition analytique\_.

La notion de définition analytique sera par conséquent examinée dans la prochaine section.

#### 2.4.3.7. Notion de définition analytique

Le réseau représenté dans la Figure 58 permet de connaître les notions nécessaires à l'analyse du sens d'une unité lexicale, notamment la notion de définition analytique.

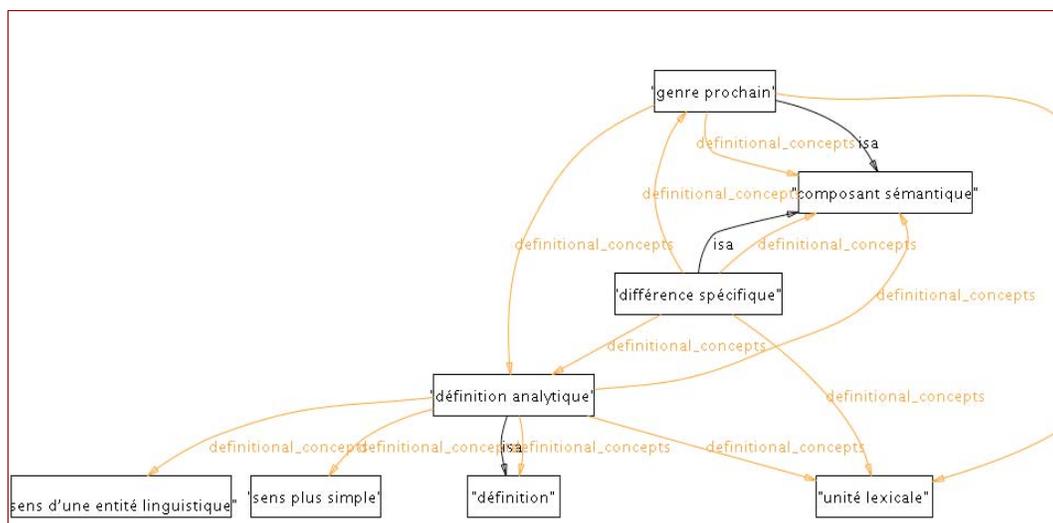


Figure 58. Réseau de notions pour définition analytique

La définition de la notion de définition analytique est longue et peut sembler complexe : \*\_définition\_ de l'\*\_unité lexicale\_ X & qui est une analyse du \*\_sens de\_ X en termes de \*sémantèmes inclus dans le \_sens de\_ X & qui fonctionne comme une \*\_paraphrase de X & qui est centrée autour d'une \*\_composante sémantique\_ qui fonctionne comme une

**\*paraphrase approximative minimale de X & qui comprend toutes les \*\_composantes sémantiques\_ permettant de distinguer sémantiquement X des autres \*\_unités lexicales\_ ayant la même \*paraphrase approximative minimale.**

Pour simplifier, nous dirons donc qu'une définition analytique se compose d'un genre prochain et de différences spécifiques. Encore une fois, l'analyse d'exemples (ici de définitions de dictionnaire) permettra d'identifier concrètement à quoi renvoient les notions étudiées.

Une dernière notion du Tableau 18 relève du domaine de la sémantique et n'a pas encore été examinée. Il s'agit de la notion de champ lexical (MELS, 2006) ou encore de champ sémantique (Polguère, 2003). Comme cette section se consacre à l'étude de notions relevant de la sémantique, nous terminerons en examinant la notion de champ sémantique (Figure 59). D'ailleurs, les unités d'un même champ sémantique partagent généralement le même genre prochain ou des différences spécifiques communes, même si le réseau notionnel ne met pas ces notions en évidence. Nous n'examinerons pas plus en détail le réseau présenté, car il contient des notions que nous avons déjà vues jusqu'à présent (la notion de classe lexicale apparaît dans la Figure 47).

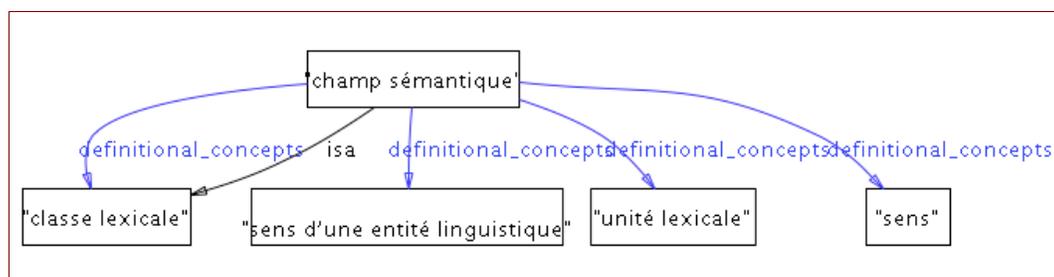


Figure 59. Réseau de notions pour champ sémantique

Nous n'irons pas plus loin dans le domaine de la sémantique et de ses liens avec la lexicologie. Il nous reste cependant d'autres notions à examiner, si l'on revient à la liste des entités lexicales présentées au début de notre analyse (Figure 48), notamment la notion de collocation, qui apparaît également dans le Tableau 18.

## 2.4.3.8. Notion de collocation

La notion de collocation contrôle pas moins de 6 éléments définitionnels, tel qu'illustré dans la Figure 60.

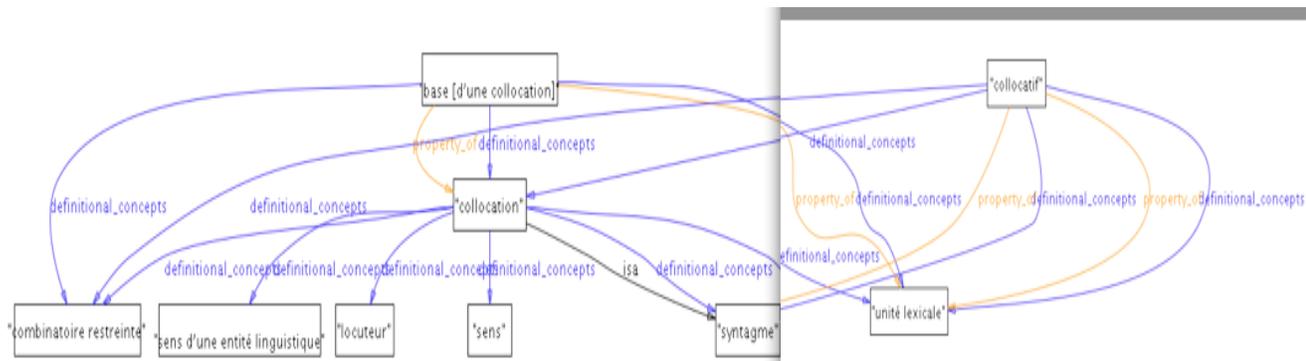


Figure 60. Réseau de notions pour collocation

Le réseau est conforme à la définition de collocation que l'on trouve dans l'ontologie : **\*syntagme & qui est constitué, d'une part, de l'\*\_unité lexicale\_ X, choisie par le \*locuteur pour exprimer le \*\_sens de\_ X & qui est constitué, d'autre part, de l'\*\_unité lexicale\_ ou \*syntagme Y, choisi par le \*locuteur pour exprimer auprès de X un \*sens\* donné Alpha sous le contrôle de la \*\_combinatoire restreinte\_ de X & Alpha n'étant pas nécessairement perçu comme le \*\_sens de\_ Y.**

Il faut aussi s'intéresser aux notions pour lesquelles la compréhension de la notion de collocation est préalable. C'est le cas des notions **base [d'une collocation]** (l'\*\_unité lexicale\_ ou \*\_groupe syntaxique\_ X possède la] \*\_propriété linguistique fonctionnelle\_ & qui consiste à être l'élément de la \*collocation Z qui est choisi sous le contrôle de la \*\_combinatoire restreinte\_ de l'\*\_unité lexicale\_ Y, un autre élément de Z, pour la construction de Z) et **collocatif** (l'\*\_unité lexicale\_ X possède la] \*\_propriété linguistique fonctionnelle\_ & qui consiste à être l'élément de la \*collocation Y qui contrôle, de par sa \*\_combinatoire restreinte\_, la construction de Y), qui apparaissent dans le réseau suivant.

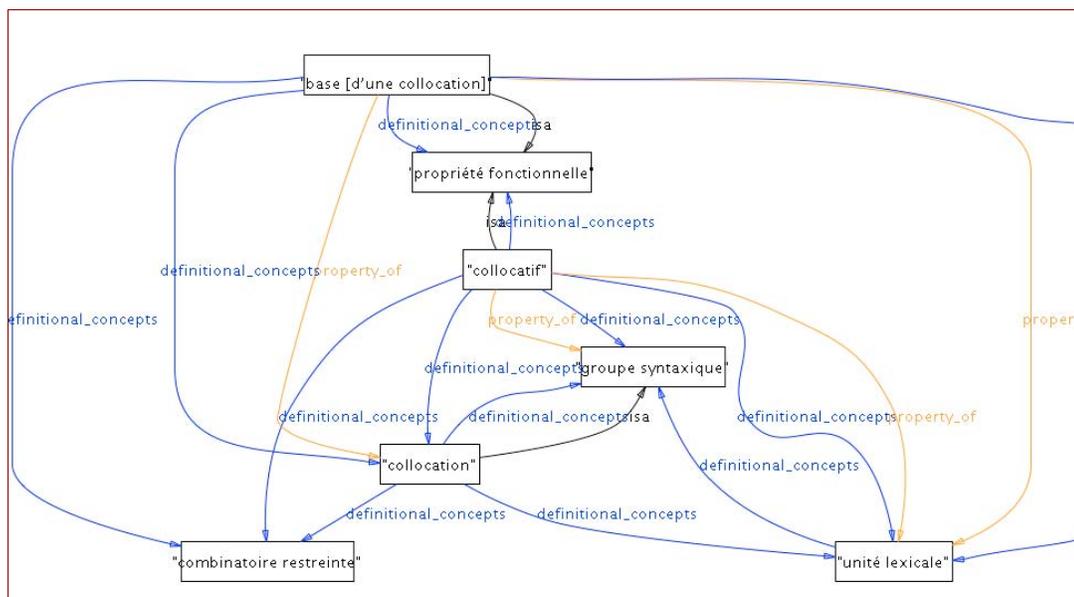


Figure 61. Réseau de notions pour base [d'une collocation] et collocatif

La notion de collocation est complexe et nécessite qu'on l'aborde en présentant de nombreux exemples linguistiques. Enfin, la compréhension des notions de base [d'une collocation] et de collocatif nécessite que l'on s'arrête à la notion de combinatoire restreinte, présente dans le réseau de la Figure 61. Pour ce faire, on doit au préalable passer par la notion de combinatoire, qui apparaît dans la définition de la notion de combinatoire restreinte et qui fait partie, de plus, des notions de base du Tableau 18.

#### 2.4.3.9. Les notions de combinatoire et de régime

Nous présentons un schéma qui situe la notion combinatoire restreinte comme fille de la notion combinatoire [1a].

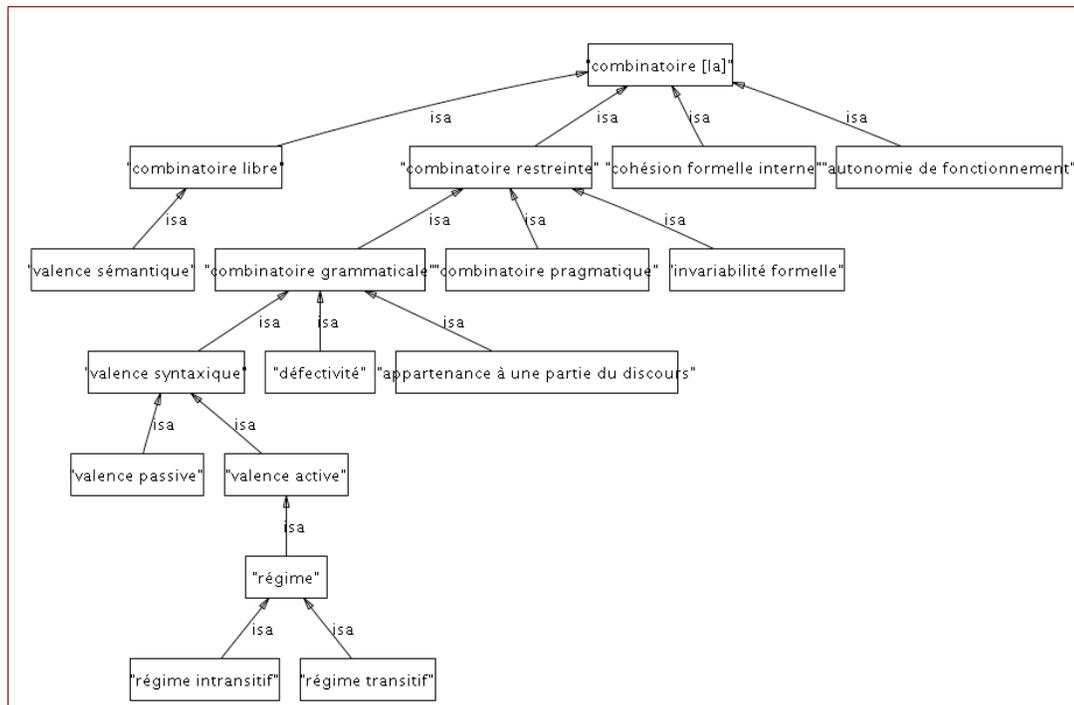


Figure 62. Réseau de notions pour combinatoire

Nous n'examinerons pas toutes les notions qui apparaissent dans le réseau, car plusieurs d'entre elles relèvent davantage du domaine de la syntaxe ou de la linguistique au sens large (combinatoire libre, cohésion formelle interne, autonomie de fonctionnement, combinatoire pragmatique, invariabilité formelle, défectivité, appartenance à une partie du discours). Cependant, pour comprendre la notion de régime, qui doit être étudiée car elle apparaît dans le Tableau 18, on doit examiner la notion de valence active, même si elle ne fera pas l'objet d'une étude formelle dans le cadre du module de cours. Elle se définit comme suit : **partie de la \*\_valence syntaxique\_ de l'\*\_unité lexicale\_ X & qui contrôle la capacité de X de se combiner en tant que \*\_gouverneur syntaxique\_ avec d'autres \*\_unités lexicales\_ dans la \*phrase.**

La notion de régime possède quant à elle la définition suivante : **partie de la \*\_valence active\_ de l'\*\_unité lexicale\_ X & qui établit la correspondance entre la \*\_valence sémantique\_ de X et son expression par des \*\_syntagmes\_ que \*\_gouverne syntaxiquement\_ X.**

La Figure 63 présente le réseau associé à ces notions.

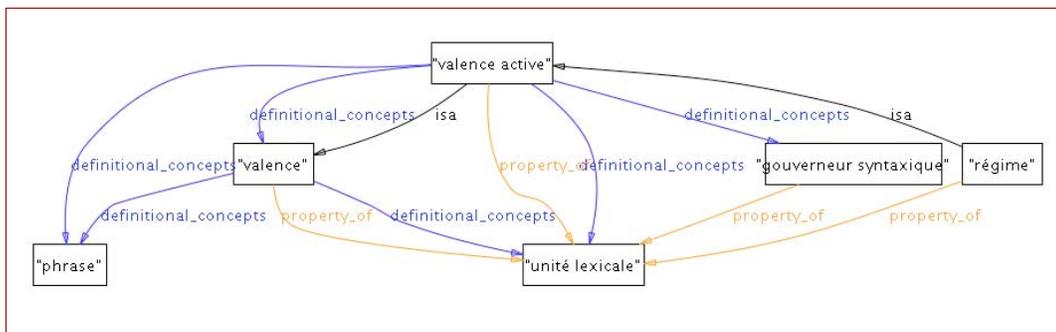


Figure 63. Réseau de notions pour valence active et régime

On notera en terminant que la notion de régime renvoie à la façon dont s'expriment les actants d'une unité lexicale jouant le rôle de gouverneur syntaxique dans une phrase. La notion de gouverneur relevant de la syntaxe et devant être déjà connue des étudiants, elle ne sera pas abordée dans le module. Cela implique le recours aux prépositions pour introduire certains actants rattachés à des verbes (X parle à Y de Z), des noms (voisin de Y), ou des adjectifs (relatif à Y). Encore une fois, de nombreux exemples linguistiques seront nécessaires pour permettre aux étudiants de comprendre les notions à l'étude.

Ceci termine notre tour d'horizon des notions fondamentales identifiées dans le Tableau 18. Une dernière notion importante n'a pas fait l'objet de notre analyse, mais doit quand même être étudiée, il s'agit de celle de dictionnaire.

#### 2.4.3.10. Notion de dictionnaire

La notion de dictionnaire (Figure 64) est importante dans un cours de didactique du lexique, parce que le dictionnaire se présente à la fois comme un outil descriptif du lexique et comme une ressource pédagogique intéressante. La définition qu'en donne

l'ontologie est la suivante : \*\_modèle du lexique\_ de la \*langue X & qui est la réunion des \*\_descriptions des unités lexicales\_ de X.

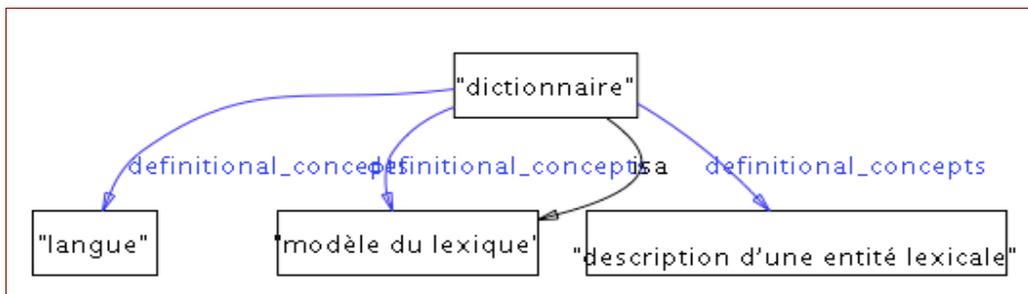


Figure 64. Réseau de notions pour dictionnaire

Ceci termine notre parcours dans les réseaux notionnels. Il constitue un premier pas vers la structuration des contenus dans chacune des séances composant le module de cours.

## 2.5. Répartition du contenu dans le module de cours

Plusieurs notions de lexicologie ont été abordées à travers l'examen des réseaux, en plus des notions identifiées dans le Tableau 18. Celui-ci comportait une bonne quinzaine de notions. L'analyse des réseaux a permis d'allonger la liste et d'ajouter environ une autre quinzaine de notions, principalement des notions de lexicologie, mais aussi d'autres notions périphériques relevant par exemple de la sémiotique (analogie, proximité), de la morphologie (flexion) ou de la syntaxe (valence syntaxique). Au total, l'analyse a permis de cibler une trentaine de notions.

Considérant que le module de cours est constitué de cinq séances, on pourrait supposer que chacune d'entre elles devrait être consacrée à l'étude d'environ six notions, mais il en va autrement. En effet, certaines notions de base doivent être présentées « ensemble », comme nous l'avons fait remarquer à plusieurs reprises lors de l'analyse des réseaux. C'est notamment le cas au premier cours où l'on doit

présenter les différents types d'entités lexicales (au moins mot-forme, lexème, locution et vocable, ce qui fait déjà 4 notions). Ce sera aussi le cas dans le cours dédié aux relations lexicales où celles-ci devront être étudiées de pair (synonymie, antonymie, conversion, ...) De plus, les derniers cours devraient être consacrés à l'intégration des contenus et non à la présentation de nouvelles notions. Pour cette raison, nous proposons de faire porter le dernier cours sur la notion de dictionnaire et d'y intégrer une révision des autres notions à travers l'observation et l'analyse d'extraits de dictionnaire. Les autres notions devraient donc être réparties dans les quatre autres cours en respectant les indications données au fil de l'analyse des réseaux, concernant les notions à présenter ensemble.

À partir d'une première analyse de la répartition des contenus, nous en sommes venue à la progression proposée dans le Tableau 20, dans laquelle nous avons indiqué en gras les notions de base identifiées dans le Tableau 18. Cette répartition devra cependant être vérifiée et ajustée lors de la préparation du prototype de cours et la planification des séances, en lien avec les activités d'apprentissage. Il se peut alors que nous ajoutions des notions à celles présentées ici. Si tel est le cas, nous apporterons les justifications nécessaires.

<b>Séance 1</b>	<b>lexique</b> [d'une langue], vocabulaire [d'un texte], vocabulaire [d'un individu], <b>unité lexicale</b> , lexème, locution, mot-forme, sens, flexion, syntagme, <b>vocable</b> , <b>polysémie</b> /monosémie,
<b>Séance 2</b>	<b>métaphore</b> , <b>métonymie</b> , analogie, proximité, intersection sémantique, dérivation sémantique, synonymie, antonymie, généricité (hyperonymie, hyponymie), conversivité, <b>prédicat sémantique</b> , objet sémantique, <b>actant sémantique</b>
<b>Séance 3</b>	définition, <b>définition analytique</b> , genre prochain, différences spécifiques, <b>champ sémantique</b>
<b>Séance 4</b>	<b>collocation</b> , base d'une collocation, collocatif, <b>combinatoire</b> , combinatoire restreinte, <b>régime</b>
<b>Séance 5</b>	dictionnaire

Tableau 20. Répartition des contenus dans les 5 séances de cours

Ceci termine la section consacrée à la structuration du contenu. Nous allons maintenant nous intéresser aux méthodes d'enseignement à mettre en œuvre dans le cours pour favoriser l'apprentissage des notions. On doit d'ailleurs noter à cet effet que les schémas qui ont été générés pour les besoins de l'analyse pourraient être repris (moyennant une adaptation) comme outils pédagogiques. Par exemple, on pourrait s'en servir pour créer des schémas récapitulatifs (à partir de logiciels comme PowerPoint) à la fin de chacune des séances de cours. Enfin, la représentation en réseau montre pour nous l'aspect non linéaire de l'apprentissage de ces mêmes connaissances. Il est ainsi possible qu'il existe plus d'un point d'entrée à travers le système notionnel et que la compréhension des notions s'affine au fur et à mesure que les connexions entre les notions s'établissent. Nous croyons malgré tout que la structuration proposée dans le Tableau 20 respecte une progression pertinente qui va du plus simple au plus complexe.

## **2.6. Choix des méthodes d'enseignement**

Dans notre cadre conceptuel, nous avons présenté un certain nombre de principes didactiques dont l'application nous semblait appropriée dans un contexte de formation en enseignement/apprentissage de la langue. Ainsi, la démarche inductive, le travail d'équipe, l'analyse critique faisant appel à un esprit réflexif, l'utilisation de documents authentiques et le recours à des données linguistiques issues de différentes sources sont autant d'éléments à mettre en œuvre à l'intérieur du cours.

Afin d'appuyer la construction des activités du module de cours, nous avons examiné les modèles d'enseignement présentés dans Joyce *et al.* (1997) et nous avons retenu les deux modèles suivants : pensée inductive et entraînement direct.

La pensée inductive est appropriée pour l'acquisition des notions qui permettent de mieux comprendre et de mieux décrire les phénomènes linguistiques. Ainsi, l'observation d'exemples linguistiques précèdera normalement la présentation des notions qui y sont associées. Concrètement, cela signifie que nous proposons aux étudiants d'observer des phrases, ou encore différents types d'entités lexicales, afin de trouver les points communs (ou les différences) entre les exemples. Cette façon de faire porte aussi le nom d'*observation raisonnée des faits linguistiques*<sup>67</sup>. La période de partage des observations et analyses servira de point d'ancrage pour la caractérisation plus formelle des notions. Le choix de la démarche inductive repose entre autres sur le fait qu'elle contribue à améliorer l'acquisition de concepts :

Used regularly, this strategy increases students' abilities to form concepts efficiently and increases the range of perspectives from which they can view information (Joyce *et al.*, 1997 : 39).

L'entraînement direct consiste à présenter d'abord les concepts théoriques aux étudiants, pour ensuite leur proposer des exercices d'application. Cette façon de faire est appropriée pour l'étude de certaines notions. En effet, la méthode inductive n'est pas toujours recommandée, par exemple si l'on est soumis à des contraintes temporelles, ce qui est fréquent dans un cours, ou encore si une notion présente une certaine complexité, auquel cas il peut être pertinent d'en proposer une première caractérisation avant de faire un exercice d'observation ou d'application. Il importe enfin de varier les méthodes pour la simple raison qu'elles conviennent à différents styles d'apprentissage. Malgré ces variations, certains principes s'appliquent indifféremment des méthodes employées.

---

<sup>67</sup> PEDb-EXP1-c

Ces principes ont été énoncés par Gagne (1985) à travers sa spécification de 9 événements d'enseignement intervenant dans toute situation d'enseignement/apprentissage optimale :

1. Obtenir l'attention ;
2. Informer l'apprenant de l'objectif ;
3. Stimuler le rappel d'une connaissance acquise précédemment ;
4. Présenter le matériel stimulus ;
5. Guider l'apprenant ;
6. Faire ressortir les performances ;
7. Produire une rétroaction sur les performances ;
8. Évaluer les performances ;
9. Augmenter la rétention et le transfert.

Nous expliquerons au chapitre 6 comment nous avons tenu compte de ces principes d'enseignement à l'intérieur du module de cours de didactique du lexique.

L'analyse du contenu et le choix des méthodes d'enseignement ayant été effectués, nous discuterons maintenant de la création du cours lui-même.

## **2.7. Production du prototype de cours**

Le cours lui-même sera présenté en détail dans le prochain chapitre. Nous dirons néanmoins quelques mots concernant la production du prototype de cours. Dans le processus de construction du cours, nous avons articulé contenu et activités d'enseignement/apprentissage pour l'atteinte des objectifs de formation. Pour l'étude de la plupart des notions, nous avons mis sur pied des activités d'observation de données linguistiques permettant d'illustrer la ou les notions à l'étude. Pour certaines notions plus complexes, nous avons commencé par donner une caractérisation de la notion (adaptée de la définition donnée dans l'ontologie<sup>68</sup>) avant de proposer des exercices aux étudiants. La construction du cours a ainsi été fondée sur l'articulation

---

<sup>68</sup> Nous avons également adapté les définitions formelles de l'ontologie pour créer une liste de définitions des concepts du cours (Voir Annexe 6 de l'Appendice B).

entre les notions et les méthodes d'enseignement préconisées. Mentionnons que la production de matériel destiné aux étudiants et visant l'observation et l'analyse de données linguistiques a constitué un élément important du processus de construction du prototype de cours, comme en témoignent les nombreux exercices qui le composent. C'est à l'intérieur de ces exercices que nous avons d'ailleurs pu appliquer les principes évoqués plus tôt.

Nous avons choisi d'utiliser des présentations PowerPoint comme support au cours. Elles se destinent à l'enseignant dans sa préparation et son enseignement, mais aussi aux étudiants lors de la tenue des séances de cours. Les présentations ne contenant pas nécessairement toutes les informations importantes à transmettre aux étudiants, nous avons rédigé un guide de l'enseignant pour accompagner les diapositives de chacune des cinq séances de cours. Ce guide, qui représente pour nous le cœur de notre module de cours, est très détaillé et compte environ une cinquantaine de pages.

Voici en terminant la liste des éléments qui composent le cours. (Ils seront décrits plus en détail dans le Chapitre 6).

Le matériel destiné à l'enseignant	Le matériel destiné aux étudiants
1) Guide de l'enseignant	1) Plan de cours
2) Présentations PowerPoint des 5 séances de cours (imprimées en format .pdf)	2) Feuilles d'exercices et de données linguistiques
3) Corrigés des devoirs	3) Feuilles de devoir
	4) Lexique des termes (définitions des concepts)

Nous passerons maintenant à la dernière étape d'élaboration d'un module de cours, soit la question des outils et procédures d'évaluation.

### **3. Outil et procédure d'évaluation du module de cours**

La procédure d'évaluation du module de cours reproduit en grande partie celle qui a été utilisée pour l'ontologie, c'est-à-dire que nous avons fait appel à des experts pour

l'évaluation du module de cours. Les données issues de l'évaluation ont été soumises au même genre d'analyse (codage des données, prise en compte (ou non) des commentaires et suggestions, ajustements nécessaires au prototype proposé). Nous précisons ces points dans les sections qui suivent en indiquant les aspects propres à l'évaluation du module de cours.

### **3.1. Nature et objectif de l'évaluation**

L'évaluation a comme objectif de valider le module de cours élaboré (contenus de cours, méthodes pédagogiques, matériel de cours, etc.). Comme nous l'expliquons au point suivant, l'évaluation a été menée par trois experts en didactique ou en enseignement au primaire. Le prototype de module de cours n'ayant pas été mis à l'essai dans le cadre de notre recherche doctorale, l'évaluation par les experts revêt donc une importance particulière. On peut dire qu'elle a une visée formative. Les améliorations apportées sont directement liées aux commentaires et suggestions formulés par les évaluateurs, comme le mettra en évidence la section 3 du prochain chapitre.

### **3.2. Profils des évaluateurs**

Trois évaluateurs ont accepté de mettre leur expertise à contribution pour l'évaluation de notre module de cours en didactique du lexique : un spécialiste de la didactique du lexique, une spécialiste de la didactique de l'écrit et de la grammaire, et une enseignante au primaire. Nous présenterons brièvement le profil de chacun des évaluateurs, en reproduisant les réponses qu'ils ont eux-mêmes données afin de qualifier leur expertise. Cette information était nécessaire afin de pouvoir éventuellement mieux juger du « poids » de certaines réponses à l'évaluation, en regard du niveau d'expertise attesté dans les différents domaines considérés.

### 3.2.1. Expert 1

Le module de cours portant sur la didactique du lexique, il nous paraissait nécessaire de faire appel à un expert du domaine. L'expert choisi, un professeur et chercheur français, est spécialiste en didactique du lexique et en lexicologie. Il a dirigé plusieurs publications et colloques dans le domaine de la didactique du lexique et a participé à divers projets de recherche dans ce domaine au cours des dernières années. Il se spécialise également dans les domaines de la didactique de la grammaire et de la lecture, comme le laisse voir le tableau suivant, rempli par l'expert au moment de mener l'évaluation du module.

Dans le Tableau 21 et les deux tableaux suivants, le chiffre 5 indique le degré le plus élevé de compétence.

DOMAINE	NIVEAU DE COMPÉTENCE				
	1	2	3	4	5
Lexicologie	1	2	3	4	5
Didactique du lexique	1	2	3	4	5
Didactique du français	1	2	3	4	5
Branches spécifiques de la didactique du français : <b>grammaire / lecture</b>	1	2	3	4	5
Pédagogie universitaire	1	2	3	4	5
Enseignement au primaire	1	2	3	4	5

Tableau 21. Profil de compétences de l'expert 1

La didactique du lexique étant une discipline parmi d'autres branches de la didactique du français, nous avons jugé bon, pour la deuxième expertise, de faire appel à une personne spécialisée dans un autre champ de la didactique du français.

### 3.2.2. Experte 2

L'experte en question se spécialise en didactique de la grammaire ainsi qu'en linguistique et en linguistique appliquée à l'enseignement. Elle œuvre davantage auprès d'un public universitaire qui se destine à l'enseignement du français au secondaire, mais nous croyons qu'en tant que didacticienne, son expertise peut être appliquée à l'évaluation d'un module de cours destiné aux futurs enseignants du primaire. Les réponses de l'experte 2 au questionnaire d'expertise sont reproduites dans le Tableau 22.

DOMAINE	NIVEAU DE COMPÉTENCE				
Lexicologie	1	2	3	4	5
Didactique du lexique	1	2	3	4	5
Didactique du français	1	2	3	4	5
Branche spécifique de la didactique du français : <b>didactique de la grammaire</b>	1	2	3	4	5
Pédagogie universitaire	1	2	3	4	5
Enseignement au primaire	1	2	3	4	5

Tableau 22. Profil de compétences de l'experte 2

### 3.2.3. Experte 3

Une troisième personne a été sollicitée afin de compléter le groupe d'experts. Celle-ci provient du milieu scolaire, il s'agit d'une enseignante québécoise qui enseigne le français langue maternelle au primaire. Il était très important pour nous de pouvoir recueillir les commentaires d'un ou d'une praticien(ne), car il nous semblait que ce type d'expert était bien placé pour juger de la qualité de notre module de cours en terme de préparation à la tâche d'enseignement du lexique au primaire.

Le Tableau 23 présente le profil de cette experte.

DOMAINE	NIVEAU DE COMPÉTENCE				
Lexicologie	1	2	3	4	5
Didactique du lexique	1	2	3	4	5
Didactique du français	1	2	3	4	5
Branche spécifique de la didactique du français : <b>didactique de l'orthographe grammaticale</b>	1	2	3	4	5
Pédagogie universitaire	1	2	3	4	5
Enseignement au primaire	1	2	3	4	5

Tableau 23. Profil de compétences de l'experte 3

Comme on peut le constater en consultant les profils des évaluateurs, ceux-ci possèdent des expertises complémentaires qui contribuent à la richesse et à la complétude du processus d'évaluation.

Les consignes d'évaluation transmises aux experts ont été formulées dans le guide qui accompagnait les documents soumis à l'évaluation.

### 3.3. Présentation du guide d'évaluation

Le guide d'évaluation (Appendice C1) comporte quatre sections. La première présente un résumé de notre projet de doctorat, afin de situer la place du cours de didactique du lexique dans l'ensemble de notre recherche. Une deuxième section fait état de la méthodologie employée pour construire le cours. La troisième section présente le module de cours lui-même, sous une forme synthétisée. Le matériel pédagogique associé au cours (extraits du guide de l'enseignant<sup>69</sup>, présentations

---

<sup>69</sup> Le guide de l'enseignant compte une cinquantaine de pages. Pour ne pas alourdir la tâche d'évaluation, nous avons joint, en annexe du document d'évaluation fourni aux experts, **deux** extraits du guide, correspondant respectivement aux séances 1 et 4 du module de cours. Quant aux autres documents associés aux séances de cours, ils ont tous fait l'objet d'une évaluation.

PowerPoint, plan de cours, matériel pour les exercices) apparaissait quant à lui en annexe du guide d'évaluation. Enfin, le questionnaire d'évaluation que les évaluateurs ont eu à remplir se trouve à la fin du guide.

Les questions d'évaluation portent sur 1) le contenu du cours ; 2) les démarches pédagogiques employées ; 3) le matériel associé au cours. Noter que toutes les questions n'ont pas été posées à tous les évaluateurs. Selon le profil spécifique de chacun, nous avons formulé des questions visant leur champ d'expertise particulier. Le tableau suivant (Tableau 24) résume l'ensemble des questions, en précisant lorsqu'il y a lieu (en gras) les questions s'adressant plus spécifiquement à l'un ou l'autre des experts.

CONTENU	<p>a) Est-ce que le cours dispense les connaissances nécessaires et suffisantes pour enseigner le lexique au primaire ? Si non, quelles autres connaissances devrait-il aborder ? Si vous jugez qu'il y en a trop, lesquelles vous semblent superflues ?</p> <p>b) Le contenu est-il utile pour le type de clientèle auquel il s'adresse ? En quoi ?</p> <p>c) Est-ce que la progression des contenus semble appropriée ? Si non, en quoi pourrait-elle être améliorée ?</p> <p>d) Est-ce que le cours, en fonction des contenus qu'il aborde, permet d'atteindre les objectifs de formation ? Si non, quel type de modification devrait être apportée au cours afin que les objectifs soient atteints ?</p> <p><b>e) Les contenus étudiés sont-ils en conformité avec la théorie lexicologie de référence utilisée pour construire le cours de didactique du lexique? (EXPERT 1)</b></p> <p><b>f) Selon vous, est-ce que la formation est utile aux futurs enseignants au primaire ? Est-elle pertinente pour la classe de primaire elle-même? (EXPERT 3)</b></p> <p><b>g) Le cours est-il en lien avec le programme de français au primaire, pour ce qui est des contenus concernant le lexique ? (EXPERT 3)</b></p>
DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES	<p>a) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'apprentissage sont stimulantes pour les étudiants ? Si oui, en quoi ? Lesquelles le sont moins ?</p> <p>b) Est-ce que le choix de deux méthodes (inductive et enseignement direct) pour la présentation des contenus est approprié ? Si non, quelles autres méthodes suggérez-vous ?</p> <p>c) Est-ce que les évaluations formatives sont appropriées et favorisent le transfert des apprentissages ? Si oui, en quoi ? Si non, qu'y aurait-il à ajuster ?</p>

	<p><b>d) Est-ce que les méthodes pédagogiques respectent les principes didactiques adoptés normalement en didactique du français dans un contexte de formation des maîtres ? (EXPERT 3)</b></p> <p><b>e) Est-ce que le cours est compatible avec l'approche par compétences telle qu'elle se présente dans le référentiel de formation professionnelle des enseignants ? (EXPERT 3)</b></p> <p>f) Est-ce que les transparents intitulés « Pertinence didactique » (qui apparaissent généralement chaque fois qu'un nouveau concept est introduit dans le cours) sont appropriés ? Permettent-ils de jeter des ponts entre théorie et pratique ?</p>
MATÉRIEL DESTINÉ À L'ENSEIGNANT	<p>a) Est-ce que le recours aux diapositives constitue un support d'enseignement/apprentissage pertinent ?</p> <p>b) Est-ce que la quantité d'information présentée sur les diapositives est appropriée ?</p> <p>c) Est-ce que le guide de l'enseignant est un outil qui permet de mieux comprendre comment utiliser les présentations pour enseigner ?</p> <p>d) Est-ce que l'utilisation du guide pour la préparation du cours, en combinaison avec les transparents, vous paraît suffisante pour être à même de donner le cours ?</p> <p>e) Y aurait-il d'autres moyens d'accompagnement pertinents ? Si oui, lesquels ?</p>
MATÉRIEL DESTINÉ À L'ÉTUDIANT	<p>a) Est-ce que le plan de cours informe suffisamment l'étudiant du contenu et des objectifs du cours ?.</p> <p>b) Est-ce que les feuilles d'exercices contiennent suffisamment de données ? Ces données permettent-elles de travailler les concepts associés ?.</p> <p>c) Est-ce que les étudiants devraient avoir accès à d'autres éléments d'accompagnement ?</p> <p>d) Que pensez-vous du choix des exemples en français québécois ?</p> <p>e) Est-ce que la liste des concepts avec leurs définitions vous paraît un moyen pertinent pour favoriser l'apprentissage des concepts ?</p>
DIVERS	<p><b>a) Le cours pourrait-il être adapté pour être donné en France ? (EXPERT 1)</b></p> <p><b>b) Ayant votre expérience en enseignement primaire, est-ce que le cours vous permet, sur la base de ce que vous en connaissez maintenant, d'entrevoir des pistes pour enseigner le lexique dans votre classe ? (EXPERT 3)</b></p> <p>c) Formulez toute autre remarque que les questions ne vous auraient pas permis d'exprimer.</p>

Tableau 24. Questions posées aux évaluateurs

### **3.4. Analyse et traitement des données issues de l'évaluation**

Pour l'analyse et le traitement des réponses, nous avons choisi de reproduire la méthode employée pour l'évaluation de l'ontologie, en l'adaptant au contexte d'évaluation du cours. La façon dont nous avons traité les données diffère néanmoins quelque peu de notre traitement de l'évaluation menée par l'expert de la modélisation ontologique, comme nous l'expliquons dans la section qui suit.

#### 3.4.1. Codage des données

Pour l'évaluation de la modélisation ontologique, les données recueillies comportaient de nombreuses questions et plusieurs constats ainsi que différentes suggestions. Les réponses aux questions de l'évaluation ont donc été réparties dans ces trois catégories de données (voir Chapitre 3, section 5.4.1). Or, pour l'évaluation du module de cours, les experts ont formulé peu de questions ou de commentaires, mais nous ont soumis plusieurs suggestions. De plus, des réponses précises ont été formulées pour les différentes questions. Celles-ci étaient moins générales que celles posées dans le document d'évaluation de l'ontologie, ce qui explique que le codage proposé diffère. Nous avons ainsi respecté la nature des données contenues dans les évaluations en proposant des matrices différentes pour chacune d'entre elles. La façon dont nous avons procédé est décrite ci-dessous.

Nous avons créé un code de base pour chacun des grands thèmes de l'évaluation, soit le contenu (CONT), les démarches pédagogiques (PED) et le matériel (MAT). Un autre code a été créé pour l'analyse des données relatives à l'élément d'évaluation « Divers » (DIV). Un certain nombre de questions étant associées à chacun des thèmes d'évaluation, nous avons ordonné les codes en lien avec chaque question (CONT-a, CONT-b, CONT-c, ...).

À ce premier code s'ajoute un code identifiant l'expert ayant répondu à la question (EXP1, EXP2, EXP3).

Enfin, un code représente le type de donnée traitée, soit une réponse (r), une suggestion (s) ou encore un commentaire/question (c). Si plusieurs réponses, suggestions ou commentaires/questions ont été formulés pour un même élément d'évaluation, nous avons les avons numérotés (r1, r2 ; s1, s2 ; c1, c2).

La combinaison de tous ces codes nous permet d'identifier différentes unités d'évaluation liées aux questions du formulaire d'évaluation. Ainsi, nos unités d'évaluation possèdent le type de configuration suivante : CONTa-EXP1-r, PED-EXP2-r2, ...

La dernière étape de l'analyse est de revenir sur les éléments de l'évaluation et d'y donner suite lorsque nécessaire. La section 3 du Chapitre 6 présente les traitements que nous avons effectués après l'analyse des données de l'évaluation. Certains critères ont été fixés puis appliqués pour justifier la prise en compte ou la non-prise en compte des commentaires dans les traitements que nous avons effectués.

#### 3.4.2. Critères de traitement des suggestions et commentaires des évaluateurs

Pour l'analyse des réponses données par l'évaluateur de la modélisation ontologique, nous avons eu recours à des critères liés aux principes mêmes de construction de l'ontologie. Comme nous n'avons pas de principes formels relatifs à l'élaboration du module de cours, sinon le respect de la méthode proposée par Brien (1997), nous avons dû faire appel à d'autres critères pour justifier le traitement des suggestions des experts.

D'abord, il faut rappeler que le module de cours se présente comme une série de cinq séances de cours, et de ce fait, le contenu de cours est limité à la durée fixée (15h de cours). Si les experts suggèrent d'ajouter des contenus de cours, nous écarterons les propositions, non pas parce qu'elles ne sont pas pertinentes, mais simplement parce que le format du module de cours ne permet pas l'ajout de contenu. Si les propositions n'impliquent pas d'ajouts majeurs, nous tentons cependant de respecter les suggestions formulées.

Il est également possible que les experts formulent certains commentaires parce que le guide d'évaluation ne leur donne pas accès à toutes les informations contenues dans la thèse elle-même. Pour ne pas alourdir la tâche d'évaluation, nous avons en effet fourni aux évaluateurs un guide d'une dizaine de pages, qui constitue un résumé de notre projet de recherche, du cadre conceptuel adopté et de la méthode suivie. Ainsi, si des commentaires semblent liés à un manque d'information, nous précisons dans quelle section de la thèse se trouvait préalablement l'information en question. Si l'information est effectivement manquante quelque part, nous l'ajoutons.

Enfin, un principe implicite est lié à l'élaboration du module de cours, c'est-à-dire de faire appel à la théorie Sens-Texte comme cadre de référence disciplinaire. Si les experts formulent des commentaires qui sont en contradiction avec la théorie linguistique de référence adoptée, nous n'y donnons pas suite.

Ces critères ayant été précisés, nous pouvons passer à la présentation du module de cours ainsi qu'aux résultats obtenus à l'évaluation.



## CHAPITRE 6 — UN MODULE DE COURS EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE

Ce chapitre comporte trois sections. Nous allons commencer par faire la présentation du module de cours. Ensuite, les résultats de l'évaluation menée par trois experts en didactique du français seront exposés. Une dernière section sera enfin consacrée au traitement des réponses et aux différents changements apportés au module de cours à la suite de l'analyse des évaluations. Afin de faciliter la lecture, nous conseillons au lecteur d'avoir en main les annexes qui présentent le matériel dont il sera question dans ce chapitre (Appendice B et ses annexes<sup>70</sup>).

### 1. Présentation du module de cours en didactique du lexique

Rappelons tout d'abord que le module de cours en didactique du lexique se destine en premier lieu aux futurs maîtres au primaire en français langue première inscrits dans un programme de formation en enseignement dans une université francophone du Québec. Il vise l'atteinte de trois objectifs généraux (voir section 2.2.1 du Chapitre 5) : 1) Acquérir les connaissances permettant de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement du lexique et des phénomènes lexicaux ; 2) Se familiariser avec la structure et le fonctionnement du dictionnaire ; 3) Reconnaître la pertinence et les implications didactiques associées à la maîtrise de ces connaissances.

Les prochaines sections présentent le contenu et la structure générale du module de cours en didactique du lexique, la structure des séances qui composent le module, ainsi que le matériel qui y est associé .

---

<sup>70</sup> L'ensemble des documents qui figurent dans l'Appendice B constitue la version modifiée à la suite des commentaires des experts. Dans la section consacrée au traitement des réponses à l'évaluation (section 3), nous précisons, lorsqu'il y a lieu, quelles informations apparaissaient dans la version initiale.

### 1.1. Contenu et structure du module de cours

Le Tableau 25 représente la répartition du contenu (soit les notions à acquérir en lien avec l'objectif 1) des cinq séances de cours du module. Noter que nous avons procédé à certains ajustements mineurs par rapport à la répartition présentée dans le Tableau 20 du Chapitre 5. En effet, la création du module de cours lui-même nous a permis d'ajuster la structuration proposée et d'ajouter lorsqu'il y avait lieu certaines notions à acquérir. Celles-ci apparaissent en italique dans le tableau qui suit.

<b>Séance 1</b>	lexique [d'une langue], vocabulaire [d'un texte], vocabulaire [d'un individu], <i>lexicologie, forme, sens, référent</i> , unité lexicale, mot-forme, lexème, locution, syntagme, flexion, <i>non-compositionnalité sémantique, autonomie de fonctionnement</i> , vocable, <i>acception</i> , polysémie/monosémie, <i>homonymie</i>
<b>Séance 2</b>	lien métaphorique (métaphore), lien métonymique (métonymie), analogie, proximité, relation lexicale (dérivation sémantique), synonymie, antonymie, hyperonymie/hyponymie (généricité), <i>changement de classe de mots</i> , prédicat sémantique, participant sémantique, objet sémantique, conversivité, <i>famille lexicale</i>
<b>Séance 3</b>	définition, définition analytique, genre prochain, différences spécifiques, champ sémantique
<b>Séance 4</b>	combinatoire restreinte, régime, <i>préposition régie</i> , collocation, base d'une collocation, collocatif, <i>patron de collocation</i>
<b>Séance 5</b>	dictionnaire

Tableau 25. Répartition des contenus pour le module de cours de didactique du lexique

Pour justifier l'ajout des notions apparaissant en italique dans le tableau précédent, nous proposons un autre tableau dans lequel nous indiquons la notion ajoutée, puis la raison pour laquelle nous avons effectué cet ajout.

lexicologie	Tel qu'indiqué dans la section 2.4.1 du Chapitre 5, nous avons commencé notre exploration des réseaux avec la notion de lexique. Or, dans un cours de didactique du lexique, en plus d'expliquer ce qu'est le lexique, on doit aussi présenter la théorie linguistique de référence qui fournit les outils notionnels nécessaires pour faire l'analyse du lexique. Il était donc nécessaire de présenter la notion de lexicologie, dont la définition fait d'ailleurs appel à celle de lexique : <b>branche de la linguistique qui a pour objet d'étude les lexiques des langues.</b>
forme et référent	Ces notions sont abordées parce que nous souhaitons faire réfléchir les étudiants sur les multiples facettes de la connaissance lexicale, à travers une activité ludique d'introduction au cours (voir p. 7-9 du guide de l'enseignant, à l'Appendice B, pour le déroulement et le contenu de l'activité).
non-compositionnalité sémantique et autonomie de fonctionnement	Il s'agit de caractéristiques des locutions qui ne font pas partie de la définition même de la notion de locution, raison pour laquelle notre parcours des réseaux ne nous a pas permis de les rencontrer et de les sélectionner. Elles doivent cependant être abordées, car elles permettent de déterminer si une expression donnée correspond ou non à une locution.
acception	Cette notion n'a pas été rencontrée dans le parcours des réseaux, mais comme le terme <i>acception</i> est souvent utilisé pour parler des différents sens d'un vocable (ou des unités lexicales le composant), nous avons cru bon d'en faire l'étude.
homonymie	Cette notion devait être présentée tout simplement parce que souvent, en contexte scolaire, elle est confondue avec celle de polysémie.
changement de classe de mots	Il s'agit d'un type de relation entre unités lexicales qui existe sur la base d'une équivalence de sens. Si nous avions poussé un peu plus loin l'analyse des réseaux, nous aurions identifié ce type de relation. Cependant, dans l'ontologie, la notion générale de changement de classe de mots est plutôt désignée par les noms de relation eux-mêmes ( <i>relation de nominalisation, relation de verbalisation, etc.</i> ). En outre, on doit aborder cette notion, car les enseignants y font souvent appel lorsqu'ils demandent aux élèves de construire des familles de mots, ou <i>familles lexicales</i> (voir p. 17 et 20-21 du guide de l'enseignant)
famille lexicale	Le concept de famille de mots n'apparaît pas dans l'ontologie. C'est cependant un concept clé utilisé par les enseignants au primaire pour l'étude du lexique. Nous avons choisi d'utiliser le terme <i>famille lexicale</i> , pour les raisons évoquées à la page 21 du guide de l'enseignant.

préposition régie	La notion de préposition régie, liée à celle de régime, est importante, entre autres, pour comprendre un certain type d'erreur lexicale que les enfants sont susceptibles de faire, comme nous l'expliquons dans le guide de l'enseignant (Appendice B, p.33-35). Pour cette raison, nous avons ajouté la notion de préposition régie au contenu du module.
patron de collocation	La notion de patron de collocation se rapproche de celle de fonction lexicale (voir section 4.3.2 du Chapitre 2) et permet de mieux caractériser le fonctionnement des collocations, raison pour laquelle nous l'avons ajoutée à notre liste de notions. Voir aussi la page 39 du guide de l'enseignant et les pages 8 et 9 de la présentation PowerPoint du cours 4 (Annexe 4.0 de l'Appendice B).

Tableau 26. Notions ajoutées au contenu du module de cours

Les explications apportées pour justifier l'ajout des notions présentées dans le Tableau 26 reposent pour la plupart sur des critères de nature didactique. Plusieurs des notions ajoutées apparaissent également dans l'ontologie, mais elles n'avaient pas été « atteintes » durant le parcours des réseaux effectué au chapitre précédent. Le travail de conception des activités d'enseignement/apprentissage du module de cours nous a donc permis d'agrandir le nombre de notions faisant l'objet du module.

Nous n'irons pas plus loin pour ce qui est de la présentation du contenu de chacune des séances de cours. Pour voir comment le contenu se présente en lien avec le déroulement de chaque séance et des activités qui la composent, le lecteur est invité à consulter le guide de l'enseignant (Appendice B), qui comporte une dizaine de pages d'explications pour chaque séance de cours.

Nous expliquerons maintenant comment les séances sont structurées.

## 1.2. Structure des séances de cours

Le module est constitué de 5 séances de cours de 3 heures (15h de cours, soit l'équivalent de 1 crédit).

Chacune des cinq séances est articulée autour d'une présentation PowerPoint qui en guide le déroulement, aussi bien pour l'enseignant que pour les étudiants. De plus, chaque séance comporte plusieurs exercices, destinés aux étudiants et guidés le plus souvent par l'enseignant (le guide de l'enseignant fournit les indications nécessaires pour l'encadrement des activités), qui ciblent des objectifs spécifiques relevant de l'un ou l'autre des objectifs généraux. Ces objectifs spécifiques sont précisés dans le guide de l'enseignant qui accompagne le module de cours. L'enseignant est donc libre d'informer les apprenants des objectifs d'apprentissage visés pour chacun des exercices. Enfin, des devoirs formatifs, donnés à la fin de chacune des séances de cours, de même que des lectures à faire à la maison, contribuent à l'atteinte des objectifs généraux de formation.

Plusieurs documents accompagnent ainsi le module de cours, qu'il s'agisse de matériel destiné à l'enseignant ou encore à l'étudiant. Comme la création des documents a constitué une bonne part de notre travail de mise au point du module de cours, nous avons cru bon de consacrer une section complète à la présentation du matériel de cours.

### **1.3. Matériel associé au module de cours**

Le matériel de cours se répartit en deux catégories<sup>71</sup>.

- Le matériel destiné à l'enseignant

#### 1) Guide de l'enseignant

---

<sup>71</sup> Pour le renvoi aux annexes, celui-ci est fait à partir du guide de l'enseignant, considéré comme le document maître dont dépendent les autres annexes. Nous avons procédé ainsi pour conserver la cohérence des liens établis entre les documents. Ainsi, le guide de l'enseignant se trouve dans l'Appendice B et les autres annexes, qui dépendent en fait du guide de l'enseignant sont numérotées de 1.0 à 6, en fonction du guide de l'enseignant. Elles apparaissent dans la table des appendices, sous l'Appendice B.

- 2) Présentations PowerPoint des 5 séances de cours (format .pdf)
- 3) Corrigés des devoirs

- Le matériel destiné aux étudiants

- 1) Plan de cours
- 2) Feuilles d'exercices et de données linguistiques
- 3) Feuilles de devoir
- 4) Liste des notions et de leur définition

Les prochaines sections présentent une description détaillée de chacun des types de document.

#### 1.3.1. Guide de l'enseignant

L'élaboration du module de cours nous a permis de mettre en œuvre une des compétences du référentiel de compétences pour la profession enseignante (MEQ, 2001b), soit la compétence 3, qui consiste à **concevoir** les activités d'apprentissage. Le guide de l'enseignant s'adresse à un enseignant qui souhaiterait quant à lui **piloter** (compétence 4) ces activités à partir du scénario d'enseignement/apprentissage décrit dans le guide. L'importante place occupée par le guide de l'enseignant au sein du module de cours laisse à penser que celui-ci est très centré sur l'enseignant et moins sur les apprenants. Si nous croyons en effet que l'enseignant est appelé à jouer un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage de ses étudiants, raison pour laquelle nous avons rédigé un guide de l'enseignant, il n'en reste pas moins que la grande majorité des activités du module s'inscrivent dans une démarche inductive qui place les étudiants au cœur de l'apprentissage. Ainsi, nous croyons avoir atteint un équilibre entre les deux types d'approches.

Le guide de l'enseignant, d'une cinquantaine de pages, accompagne donc le formateur de maîtres pour lui permettre de mieux comprendre le contenu des PowerPoint (voir point suivant) et de les utiliser de façon optimale. Il s'agit d'un document clé dans la

composition du module de cours, car il fournit à l'enseignant un fin découpage de chacune des séances. Par exemple, des tableaux synthèses indiquent, pour chacun des exercices à piloter, l'information relative aux points suivants : sujet de l'exercice, notions abordées, objectifs d'apprentissage poursuivis, méthode d'enseignement préconisée, principes d'enseignement respectés, matériel utilisé, durée de l'exercice. Une section est ensuite consacrée au scénario d'enseignement, qui explicite les tâches que l'enseignant doit réaliser, de même que celles qui sont normalement attendues de l'étudiant. Les différentes parties du scénario sont numérotées et le tableau résumé précise les principes d'enseignement qui s'appliquent à l'intérieur de chacune de ces parties (les principes sont numérotés en fonction de la numérotation du scénario). Enfin, un court paragraphe (mis en gras) explicite le lien qui unit deux parties successives (souvent deux exercices) d'une même séance de cours.

Les extraits suivants (Figure 66, Figure 67) illustrent le fonctionnement du guide tel que nous venons de le présenter.

<b>4. Un « mot », combien de sens ?</b>	
<b>Diapos 29-32</b>	
Exercice 6	
Sujet	La polysémie
Notion(s)	<i>Vocable, acception, polysémie, monosémie</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre la notion de vocable Comprendre la notion d'acception Comprendre la notion de polysémie Comprendre la notion de monosémie
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Rappel des connaissances antérieures 2. Informer l'apprenant de l'objectif 3. Présentation du matériel stimulus 4. Faire ressortir les performances et produire de la rétroaction sur les performances 5. Guider l'apprenant 6. Évaluer la performance
Matériel	Annexe 1.3
Durée	20 minutes

Figure 65. Extrait du guide de l'enseignant — *Tableau synthèse d'un exercice*

L'extrait suivant présente le scénario associé au tableau synthèse de la Figure

<i>Scénario</i>	
65.	<p>1. L'enseignant peut demander aux étudiants de penser à des situations basées sur des quiproquos parce qu'un des mots utilisés dans un énoncé peut être interprété selon plusieurs sens.</p> <p>2. L'enseignant informe les étudiants que l'exercice porte précisément sur ce phénomène (l'existence de plusieurs sens pour un même « mot »).</p> <p>3. L'enseignant distribue les feuilles d'exercice (Annexe 1.3) et donne la consigne aux étudiants (<b>Diapo 29</b>). En équipe de deux ou trois, les étudiants doivent regrouper les différents sens d'un « même mot », PORC, à partir de phrases illustrant ces différents sens.</p> <p>4. Le retour en groupe permet de distinguer les différents sens (ou "acceptions") de PORC et de mettre en évidence le lien de sens général qui les unit. Les exemples se regroupent autour de trois sens, le sens de base étant 'animal', comme l'illustre la <b>Diapo 30</b>.</p> <p>5. La <b>Diapo 31</b> met en évidence les caractéristiques de la notion de polysémie.</p> <p>6. À partir des exemples donnés à la <b>Diapo 31</b>, on peut demander aux étudiants de donner d'autres exemples de vocables polysémiques.</p>

Figure 66. Extrait du guide de l'enseignement — *Scénario d'enseignement*

Enfin, l'extrait de la Figure 67 donne un exemple d'un texte de liaison entre deux exercices. Celui-ci apparaît en caractères gras dans le haut de la fenêtre.

<b>Des vocables homonymiques seront comparés avec des vocables polysémiques pour bien faire comprendre la distinction entre polysémie (lien de sens entre unités lexicales au sein d'un vocable) et homonymie (aucun lien de sens, "relation" entre vocables basée sur une similarité de forme).</b>	
<b>NOTE : Cet exercice (7) pourrait être utilisé comme amorce à la Séance 2 si l'enseignant ne dispose pas du temps suffisant pour le faire dans le cadre de la première séance.</b>	
<b>Diapos 32-34</b>	
Exercice 7	
Sujet	Des vocables homonymes
Notion(s)	<i>homonymie, (vocable, unité lexicale, polysémie)</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre la notion d'homonymie Distinguer un vocable polysémique d'un vocable en relation d'homonymie avec un autre vocable
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Gagner l'attention et informer l'apprenant de l'objectif 2. Présenter le matériel stimulus 3. Faire ressortir les performances et guider l'apprenant 4. Produire une rétroaction sur les performances
Matériel	Annexe 1.4
Durée	20 minutes

Figure 67. Extrait du guide de l'enseignant — *Texte de liaison*

Comme nous l'avons expliqué plus tôt, le déroulement du scénario est lié aux principes d'enseignement mentionnés dans le tableau résumé de l'exercice (sous le point **Principes**). Ces principes correspondent en fait aux événements d'apprentissage définis par Gagné (1985). Le tableau suivant explicite, au moyen d'exemples, la façon dont nous avons interprété et mis en œuvre ces événements dans la construction des séances de cours du module. Noter que, même si la perspective semble centrée sur l'enseignant, les événements concernent autant l'enseignant que l'apprenant. Ce dernier est entre autres invité à réfléchir, à donner son opinion et à la partager avec les autres.

Événements d'apprentissage	Exemples
1. Attirer l'attention	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les présentations PowerPoint sont le médium utilisé pour attirer l'attention des étudiants lors de chacune des séances.</li> <li>• La plupart des exercices composant une séance débutent par une question qui attire l'attention des étudiants.</li> </ul>
2. Informer l'apprenant de l'objectif (de la séance de cours, d'un exercice, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque séance de cours débute avec le plan de la séance. Les étudiants savent ainsi quel contenu sera abordé lors de la séance.</li> <li>• Dans le guide de l'enseignant, les objectifs d'apprentissage relatifs à chacun des exercices constitutifs de la séance de cours sont indiqués. L'enseignant peut donc informer les étudiants de ces objectifs, les ajouter à la présentation PowerPoint ou encore les indiquer dans un document guide pour l'étudiant, au choix.</li> <li>• Généralement, après la réalisation d'un exercice et la présentation théorique de la notion faisant l'objet de l'exercice, un transparent (intitulé « Pertinence didactique ») présente en quoi la connaissance de cette notion est importante dans la perspective de l'enseignement du lexique au primaire.</li> </ul>
3. Stimuler le rappel des apprentissages antérieurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Après la présentation du plan de la séance, un temps est consacré à la correction du devoir, ce qui permet de rappeler les connaissances acquises lors de la séance précédente.</li> <li>• Il peut aussi s'agir de demander aux étudiants de faire appel à des connaissances qu'ils maîtrisent déjà.</li> </ul>
4. Présenter le matériel servant de stimulus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les différents exercices ou activités qui composent la séance sont la plupart du temps basés sur des corpus de données (phrases exemples, ensembles d'unités lexicales, etc.). C'est ce matériel qui constitue le stimulus.</li> </ul>
5. Guider l'apprenant (fournir des consignes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des consignes claires sont données avant de commencer chaque exercice, afin de guider l'étudiant dans la tâche.</li> <li>• Les étudiants sont également guidés lors des retours en groupe après la réalisation d'un exercice.</li> </ul>

6. <i>Faire ressortir les performances des apprenants</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La plupart des exercices réalisés en classe comportent un retour en groupe où les étudiants sont invités à partager leurs réponses aux questions ou leur réflexion.</li> </ul>
7. <i>Fournir une rétroaction sur les performances</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ces retours en groupe permettent à l'enseignant de vérifier la compréhension des étudiants et de leur fournir une rétroaction.</li> </ul>
8. <i>Évaluer les performances</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'évaluation des performances se fait de façon informelle, ou plutôt formative, durant les retours en groupe.</li> <li>• La correction des travaux que les étudiants doivent produire pour chacune des séances de cours permet également une évaluation formative.</li> </ul>
9. <i>Améliorer la rétention et le transfert des apprentissages</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les notions vues lors des premières séances de cours sont réutilisées dans les séances suivantes.</li> <li>• Les devoirs formatifs et les lectures donnés à la fin de chacune des séances de cours visent à favoriser la rétention et le transfert.</li> </ul>

Tableau 27. Exemples d'événements d'apprentissage présents dans l'ensemble des séances du module de cours

La mise en œuvre systématique des principes d'enseignement dans la construction des scénarios d'enseignement/apprentissage démontre la rigueur de notre démarche et la cohérence interne du module de cours pour ce qui est du fonctionnement des exercices qui composent chacune des séances. Notons également que, si le scénario d'enseignement fournit à l'enseignant toutes les informations nécessaires pour guider les exercices, il contient aussi plusieurs indications quant aux tâches de l'apprenant. L'enseignant peut par ailleurs présenter aux étudiants les objectifs d'apprentissage indiqués dans le guide pour chacun des exercices. Afin de vraiment mesurer la portée du guide et son utilité, à la fois pour l'enseignant et pour l'étudiant, nous invitons le lecteur à en prendre plus amplement connaissance en consultant l'Appendice B.

En complément avec le guide de l'enseignant, des présentations PowerPoint sont utilisées pour chacune des séances de cours.

### 1.3.2. Présentations PowerPoint

Dans notre module, les séances de cours sont guidées par l'enseignant à partir de présentations PowerPoint, la succession des diapositives étant explicitée dans le guide de l'enseignant.

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, nous avons structuré l'ensemble des séances de cours d'après un même format, qui se reflète dans les présentations PowerPoint. Ainsi, chaque séance comprend les éléments suivants<sup>72</sup> : 1) Présentation du plan de la séance ; 2) Correction du devoir (sauf pour la Séance 1) ; 3) Exercices d'observation et d'application ; 4) Présentation théorique de la ou des notion(s) ; 5) Pertinence didactique ; 6) Présentation du devoir (sauf pour la Séance 5). Ces éléments constituent la charpente générale de chacune des présentations.

Les présentations permettent à l'enseignant de structurer son enseignement en classe (elles permettent également à l'étudiant de suivre le déroulement de la séance de cours, lors de la projection des présentations). Elles pourraient éventuellement être distribuées aux étudiants, comme matériel d'accompagnement complémentaire, mais seulement **après** la tenue de la séance de cours. L'utilisation de la démarche inductive dans la plupart des exercices qui composent les séances explique en effet que l'on ne puisse rendre les présentations PowerPoint disponibles avant la tenue de la séance.

Dans les annexes, les présentations PowerPoint ne sont pas insérées les unes à la suite des autres, mais réparties avec le matériel accompagnant chacune des séances de cours. Nous avons procédé de la sorte pour faciliter l'utilisation du guide de l'enseignant, qui renvoie aux présentations comme à des annexes.

### 1.3.3. Corrigés des devoirs

Les devoirs formatifs (voir section 1.3.6) constituent un moyen essentiel pour permettre aux étudiants de consolider leurs apprentissages. Nous avons rédigé les corrigés de devoir pour les 4 devoirs formatifs proposés. L'enseignant est libre de les

---

<sup>72</sup> Mentionnons que certains des éléments n'apparaissent pas systématiquement dans cet ordre, notamment les points 3 et 4 qui seront inversés dans le cas d'un enseignement direct. Par ailleurs, les étapes 3-4-5 peuvent être répétées, si plusieurs concepts doivent être vus dans le cours.

utiliser comme il le souhaite, soit en les distribuant tels quels aux étudiants, soit en s'en servant pour faire la correction du devoir en classe.

#### 1.3.4. Plan de cours

Le plan de cours reprend en fait la majeure partie des informations qui ont été présentées jusqu'à maintenant. Il fournit une courte description du module de cours et énumère les objectifs de formation visés par celui-ci. Le plan de cours présente également les modalités pédagogiques principales mises en œuvre dans les séances de cours (type d'enseignement, nature des travaux). Il contient enfin un résumé du contenu abordé dans chacune des cinq séances de cours. Noter aussi que nous y avons inclus l'espace nécessaire pour que l'enseignant y consigne les informations pratiques pertinentes le concernant. Une bibliographie est présentée, de même que la liste des lectures à faire pour le cours.

#### 1.3.5. Feuilles d'exercices et de données linguistiques

Il s'agit des feuilles de données linguistiques qui sont utilisées pour les différents exercices qui composent chaque séance de cours. Il peut s'agir d'un extrait de livre de littérature jeunesse, une liste de phrases, une série de mots, un extrait de dictionnaire, ... En tout, le module de cours contient environ une dizaine de documents comportant des données de nature linguistique.

#### 1.3.6. Feuilles de devoir

Les feuilles de devoir contiennent environ 3 ou 4 questions qui permettent à l'étudiant de mettre en pratique les connaissances acquises. Pour chacun des devoirs, une question concerne également le transfert de la théorie vers la pratique et incite ainsi l'étudiant à réfléchir aux implications didactiques associées aux nouvelles

connaissances acquises<sup>73</sup>. Cette question vise spécifiquement l'atteinte de l'objectif 3 du cours. Enfin, les étudiants sont invités à travailler en équipe pour réaliser les devoirs<sup>74</sup>.

#### 1.3.7. Liste des notions et de leur définition

Pour favoriser la compréhension et l'acquisition des notions par les étudiants, nous avons créé une liste des notions avec leur définition. Chaque définition est également accompagnée d'un exemple. Les définitions sont rigoureuses, car elles ont été construites à partir des définitions issues de l'ontologie. Nous les avons bien sûr adaptées pour les rendre accessibles au type de public auquel elles sont destinées, soit des futurs maîtres au primaire, et non de futurs linguistes ou lexicologues. L'ajout d'exemples facilite également la compréhension.

### 1.4. Remarques complémentaires

Le module de cours en didactique du lexique, sous sa forme actuelle, ne comporte pas d'évaluation sommative, mais seulement des évaluations formatives (les devoirs donnés à la fin de chacune des séances de cours) visant l'intégration et le transfert des connaissances (métalexicales). Nous avons choisi de laisser à l'enseignant qui donnera le cours le soin de concevoir l'évaluation sommative selon ses propres critères, d'autant plus que le module de cours ne travaille pas les compétences professionnelles en tant que telles, mais seulement les connaissances à la base de celles-ci. Nous croyons ainsi qu'il est préférable d'envisager une évaluation sommative dans le cadre d'un cours de 3 crédits explorant les différents axes

---

<sup>73</sup> CONTd-EXP3-s, PEDa-EXP3-s

<sup>74</sup> DIVa-EXP3-s2

didactiques (voir section 2.2.3, Chapitre 5) et visant plus largement le développement des compétences professionnelles.

Nous avons tenté de montrer la cohérence interne de notre module de cours. Maintenant, afin de valider le contenu du module de cours, les démarches pédagogiques préconisées, de même que le matériel créé, nous présenterons les résultats de l'évaluation du module de cours par trois experts de la didactique du français (Voir le Chapitre 5, section 3.2 pour un rappel du profil de chacun des experts).

## **2. Présentation des résultats de l'évaluation**

Afin de faciliter la lecture de cette section, nous suggérons au lecteur d'avoir sous la main les données de l'évaluation, présentées sous forme de matrices dans l'Appendice C3. Nous y avons reproduit les réponses aux questions directement à partir des feuilles-réponses retournées par les experts au terme de l'évaluation, sans reporter ces réponses dans un autre document, comme cela avait été le cas pour l'évaluation de l'ontologie. Les réponses étaient en effet plus brèves et, si nécessaire, il est facile d'y accéder dans le document original, ce qui était moins évident avec les réponses obtenues à l'évaluation de l'ontologie.

Voir enfin la section 3.4.1 du Chapitre 5 pour la présentation des codes créés afin de constituer les matrices.

### **2.1. Résultats pour les questions relatives au contenu**

Nous procéderons question par question dans la présentation des résultats, en transcrivant d'abord la question posée aux évaluateurs et en proposant ensuite une

synthèse des réponses données par ceux-ci. (Pour accéder aux réponses complètes de chacun des experts de façon séparée, consulter les Appendices C2.1 à C2.3)

Dans cette section, nous nous sommes contentée de rapporter les résultats de l'évaluation, sans les commenter. Cela sera fait dans la section 3 de ce chapitre, consacrée au traitement des données (soit l'explication de ce que nous avons fait pour donner suite aux commentaires et suggestions des experts).

#### 2.1.1. Question 1a

Est-ce que le cours dispense les connaissances nécessaires et suffisantes pour enseigner le lexique au primaire ? Si non, quelles autres connaissances devrait-il aborder ? Si vous jugez qu'il y en a trop, lesquelles vous semblent superflues ?

Les réponses indiquent que le module de cours dispense les connaissances de base nécessaires et suffisantes pour enseigner le lexique au primaire et qu'il ne contient pas de connaissances superflues. Deux des trois experts ont cependant signalé que la dimension morphologique du lexique n'était pas suffisamment présente dans le module de cours.

L'expert 1 nous incite à vérifier que le métalangage utilisé est en cohérence avec la terminologie en usage dans les cours de grammaire. Enfin, comme la séance de cours comporte de nombreuses notions, l'experte 2 nous suggère d'en proposer une représentation hiérarchique, notamment pour ce qui est du concept de mot.

#### 2.1.2. Question 1b

Le contenu est-il utile pour le type de clientèle auquel il s'adresse ? En quoi ?

Pour les deux experts universitaires (experts 1 et 2), le contenu est utile pour le public considéré, soit des étudiants au baccalauréat en enseignement préscolaire/primaire ayant complété au moins deux ans de formation ainsi qu'un stage en milieu scolaire. Un des experts note que le module de cours marie bien l'observation des faits de langue, les apports théoriques et les exercices.

Selon vous, est-ce que la formation est utile aux futurs enseignants au primaire ? Est-elle pertinente pour la classe de primaire elle-même ?

Cette question s'adressait spécifiquement à l'experte 3. Elle a répondu que la formation est certainement utile. Elle note d'ailleurs que les futurs enseignants ne sont pas suffisamment formés pour enseigner le lexique aux élèves. Elle suggère d'ajouter au module de cours des propositions d'activités qui peuvent être vécues en classe de niveau primaire. Elle note enfin que les activités proposées dans le module de cours favorisent la réflexion quant aux conceptions du lexique.

### 2.1.3. Question 1c

Est-ce que la progression des contenus semble appropriée ? Si non, en quoi pourrait-elle être améliorée ?

Les trois experts jugent que la progression des contenus est adéquate. L'expert 1 note cependant que la première séance est très chargée et qu'il y aurait peut-être lieu de la dédoubler. L'experte 3 note que les séances de cours contiennent plusieurs nouvelles notions et suggère deux interventions pour améliorer l'acquisition des notions, soit de prendre un temps de silence après la présentation de nouvelles notions (pour permettre aux étudiants de mieux assimiler celles-ci) et enfin de demander aux étudiants de trouver eux-mêmes des exemples illustrant les notions présentées.

## 2.1.4. Question 1d

Est-ce que le cours, en fonction des contenus qu'il aborde, permet d'atteindre les objectifs de formation ? Si non, quel type de modification devrait être apporté au cours afin que les objectifs soient atteints ?

Les experts s'accordent pour dire que le module de cours permet d'atteindre les objectifs de formation. L'expert 1 note cependant que si l'élément « Reconnaître le français québécois comme objet d'étude » (présenté dans le guide d'évaluation, au point 3.2 de la page 3) constitue un réel objectif du module de cours, il faudra que les contenus théoriques de celui-ci en rendent plus explicitement compte. Enfin, l'experte 3 note que le troisième objectif pourrait être davantage atteint si, par exemple, des moments du cours permettaient aux étudiants de construire en équipe de courtes activités réalisables au primaire.

## 2.1.5. Question 1e

Les contenus étudiés sont-ils en conformité avec la théorie lexicologie de référence utilisée pour construire le cours de didactique du lexique ?

Cette question s'adressait spécifiquement à l'expert 1. Il a répondu qu'il existait une grande cohérence entre la théorie de référence et les activités du module de cours. Il suggère d'ailleurs de présenter les postulats théoriques aux étudiants.

## 2.1.6. Question 1f

Le cours est-il en lien avec le programme de français au primaire, pour ce qui est des contenus concernant le lexique ?

Cette question s'adressait spécifiquement à l'experte 3, qui y a répondu positivement en nommant les éléments du programme de français au primaire abordés dans le module de cours.

## 2.2. Résultats pour les questions relatives aux méthodes pédagogiques

### 2.2.1. Question 2a

Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'apprentissage sont stimulantes pour les étudiants ? Si oui, en quoi ? Lesquelles le sont moins ?

Les trois experts s'entendent pour dire que les activités d'apprentissage sont stimulantes et dynamiques et qu'elles favorisent l'apprentissage. Ils notent également la diversité et l'originalité des dispositifs didactiques. En lien avec la mise en œuvre de la démarche inductive, l'expert 1 suggère le recours à des corpus d'apprentissage électroniques. L'experte 3 suggère quant à elle d'ajouter des activités d'apprentissage incitant les étudiants à trouver des exemples ainsi que des pistes d'activités à réaliser en classe de niveau primaire.

### 2.2.2. Question 2b

Est-ce que le choix de deux méthodes (inductive et enseignement direct) pour la présentation des contenus est approprié ? Si non, quelles autres méthodes suggérez-vous ?

Les experts 2 et 3 affirment que les méthodes sont appropriées et appliquées de façon pertinente en fonction du contenu. Les experts 1 et 2 soulignent l'équilibre entre les deux méthodes. L'expert 1 précise par ailleurs que la méthode inductive ne devrait pas constituer un dogme, d'autant plus qu'elle joue souvent le rôle de point de départ pour des activités ciblées. De ce point de vue, il préfère l'expression « observation

raisonnée des faits linguistiques » et suggère d'ailleurs de faire appel aux corpus électroniques afin de mener de telles activités d'observation réfléchie de la langue. Enfin, l'experte 3 ajouterait quelques activités d'équipe afin de favoriser la discussion.

### 2.2.3. Question 2c

Est-ce que les évaluations formatives sont appropriées et favorisent le transfert des apprentissages ? Si oui, en quoi ? Si non, qu'y aurait-il à ajuster ?

Les experts sont d'accord pour dire que les évaluations formatives sont pertinentes et bien conçues, de par leur variété et en ce qu'elles visent l'application des concepts présentés dans le cours. Selon l'experte 2, bien que la notion de transfert soit relativement complexe, on peut quand même supposer que ces évaluations formatives seront un lieu pour le transfert. L'experte 3 note que la correction systématique des devoirs formatifs (dans les séances qui suivent) instaure une routine susceptible d'être appréciée par les étudiants.

### 2.2.4. Question 2d

Est-ce que les transparents intitulés « Pertinence didactique » (qui apparaissent généralement chaque fois qu'un nouveau concept est introduit dans le cours) sont appropriés ? Permettent-ils de jeter des ponts entre théorie et pratique ?

Les experts s'accordent pour dire qu'il s'agit d'une bonne idée permettant de récapituler de façon utile différents points. L'experte 2 y remarque une volonté de montrer la pertinence de l'aspect théorique pour la compréhension des notions étudiées, qui seront éventuellement enseignées par les étudiants. L'experte 2 note cependant la présence de ce type de transparent seulement une fois par séance de cours. L'experte 3 suggère quant à elle d'ajouter sur ces transparents des exemples concrets de notions pouvant être enseignées au primaire.

### 2.2.5. Question 2e

Est-ce que les méthodes pédagogiques respectent les principes didactiques adoptés normalement en didactique du français dans un contexte de formation des maitres ?

Cette question s'adressait à l'experte 2, qui a répondu par l'affirmative, en notant que l'approche inductive est présente dans le module de cours. L'experte a cependant précisé qu'elle ne saurait développer cette question.

### 2.2.6. Question 2f

Est-ce que le cours est compatible avec l'approche par compétences telle qu'elle se présente dans le référentiel de formation professionnelle des enseignants ?

L'experte 2, à qui était spécifiquement destinée cette question a écrit qu'elle ne saurait y répondre, car ce n'est pas sa spécialité. Elle dit ne pas comprendre pourquoi cette question lui est spécifiquement adressée.

## **2.3. Résultats pour les questions relatives au matériel**

Cette section présente, d'une part, les réponses concernant le matériel destiné à l'enseignant (diapositives, guide, corrigé des devoirs) et, d'autre part, les réponses rattachées à la question du matériel destiné à l'étudiant (feuilles d'exercices, devoirs, plan de cours, etc.).

### 2.3.1. Matériel destiné à l'enseignant

#### 2.3.1.1. Question 3.1 a

Est-ce que le recours aux diapositives constitue un support d'enseignement/apprentissage pertinent ?

Selon les experts, il s'agit d'un support intéressant et adapté au contexte, en complément avec les autres activités qui les accompagnent.

#### 2.3.1.2. Question 3.1 b

Est-ce que la quantité d'information présentée sur les diapositives est appropriée ?

Selon l'expert 1, les diapositives sont parfois un peu chargées, mais il note qu'il s'agit simplement d'un détail de présentation pratique. L'experte 2 les juge quant à elle bien équilibrées. Enfin, l'experte 3 affirme qu'elles ne sont pas trop chargées et présentent l'essentiel.

#### 2.3.1.3. Question 3.1 c

Est-ce que le guide de l'enseignant est un outil qui permet de mieux comprendre comment utiliser les présentations pour enseigner ?

Les experts considèrent que le guide est un outil clair, précis et bien conçu. L'experte 2 ajoute qu'il s'agit d'un élément indispensable pour les enseignants, qui y trouveront un support précieux aussi bien à la compréhension des notions qu'à leur enseignement.

## 2.3.1.4. Question 3.1 d

Est-ce que l'utilisation du guide pour la préparation du cours, en combinaison avec les transparents, vous paraît suffisante pour être à même de donner le cours ?

L'expert 1 juge que le guide constitue une bonne base de travail pour l'enseignant. L'experte 3 précise qu'un enseignant disposant des connaissances nécessaires pour donner le cours sera bien outillé pour donner un cours de qualité. L'experte 2 ajouterait quant à elle quelques ouvrages de référence.

## 2.3.1.5. Question 3.1 e

Y aurait-il d'autres moyens d'accompagnement pertinents ? Si oui, lesquels ?

L'expert 1 rappelle qu'une explicitation du cadre théorique dans lequel s'inscrit le cours serait pertinente. L'experte 2 n'a rien à proposer. L'experte 3 rappelle que les définitions des notions du cours (un des documents faisant partie du module et étant destiné spécifiquement aux étudiants) constituent un moyen d'accompagnement utile.

## 2.3.2. Matériel d'accompagnement pour l'étudiant

## 2.3.2.1. Question 3.2 a

Est-ce que le plan de cours informe suffisamment l'étudiant du contenu et des objectifs du cours ?

Les experts ont répondu par l'affirmative.

## 2.3.2.2. Question 3.2 b

Est-ce que les feuilles d'exercices contiennent suffisamment de données ? Ces données permettent-elles de travailler les concepts associés ?

Selon les experts, les feuilles d'exercices sont pertinentes, elles sont bien organisées et contiennent suffisamment de données.

#### 2.3.2.3. Question 3.2 c

Est-ce que les étudiants devraient avoir accès à d'autres éléments d'accompagnement ?

Les experts 1 et 2 ne semblent pas juger nécessaire d'avoir recours à des éléments d'accompagnement supplémentaires. L'experte 3 fait mention de la liste des définitions.

#### 2.3.2.4. Question 3.2 d

Que pensez-vous du choix des exemples en français québécois ?

Pour les experts, les exemples sont intéressants. L'experte 3 souligne qu'ils montrent aux étudiants que ces mots font aussi partie du contexte de la classe de primaire. L'expert 1 est cependant d'avis qu'il faudrait parler du système de norme interne au lexique québécois, en plus de parler des problèmes de variation.

#### 2.3.2.5. Question 3.2 e

Est-ce que la liste des concepts avec leurs définitions vous paraît un moyen pertinent pour favoriser l'apprentissage des concepts ?

Les experts ont répondu qu'il s'agissait d'un élément utile et pertinent, même si, comme le note l'expert 1, cet élément ne se suffit pas en lui-même.

## 2.4. Résultats aux questions du point *Divers*

Pour les éléments d'évaluation relatifs à la question 4a du point **Divers** (*Formulez toute autre remarque que les questions ne vous auraient pas permis d'exprimer*), nous ne présenterons pas de façon détaillée les résultats dans cette section. Les données de cette partie se répartissent en effet principalement dans les catégories *Suggestion* et *Commentaire/Question*. Nous avons donc choisi d'analyser directement les résultats et d'expliquer le traitement que nous avons fait de chacune des unités d'évaluation. Ces traitements sont rassemblés dans le tableau 7 de la section suivante.

Avant de conclure cette section, nous rapporterons simplement quelques-uns des commentaires généraux formulés par les experts, de même que leurs réponses à deux questions spécifiques.

À la question 4b (*Le cours pourrait-il être adapté pour être donné en France ?*), l'expert 1 a répondu par l'affirmative en précisant cependant que certaines des activités seraient davantage proposées au collège (dans le système français).

L'experte 3 a relevé la clarté du guide de l'enseignant de même que la variété des activités. Elle juge le module de cours très pertinent et mentionne qu'elle aurait souhaité recevoir un tel cours lors de sa formation de premier cycle en enseignement préscolaire/primaire. Enfin, à la question 4c (*Ayant votre expérience en enseignement primaire, est-ce que le cours vous permet, sur la base de ce que vous en connaissez maintenant, d'entrevoir des pistes pour enseigner le lexique dans votre classe ?*), l'experte 3 a répondu que des pistes lui sont venues en tête, mais qu'il lui faudrait un temps de réflexion pour les enrichir. Elle mentionne également le besoin de plus de soutien pour les étudiants qui n'ont pas d'expérience en enseignement.

## 3. Synthèse et interprétation des résultats

Pour l'analyse des résultats, nous avons suivi la même procédure qu'au Chapitre 4, c'est-à-dire que nous présentons dans des tableaux synthèses le traitement que nous

avons effectué pour les unités d'évaluation concernées. Pour simplifier la lecture de chaque tableau, nous avons indiqué uniquement le code de l'unité d'évaluation considérée (première colonne). Chaque traitement est cependant présenté en détail (deuxième colonne). Un symbole indique le type de traitement réalisé : si nous avons effectué des modifications, le symbole + apparaît ; si nous n'en avons pas fait, les raisons en sont fournies et le symbole  $\emptyset$  apparaît (troisième colonne). Enfin, s'il s'agit d'un commentaire qui n'entraîne pas de modification au module de cours, nous indiquons le symbole s/o (sans objet). Les raisons justifiant la décision de ne pas effectuer de modification, malgré une suggestion ou un commentaire formulé par l'un ou l'autre des experts, sont explicitées au Chapitre 5, section 3.4.2. Noter enfin que nous avons rapporté dans les tableaux uniquement les unités d'évaluation relatives à des suggestions ou des commentaires, ou encore à des réponses pointant une amélioration possible. Les autres unités d'évaluation, qui ont été assignées aux commentaires positifs, n'ont pas été prises en compte ici, nous en avons plutôt fait le compte-rendu dans la section précédente.

### 3.1. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 1

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
CONTa-EXP1-s	La terminologie en usage dans le cadre du module cours est conforme à celle utilisée en grammaire. Si des termes diffèrent, ils sont présentés avec leur équivalent en grammaire ou avec les précisions nécessaires (par exemple, la notion de prédicat sémantique n'a rien à voir avec celle de prédicat en grammaire).	$\emptyset$
CONTa-EXP1-c CONTa-EXP2-c	La dimension morphologique n'est pas abordée dans le module de cours, non pas parce que la théorie de référence ne fait pas mention de la notion de morphème, mais simplement parce que le module se concentre davantage sur les aspects sémantiques et syntaxiques de l'étude du lexique. La morphologie lexicale serait abordée dans un autre module de cours complémentaire au module de cours en didactique du lexique, par exemple un module de cours en didactique de la morphologie. Nous expliquons également, dans les sections 2.2.3 et 2.4.3.2 du Chapitre 5, pourquoi les notions de morphologie ne sont pas abordées dans le module de cours.	$\emptyset$

<b>CONTa-EXP2-s</b>	<p>Une représentation hiérarchique des notions servant à désigner les différents types d'entités correspondant à l'usage du terme <i>mot</i> se trouve à la Diapo 5 de la Séance 2.</p> <p>Autrement, nous avons <b>ajouté</b> l'information suivante, à la première ligne de la diapo 28 de la séance de cours 1 : « Mot est un terme ambigu, car il désigne différents types d'entités. On utilisera dans ce cours des termes plus techniques, notamment le terme unité lexicale. »</p>	+
<b>CONTb-EXP1-c</b>	Le terme <i>clientèle</i> s'utilise en contexte de formation universitaire au Québec.	s/o
<b>CONTb-EXP2-c</b>	En effet, les contenus ne seraient pas différents, car il s'agit de concepts de base, aussi bien pour la formation des maîtres au primaire que pour la formation des maîtres au secondaire.	s/o
<b>CONTb-EXP3-s1</b> <b>DIVa-EXP3-s2</b>	Nous avons <b>ajouté</b> , dans la dernière section de la Diapo 35 (Séance 1), trois exemples d'activités pour enseigner les locutions au primaire.	+
<b>CONTb-EXP3-s2</b> <b>DIVa-EXP3-s2</b>	Nous avons <b>ajouté</b> , à la dernière ligne de la Diapo 29 (Séance 3), un exemple d'activité sur le thème de la définition, destiné aux élèves du primaire.	+
<b>CONTb-EXP3-s3</b>	Nous n'avons pas donné d'exemple d'explications qu'une enseignante pourrait donner aux élèves pour aider à produire des définitions. Ce genre d'intervention devrait cependant se retrouver dans un module de cours consacré aux méthodes d'enseignement du lexique au primaire (voir Figure 45, Chapitre 5).	∅
<b>CONTc-EXP1-s</b>	Nous croyons qu'il est possible de traiter de l'ensemble du contenu de la première séance dans la première séance. Nous avons <b>ajouté</b> une note dans le guide de l'enseignant pour lui signaler que le dernier exercice peut être utilisé comme amorce à la deuxième séance de cours, si jamais l'enseignant n'a pas le temps de faire tous les exercices de la première séance (voir le point <b>NOTE</b> à la page 12 du guide).	∅
<b>CONTc-EXP3-s1</b> <b>DIVa-EXP3-s1</b>	Conformément aux suggestions de l'expert, nous avons <b>ajouté</b> dans le guide de l'enseignant des indications mentionnant de prendre un temps de silence pour permettre aux étudiants de mieux intégrer les nouvelles notions présentées. Voir les notes en italiques (caractère 9 points) qui apparaissent à cet effet aux pages 15, 29 et 32 du guide de l'enseignant.	+
<b>CONTc-EXP3-s2</b>	Nous avons <b>ajouté</b> dans le guide de l'enseignant (là où l'expert le suggère) des indications informant l'enseignant de demander aux étudiants de trouver eux-mêmes des exemples illustrant les nouvelles notions acquises. Voir plus précisément page 9 (point 5), page 13 (point 4), page 17 (point 1, dernière ligne) et page 20 (point 13, dernière ligne).	+
<b>CONTd-EXP1-s</b>	Nous sommes d'accord avec la suggestion de l'expert, cependant, intégrer de nouveaux contenus au module de cours ne ferait qu'alourdir celui-ci. Nous avons quand même ajusté la formulation de nos intentions de formation, en lien avec les propos de l'expert. En effet,	∅

	dans le guide d'évaluation fourni à l'expert (voir Appendice C1, section 3.2, p. 3 ) l'élément « Reconnaître le français québécois comme un objet d'étude » apparaît comme un des principes/intentions de formation. Dans la thèse, nous avons <b>changé la formulation</b> de cette intention de formation et intégré la question de la reconnaissance du français québécois en tant qu'objet d'étude comme un des aspects du principe « Développer la sensibilité linguistique des étudiants» (Voir section 2.2.2 du Chapitre 5). De cette façon, la portée de notre intention de formation s'en trouve diminuée.	
<b>CONTd-EXP3-s</b> <b>PEDa-EXP3-s</b> <b>DIVa-EXP3-s2</b>	Nous avons <b>ajouté</b> , dans les devoirs à réaliser en dehors de la classe, quelques questions demandant aux étudiants de <b>travailler en équipe afin de suggérer des idées d'activités liées aux notions vues en classe, et destinées aux élèves du primaire.</b> (Voir Question 4 du Devoir 1 ; Question 5 du Devoir 2 ; Question 2 du Devoir 3 et Question 4 du Devoir 4).	+
<b>CONTe-EXP1-s</b> <b>MAT(ENS)e-EXP1-s</b> <b>MAT(ETU)a-EXP1-r</b>	Nous avons <b>ajouté</b> une lecture facultative à la première séance de cours pour permettre aux étudiants de découvrir la théorie linguistique de référence sur laquelle s'appuie le cours (Voir Diapo 36, point <i>Lecture facultative</i> ). Nous avons également <b>ajouté</b> , dans la bibliographie, une section « Pour aller plus loin », qui propose quelques articles et ouvrages de référence liés à la théorie Sens-Texte	+

Tableau 28. Traitement des réponses à la question 1 de l'évaluation (Contenu)

Le Tableau 28 montre que la moitié des commentaires et suggestions ont été pris en compte (7 sur 14). Ceux qui n'ont pas donné lieu à des ajouts ou modifications au module de cours sont au nombre de 5. Nous avons donné les justifications nécessaires dans la case « Traitement » pour expliquer pourquoi nous n'avons pas tenu compte des commentaires et suggestions. Enfin, deux commentaires étaient sans objet.

### 3.2. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 2

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
<b>PEDa-EXP1-s</b> <b>PEDb-EXP1-s</b>	Comme le souligne l'expert, le recours à des corpus électroniques suppose une logistique dont nous ne disposons pas nécessairement. Il serait cependant intéressant d'explorer ce type d'outil dans un module consacré aux méthodes d'enseignement du lexique puisque de tels corpus pourraient être utilisés pour préparer des activités d'enseignement/apprentissage destinées aux élèves du primaire.	∅
<b>PEDa-EXP3-s</b>	Nous avons déjà tenu compte des suggestions formulées par l'expert ( <b>CONTc-EXP3-s2</b> et <b>CONTd-EXP3-s</b> ).	+

<b>PEDb-EXP1-c</b>	Nous sommes en accord avec le commentaire de l'expert à l'effet que le terme <i>inductif</i> peut être trompeur. Nous avons néanmoins choisi de conserver, dans le texte de la thèse, l'appellation <i>méthode inductive</i> , très présente dans la terminologie en usage en éducation, tout en <b>précisant</b> à quoi ce terme faisait référence en contexte d'enseignement. Nous avons également <b>spécifié</b> que la méthode inductive faisait appel, en contexte d'enseignement de la langue, à <i>l'observation raisonnée des faits linguistiques</i> , une expression employée par l'expert que nous trouvons très évocatrice (voir Chapitre 5, section 2.6).	+
<b>PEDb-EXP3-s</b> <b>DIVa-EXP3-s3</b>	Nous avons ajouté des activités favorisant le travail d'équipe dans les devoirs formatifs (voir le traitement de l'unité <b>CONTd-EXP3-s</b> )	+
<b>PEDd-EXP2-c</b>	L'expert constate la présence des diapositives « Pertinence didactique » seulement une fois par séance. Cependant, si l'on consulte les présentations PowerPoint des cours 2, 3 et 5, ces diapositives apparaissent plus d'une fois. Nous n'ajouterons donc pas de diapositives.	∅
<b>PEDd-EXP3-s</b>	Nous n'avons pas ajouté systématiquement des exemples concrets de notions pouvant être enseignées au primaire à partir de ce qui a été vu dans le cours, car cela ferait l'objet du module de cours consacré à l'enseignement du lexique au primaire. Cependant, les étudiants sont invités, dans les devoirs formatifs, à trouver eux-mêmes des activités à faire en classe de primaire autour de certaines notions vues dans les séances de cours (voir le traitement de l'unité <b>CONTd-EXP3-s</b> ).	∅
<b>PEDe-EXP2-c</b> <b>PEDf-EXP2-c</b>	L'expert précise qu'elle n'est pas spécialiste des méthodes pédagogiques et linguiste plutôt que didacticienne. Elle affirme par conséquent ne pas comprendre pourquoi les questions <b>2e</b> et <b>2f</b> lui sont adressée. Nous pensions que ces questions la concernaient, vu son profil (voir Chapitre 5, section 3.2.2), mais nous avons peut-être fait erreur.	s/o

Tableau 29. Traitement des réponses à la question 2 (Méthodes pédagogiques)

Le Tableau 29 montre que les suggestions et commentaires ont été pris en compte lorsque possible (3 items sur 7). Lorsque ce n'était pas le cas, nous avons apporté dans la case « Traitement » la justification nécessaire. Un des commentaires était sans objet.

### 3.3. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 3.1

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
MAT(ENS)b-EXP1-r	L'expert 1 juge les transparents parfois trop chargés. Cependant, il note qu'il s'agit d'un détail de présentation plus qu'un problème de contenu. De plus, les autres évaluateurs ont répondu que la quantité d'information présentée sur les diapositives leur apparaissait bien équilibrée (MAT(ENS)a-a-EXP2-r, MAT(ENS)b-EXP3-r). Nous n'apporterons donc pas de modification aux transparents.	∅
MAT(ENS)d-EXP2-s	L'idée d'ajouter quelques ouvrages de référence nous paraît tout à fait pertinente. Nous avons <b>ajouté</b> , à la fin du guide de l'enseignant, une section « Bibliographie » contenant un certain nombre de références destinées à l'enseignant. Nous avons <b>ajouté</b> les mêmes références dans le plan de cours destiné aux étudiants, section « Pour aller plus loin » de la Bibliographie.	+
MAT(ENS)e-EXP3-s MAT(ETU)c-EXP3-r	La liste de définitions en annexe du module de cours (Appendice B, Annexe 6) fait partie du matériel qui se destine à l'étudiant.	∅

Tableau 30. Traitement des réponses à la question 3.1 (Matériel destiné à l'enseignant)

Comme on peut le voir dans le Tableau 30, nous n'avons pas tenu compte de la première unité d'évaluation, notamment parce que les réponses des évaluateurs n'allaient pas dans le même sens. La deuxième unité d'évaluation a été prise en compte. Enfin, la dernière n'a pas été considérée, car la suggestion de l'experte faisait référence à du matériel déjà existant.

### 3.4. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 3.2

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
MAT(ETU)d-EXP1-c	Il est vrai qu'il serait pertinent d'introduire des éléments de sociolinguistique dans un cours complet en didactique du lexique et de parler ainsi du système de norme interne au français québécois et de la question de la variation. Cependant, comme nous l'avons fait valoir plus tôt (voir le traitement associé à l'unité d'évaluation <b>CONTd-EXP1-s</b> ), ce type de contenu dépasse les objectifs principaux visés par le module de cours que nous proposons. Ce commentaire de l'expert nous a malgré tout permis de <b>fixer encore plus précisément les limites de notre module de cours</b> (voir section 2.2.3 du Chapitre 5).	∅

Tableau 31. Traitement des réponses à la question 3.2 (Matériel destiné à l'étudiant)

Le Tableau 31 montre qu'un seul commentaire a été formulé, concernant la question 3.2, mais nous ne l'avons pas pris en compte, pour la raison évoquée dans la case « Traitement ».

### 3.5. Unités d'évaluation et traitements pour la Question 4

Unité d'évaluation	Traitement	Symbole
DIVa-EXP1-s1	Il est vrai qu'il aurait été pertinent de proposer aux étudiants de faire une étude systématique et critique des dictionnaires utilisés au primaire. Ce genre d'activité nous semble cependant plus appropriée dans le cadre d'un module de cours qui porte plus spécifiquement sur les méthodes d'enseignement du lexique au primaire ou encore sur le développement de la compétence lexicale des élèves, ce que nous avons ajouté comme information à la section 2.2.3 du Chapitre 5.	∅
DIVa-EXP1-s2	L'exercice récapitulatif de la Séance 5 du module vise justement à montrer les limites de la présentation des collocations dans le dictionnaire. L'expert n'ayant pas évalué la partie du guide de l'enseignant consacrée à cette séance n'a pas pu voir que cette question y était abordée.	∅
DIVa-EXP1-c	Le commentaire de l'expert concerne un exercice du devoir donné à la fin de la Séance 3. Cet exercice demandait aux étudiants de trouver les unités lexicales du champ sémantique de 'regarder'. À la suite du commentaire de l'expert et après réflexion, nous avons choisi de <b>supprimer cet exercice et de le remplacer par un autre</b> . En effet, la question était mal formulée, il aurait fallu demander aux étudiants de trouver les unités lexicales du champ lexical <u>de la vision</u> et non du sens 'regarder'. Nous avons donc opté pour laisser les étudiants choisir eux-mêmes le champ	+

	lexical à construire (voir Question 2 du Devoir 3).	
<b>DIVa-EXP2-s1</b>	Nous avons <b>ajouté</b> , dans le guide de l'enseignant, page 6, une note liée à la Diapo 9 de la Séance 1 qui précise que la syntaxe contribue effectivement au sens des énoncés.	+
<b>DIVa-EXP2-s2</b>	Nous avons tenu compte de la suggestion de l'expert et <b>ajouté</b> dans le guide de l'enseignant (p. 4) la précision demandée concernant la nature ouverte des classes lexicales majeures.	+
<b>DIVa-EXP2-s3</b>	Nous avons <b>ajouté</b> la définition de la notion de grammaire dans le guide de l'enseignant (p. 4), de même que dans la liste des définitions (voir Annexe 6 de l'Appendice B).	+
<b>DIVa-EXP2-s4</b>	Puisque l'exercice ne vise pas à déterminer si la phrase est grammaticale ou non, mais bien à compter le nombre de « mots » contenus dans celle-ci, nous ne tiendrons pas compte de la suggestion.	∅
<b>DIVa-EXP2-c2</b>	Nous avons précisé là où demandé (Séance 1, Diapo 5 – 4e puce) l'utilisation du terme « type ». La phrase initiale était <i>Ces « entités lexicales » sont de différents types</i> . Nous l'avons en fait <b>remplacée</b> par la phrase suivante. <i>Ces « entités lexicales » sont de différentes sortes (unités simples, unités complexes)</i> .	+
<b>DIVa-EXP2-c3</b>	Nous avons choisi d'utiliser les termes <i>forme</i> et <i>sens</i> sur la Diapo 24 (Séance 1) parce qu'ils nous semblaient plus accessibles que <i>signifiant</i> et <i>signifié</i> pour des étudiants qui n'ont pas de connaissances en linguistique. Nous avons quand même tenu compte du commentaire de l'experte, et <b>ajouté</b> les termes <i>signifiant</i> et <i>signifié</i> à la Diapo 24, entre parenthèses après <i>Forme</i> et <i>Sens</i> dans le schéma.	+
<b>DIVa-EXP2-c4</b>	Sur la diapositive concernée (Diapo 24, dernière puce), la terminaison des mots-formes apparaît dans une autre couleur, ce qui rend bien compte du phénomène de flexion. Or, sur la reproduction .pdf, en noir et blanc dont l'expert disposait, cette marque graphique n'apparaît malheureusement pas. Nous avons donc utilisé le trait de soulignement pour rendre compte du phénomène ciblé, ce qui contribue à rendre la formulation plus claire : « Les variantes morphologiques qui résultent du phénomène d'accord grammatical ( <u>chantait</u> , <u>finira</u> , <u>théières</u> , <u>verte</u> , <u>spirituels</u> ) sont appelées flexions.»	+
<b>DIVa-EXP2-c5</b>	Nous avons supprimé la phrase <i>On peut dire qu'elle est vide de sens</i> dans la première puce de la Diapo 13.	+
<b>DIVa-EXP2-c6</b>	Dans le guide de l'enseignant, page 4, l'expert se questionne sur la formulation « le lexique et ses composantes » (« Afin de faire prendre conscience aux étudiants qu'il est possible d'étudier le lexique <u>et ses composantes</u> au même niveau formel que les autres branches du français, comme la syntaxe ou la morphologie, nous proposons de faire l'analyse d'une phrase »). Cette formulation renvoyait au fait que le lexique est composé d'unités lexicales et d'autres types d'entités lexicales. Pour plus de clarté, nous avons supprimé l'élément <i>et ses composantes</i> de la phrase.	+
<b>DIVa-EXP2-c7</b>	On pouvait lire dans le guide de l'enseignant (p. 7, point 5), la formulation suivante : <i>La distinction entre sens et référent est enfin</i>	+

	<i>importante. Nous l'avons remplacée par la formulation suivante : La distinction entre sens et référent a été précisée grâce à l'exercice d'introduction. Il est important de comprendre ces deux notions, car elles sont souvent confondues au premier cycle du primaire, les élèves faisant l'amalgame entre le mot (son sens) et la chose qu'il désigne.</i>	
<b>DIVa-EXP2-s4</b>	Nous avons changé la formulation de la consigne en conformité avec la proposition de l'expert. On pouvait lire « Écrivez tout ce que vous savez sur » dans la première version. On lit maintenant « Décrivez ce que vous voyez, en écrivant plus précisément tout ce que vous en savez... ».	+
<b>DIVa-EXP2-s5</b>	Nous avons tenu compte de la proposition de l'expert et placé la Diapo 16 de la séance de cours 4 (« Pertinence didactique ») au début du cours (après la diapo 6)	+

Tableau 32. Traitement des réponses à la question 4 (Divers)

Le Tableau 32 présente les multiples commentaires et suggestions formulés par les experts en lien avec le point « Divers ». Nous avons tenu compte de la majorité des propositions formulées par les experts (12 symboles + et seulement 3 symboles ø). Ceci termine notre présentation des traitements réalisés à la suite de l'évaluation. Nous concluons ce chapitre par quelques remarques de synthèse.

### 3.6. Remarques de synthèse

L'ensemble des réponses des experts aux différentes facettes de l'évaluation valident le module de cours de didactique, que ce soit en termes de contenu, de démarches pédagogiques ou de matériel d'accompagnement au cours. La majorité des commentaires et suggestions ont été pris en compte, comme on peut le constater dans les cases réservées au traitement.

Ceci complète le chapitre consacré au module de cours en didactique du lexique et à sa validation au moyen d'une évaluation menée par des experts du domaine de la didactique du français et de l'enseignement au primaire. Nous passerons maintenant à la conclusion de la thèse, qui nous permettra de revenir sur chacun des objectifs de recherche et d'en présenter la portée et les limites, en plus d'évoquer quelques pistes de recherches futures.



## CHAPITRE 7 — CONCLUSION

### 1. Rappel de la problématique et des objectifs de recherche

À l'origine de cette recherche se dessine le désir d'améliorer la maîtrise de la langue chez les élèves du primaire, en ciblant particulièrement le développement de leur compétence lexicale. Pour ce faire, nous croyons que ce sont les enseignants eux-mêmes qui doivent être formés suffisamment pour encadrer l'apprentissage des élèves dans le domaine du lexique. Cette formation doit par ailleurs reposer sur un ensemble de connaissances disciplinaires (de nature lexicologique) bien définies. Ce sont ces deux éléments qui ont orienté la formulation et la réalisation de nos objectifs de recherche. D'abord, nous avons proposé une modélisation ontologique des savoirs lexicologiques, les savoirs de référence linguistiques de la didactique du lexique. Ensuite, nous avons élaboré un module de cours en didactique du lexique, basé sur la modélisation proposée et visant plus spécifiquement le développement des connaissances métalexicales chez les futurs enseignants québécois. Ainsi, les objectifs fixés ont été atteints, puisque nous avons construit l'ontologie et le module de cours basé sur celle-ci. Ils ont de plus été validés par les différents experts qui ont mené l'évaluation de l'ontologie et celle du module de cours. En ce qui concerne les retombées de notre recherche en regard de la problématique soulevée, les deux prochaines sections s'attachent à les exposer. Pour chacun des objectifs, nous examinerons d'abord les résultats obtenus, pour ensuite nous intéresser à la portée de ceux-ci sur l'avancement des connaissances dans les domaines concernés. Nous porterons également notre attention sur les limites de chacun des objectifs et sur les perspectives de recherche à envisager pour poursuivre le travail entamé à travers la réalisation de cette thèse de doctorat.

## 2. L'ontologie des savoirs lexicologiques

Le premier objectif consistait à construire une ontologie des savoirs lexicologiques, ce que nous avons fait en collaboration avec Alain Polguère, professeur-chercheur au département de linguistique de l'Université de Montréal<sup>75</sup>. Notre source pour la modélisation ontologique des connaissances consistait en deux ouvrages de référence en lexicologie explicative et combinatoire (branche lexicologique de la théorie Sens-Texte, la théorie linguistique de référence dans cette thèse) : *Lexicologie et sémantique lexicale*<sup>76</sup> et *Le lexique actif du français*<sup>77</sup>, ce dernier ouvrage présentant une introduction aux notions de base en lexicologie. Les index de notions de chacun des ouvrages nous ont permis de déterminer l'ensemble des savoirs à modéliser. Pour effectuer la modélisation ontologique, nous avons respecté la méthode de construction d'ontologie telle que présentée dans le guide accompagnant le logiciel utilisé pour la modélisation (*Protégé*). Une première version de l'ontologie a ensuite été soumise à l'évaluation d'une experte de la modélisation ontologique, afin qu'elle évalue la méthode de construction employée, de même que les aspects structurels de l'ontologie (structuration et organisation des classes, définition des attributs, etc.). Les données recueillies à l'évaluation ont ensuite été analysées selon une démarche d'analyse qualitative (codage des réponses). Nous présentons un rappel des résultats à l'évaluation de même que certaines informations concernant la version finale de l'ontologie. Mentionnons enfin que l'ontologie peut être consultée en ligne à l'adresse suivante : <http://olst.ling.umontreal.ca/GTN/>

---

<sup>75</sup> Le travail de collaboration a été très riche et le produit final n'aurait pas été ce qu'il est sans la participation d'A. Polguère. Nous lui sommes extrêmement reconnaissante pour toute son implication dans le projet.

<sup>76</sup> Polguère (2003)

<sup>77</sup> Mel'čuk et Polguère (2007)

## 2.1. Résultats

Nous présentons un résumé des résultats de l'évaluation menée par l'experte, puis les résultats liés à la dernière version de l'ontologie, telle que présentée au Chapitre 4 de cette thèse.

### 2.1.1. Amélioration de la présentation de la méthode de construction de l'ontologie

Les commentaires de l'experte ont essentiellement servi à améliorer la présentation de notre méthode dans le chapitre de la thèse consacré à cette question (Chapitre 3). Nous avons notamment apporté de nombreuses précisions qui n'apparaissaient pas dans le guide d'évaluation fourni à l'experte au moment de l'évaluation. Pour ce qui est des réponses de l'évaluatrice portant sur les aspects structurels de l'ontologie (organisation des classes, définition des attributs), il n'a pas été possible d'en tenir compte, puisque comme nous l'avons expliqué à la fin du Chapitre 4, cela entraînait en contradiction ou bien avec un des principes de construction de l'ontologie (soit le fait de distinguer formellement terme et concept) ou bien avec le fonctionnement même de l'éditeur d'ontologie choisi. Néanmoins, cette évaluation nous a permis d'effectuer une première validation du travail accompli (selon l'experte, la structuration adoptée était probablement nécessaire pour décrire le domaine de la lexicologie) et de poursuivre la modélisation afin d'atteindre une certaine exhaustivité dans la représentation du domaine de modélisation.

### 2.1.2. Exhaustivité de l'ontologie

Tel que mentionné au Chapitre 4, l'ontologie contient plus de deux cents notions, appartenant majoritairement à la lexicologie, mais aussi à d'autres domaines connexes, comme la syntaxe ou la morphologie. En effet, au cours de la modélisation, il a été nécessaire de rendre compte de notions plus générales appartenant au domaine

de la linguistique, afin de mieux caractériser les notions de lexicologie. Ainsi, non seulement l'ontologie se présente-t-elle comme une modélisation plutôt exhaustive du domaine choisi, mais elle propose également une structuration hiérarchique générale qui conviendrait éventuellement à la modélisation d'autres branches de la linguistique. De ce point de vue, elle se distingue par son exhaustivité.

### 2.1.3. Structuration des notions du domaine

La création de nouvelles classes dans la hiérarchie des notions a constitué un élément important du processus de structuration. Le travail de conceptualisation a permis d'établir une hiérarchie formelle des notions de lexicologie, cette hiérarchisation n'étant pas explicite avant la construction de l'ontologie. Si les notions relevaient déjà d'un système bien formalisé (la lexicologie explicative et combinatoire se fonde sur un système notionnel solide et rigoureux), la représentation a permis d'améliorer la formalisation des notions et d'en présenter une schématisation. C'est un point fort du processus de modélisation ontologique, qui conduit généralement à affiner la représentation de l'organisation des notions d'un domaine de connaissances. On observe ici une forme d'aller/retour entre la recherche appliquée et la recherche théorique.

Ces éléments nous conduisent à présenter quelques contributions de notre travail à l'avancement des connaissances, autant dans le domaine de la lexicologie que dans celui de la didactique du lexique.

## **2.2. Apports à l'avancement des connaissances**

Les contributions se situent davantage dans le domaine de la lexicologie, mais il demeure que l'ontologie se présente comme une source de référence intéressante pour la didactique du lexique, en termes de savoirs linguistiques de référence. Le domaine

de la modélisation ontologique est également touché par les retombées de la réalisation de notre premier objectif de recherche.

#### 2.2.1. Représentation formelle des savoirs lexicologiques

Si la lexicologie (l'étude des ressources lexicales des langues) est une discipline établie, caractérisée notamment par une terminologie très riche, on ne disposait pas dans ce domaine d'une modélisation formelle rigoureuse, de type ontologique, du réseau notionnel associé à cette discipline. La création de l'ontologie des savoirs lexicologiques donne maintenant accès à cette modélisation formelle.

#### 2.2.2. Ajout de notions au système notionnel de la théorie Sens-Texte

La façon de représenter les connaissances dans une ontologie consiste pour une bonne part à créer une hiérarchie des concepts faisant l'objet de la modélisation. Cette hiérarchisation nous a conduits à créer de nouvelles notions pour classifier certaines catégories de notions. Ces notions correspondent à des classes de niveau supérieur dans l'ontologie, les classes de niveau inférieur correspondant aux notions de base identifiées dans les index des ouvrages de référence de la modélisation.

#### 2.2.3. Originalité de la distinction terme/concept

Cette distinction, établie au départ par notre collaborateur, Alain Polguère, est originale dans le domaine de la modélisation ontologique, car la façon d'encoder les termes qui désignent les concepts se fait normalement différemment. En fait, on ne rencontre généralement pas de telle distinction, le terme étant associé au concept comme une étiquette, sans plus de caractérisation. Dans notre ontologie, les termes sont décrits dans une classe distincte des classes servant à représenter les concepts. Les termes possèdent leurs propres attributs, ce qui permet de fournir un bon nombre d'informations concernant les termes eux-mêmes : leur définition formelle, les

variantes morphologiques qui leur sont associées, les codes servant à les représenter s'il y a lieu, et enfin, les termes qui leur sont équivalents dans d'autres langues (dans notre ontologie, cela est fait pour l'anglais uniquement). Une conséquence de notre façon de procéder est que l'ontologie est multilingue.

L'importance accordée à la définition formelle des termes (qui s'explique en bonne partie par le fait que notre collaborateur est lexicographe et que nous possédons également une expertise en lexicographie) a en outre permis de proposer des définitions de qualité pour l'ensemble des termes du domaine.

#### 2.2.4. Meilleure définition des termes du domaine de la lexicologie

La création de l'ontologie a permis d'affiner certaines définitions de concepts théoriques. En effet, les termes n'étaient pas nécessairement toujours bien définis dans les ouvrages de référence utilisés. La rédaction de définitions lexicographiques pour ces termes nous a également permis de mieux comprendre la nature des concepts correspondants. La méthode de rédaction de définitions étant formelle, cela a aussi contribué à une caractérisation fine des concepts.

#### 2.2.5. Une base de référence pour la didactique du lexique

Le travail réalisé est susceptible d'être utilisé pour plusieurs applications, par exemple pour établir quelles sont les notions lexicologiques de référence de la didactique du lexique. Le module de cours élaboré (notre deuxième objectif) présente lui-même un certain ensemble de notions de référence, mais comme il ne s'agit que d'un module de cours, et qu'il vise l'acquisition de connaissances métalexicales (et non d'une compétence en didactique du lexique), cela ne rend pas compte de la totalité des contenus de référence potentiels. Le travail de modélisation effectué pourrait également inspirer la création d'ontologies dans d'autres branches de la linguistique, afin d'assurer des bases de référence solides à la didactique du français.

### 2.2.6. Création d'activités pour les élèves

L'ontologie a servi à élaborer des contenus de cours et des activités destinées à un public d'étudiants universitaires. Moyennant plusieurs adaptations pour la rendre plus conviviale, elle pourrait servir à créer des activités pour les élèves du primaire ou du secondaire. Ces activités seraient de nature métalinguistique et viseraient le développement de quelques connaissances métalexicales chez les élèves.

## 2.3. Limites

Nous présentons quelques limites de l'ontologie.

### 2.3.1. Caractérisation conceptuelle des notions

Dans l'ontologie, c'est l'attribut `definitional_concept` qui permet de caractériser les notions de lexicologie. Nous avons établi la composition de cet attribut à partir de la définition lexicographique, qui met au jour les concepts permettant de caractériser un concept donné. Cependant, il faut noter qu'il reste encore du travail à effectuer dans l'identification plus fine du type de lien unissant un concept à un autre. Il n'est pas suffisant de savoir que, par exemple, `flexion` est un concept définitionnel de `lexème`. Il faudra trouver une façon afin d'identifier — dans ce cas-ci comme partout dans l'ontologie — de quelle façon le concept de flexion contribue à la compréhension du concept de lexème, c'est-à-dire quel lien particulier relie ces concepts. Le travail réalisé pour la création du module de cours nous a permis de réfléchir plus en profondeur sur la nature de ces liens, notamment dans une perspective d'enseignement/apprentissage, mais la question reste à explorer pour ce qui est de la modélisation des liens conceptuels dans l'ontologie elle-même.

### 2.3.2. Modes de consultation de l'ontologie

Notre collaborateur pour la construction de l'ontologie, Alain Polguère, a généré une version .html de l'ontologie, qui peut être consultée sur le site de l'Observatoire de linguistique Sens-Texte, à l'adresse suivante : <http://olst.ling.umontreal.ca/GTN/>

Cependant, pour une consultation optimale, l'utilisateur doit avoir une certaine maîtrise du logiciel Protégé, si ce n'est de la modélisation ontologique comme activité de représentation des connaissances. Une certaine connaissance du domaine modélisé nous paraît également nécessaire. Pour l'instant, les possibilités de consultation sont donc limitées aux spécialistes, même si la qualité de la modélisation laisse entrevoir des applications intéressantes pour la consultation et l'utilisation de l'ontologie par un public moins spécialisé, des étudiants universitaires en lexicologie ou en didactique du lexique, par exemple.

## 2.4. Recherches futures

Nous croyons que la modélisation des savoirs lexicologiques qui apparaît dans notre ontologie ouvre la voie à un certain nombre de recherches.

### 2.4.1. Développement du projet *Lexitation*

L'ontologie réalisée a un impact certain sur la caractérisation des compétences lexicographiques dans le cadre du projet *Lexitation*, présenté au Chapitre 3. Ainsi, dans la description des compétences impliquées dans la rédaction d'articles de dictionnaire, il est nécessaire de faire appel aux savoirs lexicologiques qui sont impliqués dans toute activité lexicographique. C'est notre ontologie qui fournit les informations nécessaires concernant ces connaissances. L'ontologie du projet *Lexitation* est donc en partie basée sur l'ontologie des savoirs lexicologiques, qui lui est intégrée. Noter enfin que celle-ci continue d'être maintenue par notre collaborateur, chercheur principal du projet *Lexitation*.

#### 2.4.2. Intégration dans *Lexical Markup Framework (LMF)*

Nous avons expliqué au Chapitre 2, que le projet LMF s'intéresse à la création d'une base de référence pour les bases de données lexicales. En fait, le projet détient même une norme ISO sur la structure des ressources lexicales. Comme on le constate, ce projet diffère du nôtre, en particulier parce que les applications visées au départ sont complètement différentes. Puisque la base de référence de LMF n'est pas une ontologie de la lexicologie, il ne serait pas possible de dériver LMF vers notre ontologie. On pourrait cependant envisager une comparaison formelle des deux ontologies, ce qui pourrait éventuellement mener à des éléments d'amélioration de LMF à partir de notre modélisation.

#### 2.4.3. Variantes terminologiques dans un contexte scolaire

Il serait intéressant de disposer d'une façon de représenter la terminologie utilisée en enseignement, qui varie parfois de la terminologie linguistique. Afin de recueillir les variantes terminologiques, il serait pertinent de mener une analyse des manuels scolaires en usage au primaire afin d'y retrouver les termes relatifs au lexique. Ainsi, un attribut pourrait être ajouté dans la classe des termes dans le but de représenter les variantes en usage dans le contexte scolaire. C'est la réalisation du module de cours qui nous a permis de prendre conscience que cette facette du travail de modélisation pourrait être améliorée.

#### 2.4.4. L'ontologie comme source de référence pour les étudiants

L'ontologie présente un caractère formel et des modalités de fonctionnement qu'il faut apprendre à maîtriser pour pouvoir s'en servir de façon optimale, comme nous l'avons relevé plus tôt. Pour l'instant, son usage est réservé aux experts du domaine de la lexicologie disposant d'une bonne connaissance du fonctionnement de *Protégé*, l'éditeur d'ontologie ayant servi à effectuer la modélisation. Des recherches

pourraient être menées afin de trouver comment adapter l'ontologie afin qu'elle devienne un outil au service de l'apprentissage des étudiants en didactique du lexique, ou même d'étudiants en linguistique, après avoir été un outil au service des concepteurs/formateurs. Il s'agirait principalement d'adapter l'interface d'utilisation et de simplifier la présentation des données pour faciliter leur consultation.

#### 2.4.5. Des ontologies pour la linguistique et la didactique du français

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le travail de modélisation pourrait inspirer d'autres démarches de systématisation des connaissances dans les domaines connexes à la lexicologie. Par exemple, l'ontologie réalisée pourrait servir de base à la construction d'une ontologie des savoirs morphologiques ou grammaticaux, ou encore à l'élaboration d'une ontologie de la compétence en didactique du lexique.

Cela nous conduit à faire la remarque suivante concernant le travail de conceptualisation. Celui-ci a permis de situer plusieurs concepts appartenant à la linguistique au sens large (concepts de signe linguistique, d'entité linguistique, de système de règle linguistique, de propriété linguistique ou encore de mécanisme linguistique) et a servi à établir un cadre fonctionnel pour l'encodage subséquent de concepts reliés spécifiquement à la lexicologie. Cela nous a fait réfléchir sur la formation des enseignants du primaire. Nous croyons que ceux-ci devraient recevoir une formation plus générale en linguistique même si pour l'instant, les programmes ne permettent pas la création d'un tel cours. Nous espérons néanmoins que le module de cours créé, dont nous parlerons maintenant, saura éventuellement se glisser dans les cursus de formation universitaire afin d'améliorer la formation des futurs enseignants dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du lexique au primaire...

### **3. Le module de cours en didactique du lexique**

Si le premier objectif situe notre thèse en partie en linguistique et en linguistique appliquée, la réalisation du deuxième objectif de recherche l'inscrit pleinement dans le domaine de la didactique. L'élaboration du module s'est faite en respectant les étapes de mise au point d'un système de formation telles que présentées par Brien (1997). Nous avons ainsi procédé à une analyse des besoins de formation, pour ensuite examiner les contenus d'enseignement (sur la base de l'examen des programmes de formation des élèves du primaire et du secondaire, entre autres) et en proposer une structuration, fondée sur une analyse des réseaux notionnels issus de l'ontologie. Cela nous a permis, à partir des méthodes d'enseignement adoptées (démarche inductive et enseignement direct), d'élaborer les activités d'apprentissage portant sur les contenus choisis et de structurer la progression des contenus et des activités dans l'ensemble des cinq séances du module de cours. Le prototype ainsi créé a été soumis à l'évaluation de trois experts : un expert en didactique du lexique, une experte en didactique de la grammaire et une enseignante au primaire. Après avoir donné un aperçu de la composition du module de cours lui-même, nous présenterons brièvement les résultats obtenus à l'évaluation du module de cours par ces experts.

#### **3.1. Résultats**

Pour consulter les résultats obtenus à l'évaluation, se reporter à l'Appendice C, ainsi qu'à la dernière section du Chapitre 6.

Pour la présentation complète du module, voir première partie du Chapitre 6, ou encore mieux, consulter le module lui-même (Appendice B).

### 3.1.1. Composition du module de cours

Le module de cours s'articule autour d'un guide de l'enseignant, document d'une cinquantaine de pages dans lequel apparaissent toutes les indications nécessaires pour permettre à un enseignant universitaire de donner le cours. Le guide de l'enseignant joue un rôle d'encadrement essentiel à la mise en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage. Les explications sont détaillées, les tâches de l'enseignant et celles des étudiants sont définies et les renvois au matériel de cours (exercices, devoirs, corrigés, etc.) sont indiqués lorsque nécessaire. Des présentations PowerPoint ont également été créées pour l'ensemble des cinq séances de cours qui composent le module. Le guide de l'enseignant explique comment s'en servir et fournit des explications supplémentaires à l'enseignant concernant chacune des diapositives des séances de cours. Enfin, les exercices portant sur les notions de lexicologie sont variés et les devoirs formatifs proposés aux étudiants permettent de vérifier leur compréhension des notions tout en leur proposant des réflexions sur la pertinence didactique de ces notions et sur leur utilité pour la planification d'activités lexicales destinées aux élèves. Cet aspect de la création du module montre que des considérations pratiques entrent souvent en jeu en contexte de formation professionnelle, entre autres le fait que les étudiants expriment fréquemment le besoin de comprendre en quoi la connaissance des différents concepts leur sera utile pour enseigner. De ce point de vue, le côté spécifiquement didactique de notre travail transparait de plusieurs façons, non seulement dans certaines questions des devoirs formatifs, mais aussi dans les diapositives intitulées *Implications didactiques* que nous avons tenté d'introduire systématiquement dans chacune des présentations associées aux séances de cours. Celles-ci apparaissent après chaque présentation de notions théoriques, de même que de façon ponctuelle dans les pistes d'activités proposées aux étudiants. En ce sens, même si le module prétend viser principalement l'acquisition de connaissances métalexicales, il déborde cet objectif et contribue à développer, à partir de la maîtrise de ces connaissances, certaines compétences

professionnelles dans lesquelles elles sont susceptibles d'intervenir. Cette remarque montre le souci didactique que nous avons eu en tête tout au long du processus d'élaboration du module. La prise en compte de telles considérations a également été relevée par les évaluateurs du module de cours, comme nous le verrons maintenant.

L'évaluation du module a permis de valider à la fois le contenu du module, les démarches pédagogiques préconisées et l'ensemble du matériel de cours développé.

### 3.1.2. Validation du contenu du module de cours

Selon les experts, le module de cours dispense les connaissances de base nécessaires et suffisantes pour enseigner le lexique au primaire en français langue première et il permet d'atteindre les objectifs de formation fixés. De plus, la progression des contenus est adéquate à l'intérieur du module. Pour l'experte en enseignement au primaire (au Québec), ce module de cours est particulièrement utile, dans la mesure où elle considère que les futurs enseignants ne sont pas suffisamment formés pour enseigner le lexique aux élèves, ce qui appuie le constat relevé dans notre problématique. Elle souligne par ailleurs que le module est en conformité avec plusieurs éléments du programme de français au primaire. L'expert de la didactique du lexique a également relevé que le contenu du module de cours était conforme avec la théorie lexicologique de référence qui en a appuyé la construction.

### 3.1.3. Validation des démarches pédagogiques

Les trois experts s'entendent pour dire que les activités d'apprentissage sont stimulantes et dynamiques et qu'elles favorisent l'apprentissage. Ils notent également la diversité et l'originalité des dispositifs didactiques. Les experts affirment que les méthodes sont appropriées et appliquées de façon pertinente en fonction du contenu. Enfin, les experts sont d'accord pour dire que les évaluations formatives sont

pertinentes et bien conçues, de par leur variété et en ce qu'elles visent l'application des concepts présentés dans le cours.

#### 3.1.4. Validation du matériel de cours

Les experts considèrent que le guide est un outil clair, précis et bien conçu. L'experte de la didactique de la grammaire ajoute qu'il s'agit d'un élément indispensable pour les enseignants universitaires en didactique du français (et du lexique plus particulièrement), qui y trouveront un support précieux aussi bien à la compréhension des notions qu'à leur enseignement. Enfin, selon les experts, les feuilles d'exercices sont pertinentes, elles sont bien organisées et contiennent suffisamment de données.

### **3.2. Apports à l'avancement des connaissances**

Nous présentons quelques retombées de la recherche pour ce qui est de l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique du lexique en particulier et de la didactique du français en général.

#### 3.2.1. Démarche pour l'élaboration de cours

Nous croyons que la démarche adoptée pour l'élaboration du module de cours, tirée de Brien (1997) mérite une attention particulière et s'avère pertinente pour l'élaboration de tout cours universitaire. Selon nous, ce qui distingue, entre autres, notre module de cours des autres cours de didactique du français, c'est la démarche d'analyse et de structuration en amont du module lui-même. Cette démarche apporte une rigueur au processus d'élaboration de cours.

### 3.2.2. Référentiel de connaissances pour la didactique du lexique

Pour nous, l'étude des notions de lexicologie est incontournable dans la formation des maîtres en didactique du lexique. La liste de notions identifiées à l'étape d'analyse et de structuration des contenus de cours fournit un excellent point de départ pour la constitution d'un référentiel de contenus disciplinaires, aussi bien pour la formation universitaire que pour l'amélioration des programmes de formation pour le primaire et le secondaire (en ce qui a trait aux connaissances relatives au fonctionnement du lexique). Notons enfin qu'il s'agit ici d'un apport autant que d'une limite, dans la mesure où cette centration sur l'axe des contenus nous situe dans une portion étroite de la didactique du lexique et ne nous permet pas d'embrasser la discipline dans son ensemble. La prochaine section évoque également d'autres limites de notre recherche.

### 3.3. Limites

La première limite dont nous parlerons n'en est pas exactement une, mais dans la perspective d'une démarche phénoménologique, il nous semblait important d'exposer les aspects de notre profil personnel qui ont pu influencer la recherche et lui conférer son caractère particulier.

#### 3.3.1. Profil de la chercheuse

L'idée de la recherche elle-même venant en grande partie de nous, il ne peut y avoir une totale objectivité dans l'ensemble du projet, par exemple dans le choix d'aborder les contenus du module de cours de didactique dans une perspective fortement inspirée de la lexicologie et de la lexicographie. C'est notre intérêt pour ces disciplines qui transparaît dans la plupart des activités proposées aux étudiants. Nous reconnaissons cette influence, mais nous croyons humblement qu'elle sert les objectifs de formation identifiés, et ce, de façon concrète parce qu'elle implique les

étudiants dans un travail de réflexion sur le lexique du français en leur fournissant les outils notionnels nécessaires pour mener cette réflexion.

Dans le processus d'élaboration du cours, nous avons également fait face à certains biais, soit le fait d'avoir déjà donné un cours similaire à celui que nous étions en train d'élaborer sur la base du contenu de l'ontologie. La progression des contenus de cours telle que nous l'avions pensée lorsque nous avons précédemment donné le cours a dû être confrontée aux analyses des réseaux de concepts issus de l'ontologie. Il n'a pas toujours été facile de faire abstraction de notre connaissance préalable d'une certaine forme d'organisation des contenus. Cependant, notre parcours dans les réseaux a été réalisé en respectant un certain nombre de critères et répond à un raisonnement logique. Enfin, en comparaison de la structuration que nous avons déjà effectuée pour un cours dans le cadre de notre préparation d'enseignement, nous pouvons dire que plusieurs améliorations ont été apportées au module de cours actuel grâce à l'analyse des réseaux de l'ontologie.

### 3.3.2. Structuration des contenus à l'intérieur du module

Les multiples possibilités de navigation à travers les réseaux générés à partir de l'ontologie tendent à montrer qu'il n'existe pas une seule façon de présenter les notions, puisqu'il serait théoriquement possible d'entrer par n'importe lequel des points et de faire ensuite un grand bout de chemin dans l'ontologie, immense toile où tout est à peu près connecté. Ainsi, on pourrait ne pas être d'accord avec la façon de structurer ou de présenter les contenus, mais on peut difficilement critiquer le fait d'enseigner ces contenus eux-mêmes (à moins d'avoir une opinion bien particulière concernant les théories linguistiques dont s'inspirent les contenus et les démarches d'enseignement de la langue). Notons, encore une fois, que cette centration sur les contenus ne nous a permis d'explorer qu'une partie de la didactique du lexique. Des recherches complémentaires sont appelées à être menées à la suite de notre travail.

### 3.3.3. Choix des exemples linguistiques

Le choix des unités lexicales ou des exemples linguistiques à observer et à analyser ne repose pas sur une démarche aussi rigoureuse que pour la sélection des contenus, mais nous avons choisi des données qui nous paraissaient pertinentes pour illustrer chacun des concepts importants du cours. Un autre enseignant universitaire aurait pu choisir d'autres unités lexicales et exemples à analyser. On constate qu'il n'y a pas réellement de démarche scientifique qui appuie le choix des exemples linguistiques, mais nous pouvons dire que c'est une étape de la planification à laquelle nous avons consacré tout le temps nécessaire. Trouver des exemples illustratifs pour un ensemble donné de notions peut nécessiter plusieurs heures de recherche, mais c'est selon nous ce qui est en partie garant de la compréhension des apprenants.

## 3.4. Recherches futures

Voici quelques idées de recherches à explorer.

### 3.4.1. Vers un cours à distance en didactique du lexique

La méthode adoptée pour la création du module de cours assure une certaine rigueur au module de cours, similaire à ce à quoi on s'attend d'un cours à distance et des cours dans le domaine des EIAH (environnements d'apprentissage informatisés). Il serait possible de construire un tel environnement d'apprentissage basé sur l'ontologie, puisque l'ontologie constitue une base de connaissances, soit une des composantes-clés dans l'architecture informatique d'un système tutoriel intelligent. Dans ce contexte, il faudrait cependant transformer le guide de l'enseignant en un guide de l'apprenant, puisque la formule d'enseignement/apprentissage est différente, la conception étant centrée sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant. Nous croyons qu'il pourrait s'agir d'une façon intéressante de mettre en application le travail réalisé dans cette thèse.

### 3.4.2. Développement de modules de cours en didactique du français

Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres 5 et 6, consacrés au module de cours, à cause du format restreint de celui-ci, nous avons dû faire l'impasse sur certaines connaissances liées à l'étude du fonctionnement du lexique dans sa globalité, notamment des connaissances en morphologie (en lien avec l'étude des phénomènes dérivationnels) et des connaissances en syntaxe (tout ce qui touche la question des unités lexicales prédicatives et leur fonctionnement dans la phrase). Il serait pertinent de favoriser le développement de modules de cours en didactique de la morphologie et en didactique de la syntaxe qui soient connectés avec le module de cours proposé dans cette thèse. Plus généralement, nous croyons qu'il serait nécessaire de mettre en place des cours d'introduction à la linguistique dans les cursus de formation des futurs maîtres au primaire.

Enfin, à la lumière des commentaires formulés par un des experts, nous sommes d'avis qu'un cours complet de didactique du lexique en français langue première au Québec devrait comprendre certaines notions de sociolinguistique et inclure l'étude de la question la norme lexicale interne au français québécois. On pourrait aussi ouvrir sur un cours complet en didactique du lexique comportant des aspects plus didactiques, ce qui pourrait éventuellement conduire à créer une ontologie de la didactique du lexique...

### 3.4.3. Des orientations de recherche pour la didactique du lexique

Les orientations de recherche se divisent en plusieurs axes, qui reprennent les axes de la didactique relevés par Halté (1992), tels que nous les avons évoqués dans la Partie III du Chapitre 2. Puisque notre recherche actuelle se situe essentiellement dans l'axe épistémologique, qui concerne la question des contenus d'enseignement, nous

examinerons les pistes de recherche relatives aux axes psychologique et praxéologique.

D'abord, pour ce qui est de l'axe psychologique, nous croyons que des recherches devraient être entreprises sur la compétence lexicale en français langue première des élèves du primaire, au Québec comme en France (et d'autres pays de la francophonie où l'on enseigne le français langue première), afin de mieux connaître les étapes du développement de celle-ci. Il serait également intéressant de mesurer les connaissances lexicales des élèves sous leurs différents aspects (maîtrise de l'orthographe, connaissance du sens, connaissance de la classe de mot, connaissance du registre, connaissance des collocations, connaissance des dérivés sémantiques, etc.), et ce, à différents niveaux du primaire et du secondaire. De plus, il serait pertinent de voir si, comme nous le croyons, l'acquisition de connaissances métalexicales chez les élèves peut favoriser l'acquisition des connaissances lexicales, une composante essentielle de la compétence lexicale. Les résultats de telles recherches conduiraient à enrichir le système conceptuel de la didactique du lexique et permettraient aux formateurs de maîtres de mieux préparer les futurs enseignants à encadrer le développement de la compétence lexicale chez leurs élèves. Ceci contribuerait enfin à mieux définir les éléments relatifs au lexique dans les programmes de formation. Les savoirs essentiels relevant du lexique et de son acquisition seraient ainsi mieux représentés.

D'un point de vue praxéologique, il serait utile d'en connaître davantage sur les pratiques d'enseignement du lexique par les enseignants du primaire au Québec, entre autres sur leur usage du dictionnaire, dont l'utilisation effective repose, comme on a voulu le montrer dans le cinquième cours de notre module, sur un certain nombre de connaissances métalexicales.

Or, Claude Simard, dans un article portant sur les besoins lexicographiques du milieu de l'enseignement au Québec, note à ce sujet que :

Il n'existe malheureusement aucune étude sur l'emploi des dictionnaires dans les écoles et les collèges du Québec (Simard, 1990).

Presque vingt ans ont passé depuis la publication de l'article cité, et nous ne sommes pas certaine que de telles études aient encore été menées. Pourtant, nous sommes convaincue qu'elles sont nécessaires pour cibler plus précisément les besoins de formation et contribuer à améliorer la formation des futurs enseignants. Nous sommes par ailleurs persuadée qu'un module de cours comme celui que nous proposons constitue une base incontournable pour tout enseignant qui désire travailler avec le dictionnaire comme outil d'apprentissage de la langue. L'apport que nous proposons à la didactique du lexique à travers ce module de cours va d'ailleurs dans le sens d'une des recommandations formulées par Simard (1990). Cette recommandation se présente comme suit :

POUR PARFAIRE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LE  
DOMAINE DES DICTIONNAIRES

QUE le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les universités, organise, pour les maîtres en exercice, des sessions de perfectionnement destinées à les familiariser davantage avec le monde du dictionnaire et avec les aspects didactiques de la consultation lexicographique, et qu'il voie à **assurer l'étude de ces notions dans les programmes de premier cycle qui préparent à la profession d'enseignant.** (Simard, 1990. C'est nous qui soulignons)

Enfin, pour aller plus loin dans le domaine de la formation des maîtres et répondre à la recommandation formulée, nous croyons qu'il serait approprié d'élaborer un manuel de didactique du lexique destiné aux futurs enseignants, comme à ceux qui sont déjà en exercice. Une telle entreprise nous paraît encore une fois contribuer à l'aspect praxéologique de la recherche en didactique du lexique.

#### 3.4.4. Un pas vers la formation continue

Nous concluons nos propositions de recherche en rappelant notre thèse initiale, soit que pour améliorer la maîtrise de la langue chez les élèves, on doit s'assurer d'une formation adéquate des futurs enseignants dans le domaine concerné. Ainsi, pour assurer le développement de la compétence lexicale des élèves, essentielle à la maîtrise de la langue, il nous semble nécessaire de former les enseignants dans le domaine de la didactique du lexique. S'il est possible de le faire en formation initiale grâce à des initiatives semblables à celle que nous avons développée dans cette thèse, il reste que les enseignants en exercice n'ont pas accès à ce genre de formation. Tout un champ de la recherche en didactique du français, et du lexique en particulier, est donc fortement appelé à se développer dans le domaine de la formation continue des enseignants.



## RÉFÉRENCES

- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions universitaires.
- Ancil, D. (2005). *Maitrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.
- Ancil, D., Gauvin, I. et Lefrançois, P. (2007). *Notes de cours. Didactique de l'écrit II*. Hiver 2007.
- Bachimont, B. (2000). « Engagement sémantique et engagement ontologique : conception et réalisation d'ontologies en ingénierie des connaissances ». In J. Charlet (Eds). *Ingénierie des Connaissances : Évolutions récentes et nouveaux défis*. Eyrolles, 305-323.
- Bastuji, J. (1978). « Les théories sur le vocabulaire : éléments pour une synthèse ». *Pratiques*, 20, 75-89.
- Bateman, J. (2004). « Realist Linguistics and Dynamic Ontology ». In A. Graumann, P. Holz and M. Plümacher (Eds.), *Towards a dynamic theory of language : A Festschrift for Wolfgang Wildgen on occasion of his 60th birthday*. Diversitas Linguarum, Volume 7, Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 79-117.
- Benjamins, V. R. & Gómez Pérez, A. (2004). « Knowledge-System Technology : Ontologies and Problem-Solving Methods ». Consulté en mars 2007. □ En ligne : [www.swi.psy.uva.nl/usr/richard/pdf/kais.pdf](http://www.swi.psy.uva.nl/usr/richard/pdf/kais.pdf)
- Bourdeau, J. et Crampes, M. (2004). Éditorial sur les ontologies pour les EIAH dans le numéro « Ontologies pour les EIAH », *Revue Sticef*, volume 11. Consulté en mars 2007. □ En ligne : [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/sticef\\_2004\\_edito\\_special.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/sticef_2004_edito_special.htm)
- Bourigault, D., Aussenac-Gilles, N. (2003). « Construction d'ontologies à partir de textes ». *Actes de la 10<sup>e</sup> conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles TALN 2003*, Batz-sur-Mer, France, 11 au 14 juin 2003. Université de Nantes, 27-47.

- Boutin, J.-F. (2004). « Bande dessinée et enseignement de la syntaxe. Une recherche-développement en didactique de l'écriture ». *Actes du 9e colloque international de l'AIRDF*, Université Laval, Québec, 26-27-28 août 2004.
- Brank, J., Grobelnik, M., Mladenić, D. (2005). « A survey of ontology evaluation techniques ». *SIKDD 2005 at multiconference IS 2005*, Ljubljana, Slovenia, 17 October 2005.
- Bresnan, J. (2001). *Lexical Functional Syntax*. Oxford : Blackwell Publishers
- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation*. 3 ième édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Calaque, E. (2004). « Construction du vocabulaire et des connaissances au cours moyen ». *9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, Québec : Université Laval.
- Carter, R. (1982). *Linguistics and the Teachers*. London/ Boston/ Melbourne/ Henly : Routledge & Kegan Paul.
- Cauchon, J. (2003). *Enseignement de la structure prédicative du verbe au primaire : étude expérimentale à partir du verbe DÉCIDER*. Mémoire de maîtrise. Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal.
- Caudal, P. (1998). « Using complex lexical types to model the polysemy of collectivenouns within the Generative Lexicon ». *Proceedings of the Ninth International Workshop on Database and Expert Systems Applications*. 154 - 159
- Chapelle, C. (1998). « Construct definition and validity inquiry in SLA research ». In L. F. Bachman & A. D. Cohen (Eds.), *Second language acquisition and language testing interfaces*. Cambridge : Cambridge University Press, 32-70.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Conseil de la langue française. (1998). *Maîtriser la langue pour assurer son avenir*. Québec : Conseil de la langue française.
- Corbin, D. (1980). « Compétence lexicale et compétence syntaxique ». *Modèles linguistiques*, II/ 2, 52-138.

- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- David, J. (2000). « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques ». *Le Français aujourd'hui*, 131, 21-27.
- David, J., Paveau M-A. et Petit, G. (2000). « Présentation. Construire les compétences lexicales ». *Le Français aujourd'hui*, 131, 12-18.
- Delbecque, N. (2006). *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. Nouvelle édition augmentée, avec exercices et solutions. 2ème édition. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Dreyfus, M. (2004). « Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire ». *9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, Québec : Université Laval.
- Dumortier, J.-L. (2006). « L'observation réfléchie de la langue au premier degré du secondaire ». *Enjeux*, 65, 34-47.
- Ehrlich, S., B. du Boucheron, G., Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Farrar, S. & Langendoen, T. (2003). « A linguistic ontology for the semantic web ». *Glott International*, Volume 7, Number 3, March 2003. □ En ligne : <http://emeld.org/documents/GLOT-LinguisticOntology.pdf>
- Fellbaum, C. (1997). *WordNet : An Electronic Lexical Database*. Cambridge : MIT Press.
- Francopoulo, G., George, M., Calzolari, N., Monachini, M., Bel, N., Pet, M., Soria, C. (2006). *Lexical Markup Framework (LMF)*. Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation. Paris: European Language Resources Association
- Fuchs, C. et Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines, repères théoriques*. Paris : Hachette.
- Gagne, R. M., (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.
- Gagné, G. (2002). Entrevue avec Gilles Gagné sur le programme de formation du primaire pour l'enseignement du français. Vidéo produite dans le cadre du cours Didactique de l'écrit II, Montréal : Université de Montréal.

- Galisson, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues (essais méthodologiques)*. Paris : Hachette.
- Gandon, F. (2006). *Introduction à l'ontologie en intelligence artificielle*. Pages web consultées en mars 2007. □ En ligne : [http://www.irit.fr/GRACQ/article.php3?id\\_article=94](http://www.irit.fr/GRACQ/article.php3?id_article=94)
- Gangemi, A., Catenacci, C., Ciaramita, M., Gil, R., and Lehmann, J. (2005). *Ontology evaluation : A review of methods and an integrated model for the quality diagnostic task*. Technical Report.  
<http://www.loa-cnr.it/Publications.htm>.
- Gentilhomme Y. (1992). « Panorama sur le Dictionnaire Explicatif et Combinatoire : retombées pédagogiques ». *Actes du colloque Enseignement apprentissage du lexique en français langue étrangère*. Strasbourg : Université des Sciences humaines. 97-150.
- Giasson, J. (1990). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gilly, M. (1989). « Les représentations sociales dans le champ éducatif ». Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 389-406
- Gombert, J.-E. (1993). « Psycholinguistic "meta" is different from linguistic "meta" ». *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 30 (1), 5-18.
- Gomez-Perez A. (2003). « Ontology Evaluation ». In S. Staab & R. Studer (Eds.), *Handbook on Ontologies*. Springer-Verlag, 251–274.
- Gosselin, M. et Simard, C. (1995). *Des mots à la parole, enseigner le vocabulaire*. Québec : Éditions du CRAP.
- Graves, M.F. (1987). « Vocabulary learning and instruction ». In E.Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, 13, 49-89.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). « Cognition and learning ». In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York : Macmillan, 15-46.
- Grossman, F. (2003). « Favoriser le développement lexical et métalexical à l'école et au collège ». Appel à proposition pour le projet Ecole et Sciences Cognitives sur le thème : « La dynamique des apprentissages : des fonctions cognitives à l'élaboration des connaissances ». France : Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies.

- Gruber, T.R. (1993). « A translation approach to portable ontologies ». *Knowledge Acquisition*, 5(2), 199-220.
- Guarino, N. (1998). « Formal Ontology in Information Systems ». In N. Guarino, (Ed.) *Proceedings of FOIS'98*. Trento, Italy, 6-8 June 1998. Amsterdam : IOS Press, 3-15.
- Halté, J.F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hirst, G. (2003). « Ontology and the Lexicon ». In Staab, Steffen and Studer, Rudi (Eds.). *Handbook on Ontologies in Information Systems*. Berlin : Springer.
- Hudson, R. (2004). « Why education needs linguistics (and vice versa) ». *Journal of linguistic*, 40, 1, 105-130.
- Hudson, R. (1985). *Word Grammar*. Oxford : Blackwell.
- Jacquelinet, C., Burgun, A., Delamarre, D., Strang, N., Djabbour, S., Boutin, B., Le Beux, P. (2003). « Developing the ontological foundations of a terminological system for end-stage diseases, organ failure, dialysis and transplantation ». *Int J Med Inf.* 70(2-3): 317-28
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socio-constructive pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, Coll. « Perspectives en éducation ».
- Jonnaert, Ph. (1998). « Quels référents pour une formation didactique des enseignants ? Réflexions et questions », ss. dir. de M. Sachot, *Le référentiel d'apprentissage et de formation : un outil didactique ?* Strasbourg : Publications du CRDP d'Alsace, 141-159.
- Jousse, A.-L., Polguère, A. et Tremblay, O. (2007). « Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire ». ss. dir. de F. Grossmann et S. Plane. *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Joyce, B., Calhoun, E. and Hopkins, D. (1997). *Models of Learning : Tools for Teaching*. Buckingham : Open University Press.
- Lando, P. (2006). « Conception et développement d'applications informatiques utilisant des ontologies : application aux EIAH ». *Actes des Premières rencontres jeunes chercheurs en EIAH (RJC-EIAH'06)*. Évry, France, 11-12 mai 2006.

- Leed , R. L. & Nakhimosky, A. (1990). « Lexical Functions and Language Learning ». In J. Steele (Ed.), *Meaning-Text Theory : Linguistics, Lexicography, and Implications*. Ottawa/London/Paris : University of Ottawa Press, 365-374.
- Leeman, D. (2000). « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique ». *Le Français aujourd'hui*, 131, 42-52.
- Leeman-Bouix, D. (1994). *Les fautes de français existent-elles ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Lefrançois, P. (2005). « Pour une formation métalinguistique des futurs enseignants ». Présenté à la *Journée d'études de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)* sur la compétence langagière des futurs enseignants, Québec, 3 juin 2005.
- Legendre, M.-F. (2005). « Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation ». Dans M. Tardif et C Gauthier (Éds.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur (2e édition), 333-349.
- Legendre, M.-F. (2004). « Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation ». Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (Éds), *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition. Montréal : Guérin.
- Legrand, G. (2004). « Les rubriques du vocabulaire dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels ». Dans E. Calaque, F. Grossmann , M.-A Paveau. et G. Petit (Coords.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : de Boeck.
- Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris : Hachette.
- Levelt, W. (1989). *Speaking : From intention to articulation*. Cambridge : MIT Press.
- Marconi, D. (1997). *Lexical Competence*. Boston : MIT Press.
- Meara, P. M. (1996). « The Dimensions of Lexical Competence ». In G. Grown, K. Malmkajaer & J. Williams (Eds), *Competence and Performance in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press. 33-51.

- Mel'čuk, I., Clas, A. et Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot, Coll. Universités francophones.
- Mel'čuk, I. et Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Mel'čuk, I. (1984, 1993). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, Recherches lexico-sémantiques. I, III*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I. (1993-2000) *Cours de morphologie générale, vol. 1-5* , Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal / Paris: CNRS Éditions.
- Mel'čuk, I. (1997). *Vers une linguistique Sens-Texte*. Leçon inaugurale faite le Vendredi 10 janvier 1997. Paris : Collège de France, Chaire internationale.
- Mel'čuk, I. (1992). « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, 82-113.
- Mel'čuk, I. A. (1982). *Towards a language of linguistics*. Munich : Fink.
- Mel'čuk, I. (1973). « Towards a Linguistic "Meaning ⇔Text" Model ». In : F.Kiefer (ed.), *Trends in Soviet Theoretical Linguistics*, Dordrecht, Reidel, 33-57.
- Milićević, J. (2006). « A short Guide to the Meaning-Text Linguistic Theory ». *Journal of Koralex*, vol. 8, 187-233.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : MEQ
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise du niveau préscolaire et primaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). *Bulletin officiel hors-série*. N° 3 du 19 juin 2008.
- Mizoguchi, R. (2004). « Le rôle de l'ingénierie ontologique dans le domaine des EIAH ». Entretien réalisé par Jacqueline Bourdeau. *Revue STICEF*, Volume 11.

- Mizoguchi R., & Bourdeau J. (2002). « Theory-Aware Authoring Environment : Ontological Engineering Approach ». Paper presented at the *Proceedings of the ICCE Workshop on Concepts and Ontologies in Web-based Educational Systems*, Technische Universiteit Eindhoven.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon: antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Natalya N. & McGuinness, D. (2001). *Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology*.  
[http://protege.stanford.edu/publications/ontology\\_development/ontology101-noy-mcguinness.html](http://protege.stanford.edu/publications/ontology_development/ontology101-noy-mcguinness.html)
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nisubire, P. (2003). « Développer la compétence lexicale en classe de français langue seconde ». *La lettre de l'AIRDF*, 33, 2003-2, 20-26.
- Nonnon, P. (1993). « Proposition d'un modèle de recherche-développement technologique en éducation ». Dans B. Denis & G.L. Baron (Éds.), *Regards sur la robotique pédagogique*. Liège : Université de Liège/I.N.R.P., 147-154.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences : un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrault, M. (2006) *Analyse de l'utilisation du métalangage linguistique par des enseignants*. Mémoire de maîtrise. Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal.
- Picoche, J. (1992). « L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire ». *Enjeux*, 26, juin 1992.
- Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Polguère, A. (2005). « Typologie des entités lexicales d'une base de données explicative et combinatoire ». Présentation donnée à la Journée de l'ATALA, Paris.
- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Collection « Paramètres ».

- Polguère, A. (2000). « Une base de données possibles en didactique ». *Lidil*, 21, 75-97.
- Polguère A. (1998) « La théorie Sens-Texte ». *Dialangue*, Vol. 8-9, 9-30.
- Porzel, R. and Malaka, R. (2004). « A Task-based Approach for Ontology Evaluation ». In *Proceedings of ECAI-2004 Workshop on Ontology Learning and Population*, Valencia, Spain.
- Pottier, B. (1992). *Sémantique Générale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Psyché, V., Mendes, O., Bourdeau, J. (2003). « Apport de l'ingénierie ontologique aux environnements de formation à distance ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 10, 2003.
- Psyché, V. (2007). *Rôle des ontologies dans le domaine de l'EIAH : conceptualisation, formalisation, opérationnalisation et évaluation dans le cas du design pédagogique*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Pustejovsky, J. (2001). « Type Construction and the Logic of Concepts ». In P. Bouillon and F. Busa (Eds.), *The Syntax of Word Meanings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge : The MIT Press.
- Rastier, F. (2004). « Ontologie(s) ». *Revue des sciences et technologies de l'information*, série : Revue d'Intelligence artificielle. vol. 18, no 1, 15-40.
- Robert-Sauvé, M. (2007). « Maîtrise de la langue : les futurs enseignants passeront un test national ». *Forum*, volume 41, numéro 17, 22 janvier 2007.
- Roquet, J.-P. (1998). *Ils manquent de vocabulaire ! Lexique et vocabulaire à l'école maternelle et élémentaire*. CDDP de la Marne.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. & Legros, C. (1995). *Le Savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, C. (1997). *Éléments de la didactique du français langue première*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- Simard, C. (1994). « Pour un enseignement plus systématique du lexique ». *Québec Français*, 92, 28-40.

- Simard, C. (1993). « La formation initiale des enseignantes et des enseignants de français langue maternelle à la lumière de l'expérience québécoise ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, no 2, 357-367.
- Simard, C. (1990). « Les besoins lexicographiques du milieu de l'enseignement du Québec ». Dans *Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*. (collectif), Coll. Notes et Documents, No 76, Conseil de la langue française.
- Spivak, N. (2006). *Minding the planet : the meaning and future of the Semantic Web*. Texte consulté en ligne en mars 2007 à l'adresse suivante : [http://novaspivack.typepad.com/Minding\\_the\\_Planet\\_Article.pdf](http://novaspivack.typepad.com/Minding_the_Planet_Article.pdf)
- Steele J. (1990). « Meaning-Text Theory and First-Language Learning : Some Implications ». In J. Steele (Ed.), *Meaning-Text Theory : Linguistics, Lexicography, and Implications*. Ottawa/London/Paris, University of Ottawa Press, 377-389.
- Studer, R., Benjamins, V. R. & Fensel, D. (1998). « Knowledge Engineering : Principles and Methods ». *Data & Knowledge Engineering*, vol. 25, 1-2 . 161-197.
- Swartout, B., Patil, R., Knight, K., & T., Russ (1997). « Towards Distributed Use of Large-Scale Ontologies ». *Spring Symposium Series on Ontological Engineering*, 138-148.
- Table Éducation Montréal. (2002). *100 façons d'améliorer le français écrit des élèves*. Montréal : Table de concertation interordres montréalaise.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Tremblay, O. (2003). *Une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*. Mémoire de maîtrise. Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal.
- Tréville, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en éducation : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Zolkovskij, A. & Mel'cuk., I. (1967). O semanticeskom sinteze [« Sur la synthèse sémantique »]. *Problemy kibernetiki*, 19, 177-238. [Traduction française: T.A. Informations, 1970, n° 2, 1-85.]

## NOTE SUR LE FONCTIONNEMENT DES APPENDICES

**Les appendices sont numérotés de A à C.** L'appendice A contient les documents relatifs à l'ontologie et à son évaluation. La plupart des documents relatifs à l'ontologie présentent une pagination qui leur est propre. Nous avons respecté celle-ci à l'intérieur de l'appendice, plutôt que de suivre la pagination continue de la thèse. Afin de faciliter la consultation des appendices, nous avons associé une couleur à chacune d'entre elles. Ainsi, les pages titres qui composent les appendices sont imprimées sur des papiers de couleur. Comme le lecteur ne pourra se référer aux numéros de pages indiqués dans les appendices, il devra repérer les différents documents à partir de ces pages titres de couleur. **Les pages titres que contient l'appendice A sont de couleur rose.**

L'appendice B correspond au guide de l'enseignant associé au module de cours. Le guide de l'enseignant lui-même comprend des annexes. Celles-ci sont numérotées de 1.0 à 6 et identifiées par le nom du document qu'elles désignent, par exemple : « Annexe 2.1 : Corrigé du Devoir (Cours 1) ». Comme ces annexes correspondent le plus souvent à des documents disposant de leur propre pagination, les annexes relatives au module de cours ne sont pas numérotées dans le corps de la thèse. Nous avons donc choisi de fonctionner pour cet appendice de la même façon qu'avec l'appendice A. **Les pages titres des annexes du guide de l'enseignant sont donc de couleur mauve.**

L'appendice C contient enfin tous les documents relatifs à l'évaluation du module de cours. Encore une fois, plusieurs des documents disposaient de leur propre mise en page et pagination, non compatibles avec celles de la thèse. **Pour faciliter la consultation, les pages titres qui composent l'appendice C sont de couleur jaune.**



**APPENDICE A — DOCUMENTS RELATIFS À L'ONTOLOGIE**

# 1. RÉPARTITION DES TÂCHES DES DEUX COLLABORATEURS DANS LA CONSTRUCTION DE L'ONTOLOGIE

## **Alain Polguère**

- Choix de l'éditeur d'ontologie (Protégé)
- Première structuration de l'ontologie dans la phase initiale du projet (alors LexicoTermino)
- Établissement du principe suivant : Distinguer termes et concepts dans l'ontologie en créant deux classes distinctes dans l'ontologie
- Première spécification de certains attributs des concepts de la classe Concept
- Idée de rendre l'ontologie multilingue, en créant dans l'ontologie la structure nécessaire pour le faire
- Organiser la description des concepts de linguistique en faisant référence à des concepts de sémiotique

## **Ophélie Tremblay**

- Idée d'utiliser le manuel de lexicologie comme source de référence pour la construction de l'ontologie
- Maintenance de l'ontologie (corrections successives), vérification des données
- Planification des séances de travail (choses à faire, contenus à représenter en priorité)
- Génération des réseaux de concepts à partir de GraphViz et Jambalaya
- Navigation dans l'ontologie pour création du cours
- Responsable du processus d'évaluation, en lien avec la thèse

## **Ophélie Tremblay et Alain Polguère**

- Séances de travail communes pour la modélisation des concepts entre 2006 et 2008

## **2. LISTE DES NOTIONS À MODÉLISER DANS L'ONTOLOGIE**

# **Index des termes dans Polguère (2003)**

## **Chapitre 1**

parole, (l')oral, (l')écrit, langage, lexique, grammaire, sémantique d'une langue et étude sémantique, syntaxe, morphologie, phonologie, phonétique, métalangue, étude diachronique, étude synchronique

## **Chapitre 2**

signe, signe intentionnel et signe non-intentionnel, sémiotique/ sémiologie, icône, symbole, indice, signe linguistique, signifié, signifiant, mot, signe lexical et signe grammatical, signe élémentaire et signe complexe, (propriété) de combinatoire, expression grammaticale ou agrammaticale

## **Chapitre 3**

lexicologie, lexie (unité lexicale), mot, mot-forme, lexème, flexion, locution (nominale, verbale, adjectivale, adverbiale, prépositionnelle), principe de compositionnalité sémantique, vocable, acception, polysémie, homonymie

## **Chapitre 4**

morphologie, morphe, signe segmental et signe suprasegmental, morphème, allomorphe, radical, affixe, suffixe, préfixe, mécanisme morphologique, flexion, affixe flexionnel, catégorie flexionnelle, forme fléchie, signe zéro, dérivation, affixe dérivationnel, partie du discours, composition, abréviation, siglaison, acronyme

## **Chapitre 5**

lexique, vocabulaire d'un texte et vocabulaire d'un individu, idiolecte, marque d'usage, dialecte, langue de spécialité et terminologie, partie du discours (classe grammaticale ou catégorie syntaxique), classe ouverte et classe fermée, mot lexical et mot grammatical, lien paradigmatique et lien syntagmatique, introspection, enquête linguistique, corpus linguistique, fréquence d'emploi, occurrence, index (de signifiants lexicaux), lemmatisation, concordance (KWIC), statistique lexicale, linguistique quantitative, hapax

## **Chapitre 6**

sens linguistique, paraphrase, structure communicative, valeur (du signe linguistique), dénotation/dénoter, référent, déictique, sens logique, valeur de vérité, connotation, évidence linguistique, sens lexical et sens grammatical, prédicat sémantique, argument (d'un prédicat), objet sémantique, réseau (ou graphe) sémantique, nœud d'un réseau sémantique

## **Chapitre 7**

relation sémantique lexicale, composante sémantique, identité/intersection/inclusion/disjonction de sens, sens plus simple (qu'un autre), hyperonymie et hyponymie, sens plus riche (qu'un autre), hiérarchie sémantique des lexies, synonymie exacte ou approximative, paraphrase, antonymie, lexies contrastives, conversivité, homonymie/homographie/homophonie, polysémie, causativité, fonction lexicale paradigmatique, (principe de compositionnalité sémantique, locution (=expression idiomatique), collocation (=expression semi-idiomatique), base d'une collocation, collocatif, fonction lexicale syntagmatique, verbe support

## **Chapitre 8**

définition lexicale, genre prochain (= sens générique) et différences spécifiques, (test de) substitution en contexte, cercle vicieux (dans une définition), champ sémantique, ambiguïté lexicale ou syntaxique, vague, analyse sémique, trait distinctif, sème, sémème, lexie de base (d'un vocable), sens propre et sens figuré, causativité, métaphore, métonymie, synecdoque, figure de style (=de rhétorique), figure libre ou lexicalisée

## **Chapitre 9**

pragmatique, énonciation, message linguistique, (théorie des) actes de parole, lexie à valeur pragmatique, énoncé et verbe performatifs, sens explicite et sens implicite, présupposé, lexie à contenu prépositionnel, lexie pragmatiquement définie

## **Chapitre 10**

dictionnaire, lexicographie, dictionnaire grand public et dictionnaire théorique, dictionnairique, dictionnaire de langue (monolingue), dictionnaire bilingue, dictionnaire pédagogique ou d'apprentissage, macrostructure, article (de dictionnaire), sous-article, mot-vedette, entrée, nomenclature, microstructure, définition lexicographique

## **Index du *Lexique Actif du Français***

Nous avons choisi de ne pas représenter certains des termes apparaissant dans l'index du LAF. Ces termes apparaissent en italique.

actant sémantique  
*apprentissage du vocabulaire*  
*activité d'apprentissage du vocabulaire*  
argument [d'une fonction lexicale]  
article [de dictionnaire]  
base [d'une collocation]  
champ sémantique  
collocatif [de la base d'une collocation]  
collocation  
combinatoire [d'une lexie]  
composante identificatrice de champ  
définition lexicographique  
définition analytique  
dérivation morphologique  
dérivation sémantique  
DiCo  
*Dictionnaire du français usuel*  
Dictionnaire explicatif et combinatoire  
différences spécifiques [dans une définition]  
*enseignement et apprentissage du vocabulaire*  
entrée [de dictionnaire]  
étiquette sémantique  
expression fusionnée [d'une collocation]  
fonction lexicale  
formule actancielle  
fusion [d'une collocation]  
genre prochain [d'une définition lexicographique]  
hiérarchie des étiquettes sémantiques  
homonymie  
hyperonymie  
hyponymie  
intensification  
lexicologie explicative et combinatoire  
lexie  
lexie de base [d'un vocable]  
lien lexical  
lien lexical de polysémie  
lien lexical paradigmatic  
lien lexicale syntagmatique  
locution  
macrostructure [d'un dictionnaire]

marque d'usage  
microstructure [d'un dictionnaire]  
mot-vedette [d'un article de dictionnaire]  
niveau de langage  
*ontologie*  
paraphrase  
partie du discours  
polysémie  
lien de polysémie  
patron de polysémie  
prédicat (sémantique)  
régime [d'une lexie]  
réseau lexical  
*site Internet du LAf*  
sommaire de l'entrée [d'un vocable]  
théorie linguistique Sens-Texte  
valeur [retournée par une fonction lexicale]  
verbe support  
vocable  
vocable monosémique  
vocable polysémique  
vocabulaire  
vocabulaire d'un individu  
vocabulaire d'un texte  
*aprentissage du vocabulaire*  
*WordNet*

### **3. GUIDE POUR L'ÉVALUATION DE L'ONTOLOGIE**



# GUIDE D'ÉVALUATION

**Une ontologie des connaissances métalexicales**

Ophélie TREMBLAY

17 juillet 2007



# TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	5
LISTE DES TABLEAUX	6
1. Présentation du guide d'évaluation	7
2. Descriptif du projet de thèse	7
3. Objectifs de recherche	9
4. Méthodologie	9
4.1 CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ONTOLOGIE DES CONNAISSANCES MÉTALEXICALES	9
4.2 PRINCIPES DE CONSTRUCTION DE L'ONTOLOGIE	10
4.2.1 <i>La théorie Sens-Texte comme cadre théorique de référence</i>	10
4.2.2 <i>Distinction entre terme et concept</i>	11
4.3 ACQUISITION DES CONNAISSANCES	11
4.4 STRUCTURATION DES CONCEPTS	13
4.5 LE CHOIX D'UN ÉDITEUR D'ONTOLOGIE	14
5. Consignes pour l'évaluation	15
6. Présentation de l'ontologie des connaissances métalexicales	16
6.1 ORGANISATION HIÉRARCHIQUE	16
6.1.1 <i>La classe « Notion »</i>	17
6.1.2 <i>La classe « Term »</i>	17
6.1.3 <i>La classe « Code »</i>	18
6.1.4 <i>La classe « Domain »</i>	18
6.2 ATTRIBUTS DES CLASSES	19
6.2.1 <i>Attributs de la classe « Term » et de ses sous-classes</i>	20
6.2.2 <i>Attributs de la classe Notion et de ses sous-classes</i>	22



6.2.3 <i>Attributs de la classe « Domain » et de ses sous-classes</i>	25
6.3 AUTRES POINT PERTINENTS	26
6.3.1 <i>Documentation des changements apportés</i>	26
6.3.2 <i>Vérification des définitions</i>	27
7. Questions	27
7.1 MÉTHODOLOGIE	27
7.2 ORGANISATION HIÉRARCHIQUE	27
7.3 LES ATTRIBUTS DES CLASSES ET DES INSTANCES	28
7.4 APPLICATIONS	28
BIBLIOGRAPHIE	29
ANNEXE 1	30
ANNEXE 2	32

# LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 : Les classes de niveau 1 de l'ontologie</i>	15
<i>Figure 2 : Les instances de la classe « Subdomain »</i>	17
<i>Figure 3 : Les instances et les attributs de la métaclasse « Term_Class »</i>	19
<i>Figure 4 : Attributs des instances de la classe « French_Term »</i>	20
<i>Figure 5 : Attributs de la métaclasse Notion_Class</i>	22
<i>Figure 6 : Interaction entre la classe « Term » et la classe « Notion »</i>	23
<i>Figure 7 : Exemples de classes sans terme associé</i>	24
<i>Figure 8 : Les attributs des instances de la classe « Subdomain »</i>	25

□

# LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Attributs des instances de la classe « French_Term »</i>	21
<i>Tableau 2 : Attributs de la métaclasse « Notion_Class »</i>	22

# 1. Présentation du guide d'évaluation

Vous avez entre les mains le guide d'évaluation qui vous permettra de **vérifier** la structure d'une ontologie des connaissances métalexicales (ou, en d'autres mots de connaissances lexicologiques) et la méthodologie employée afin de construire celle-ci.

Nous résumons d'abord le projet de recherche à l'intérieur duquel s'inscrit la construction de notre ontologie. Nous rendons ensuite compte de la méthodologie adoptée pour construire l'ontologie, ce qui nous conduit à la présentation du contenu et du fonctionnement de celle-ci (en lien avec l'éditeur d'ontologie utilisé). La dernière section présente les différents niveaux d'évaluation sur lesquels vous aurez à vous prononcer. Les commentaires que vous aurez à formuler durant cette étape nous serviront à améliorer l'ontologie en corrigeant les erreurs de nature méthodologique et structurelle existantes. Nous attendons des commentaires suffisamment détaillés pour nous permettre d'effectuer les changements demandés s'il y a lieu et de les justifier par la suite. En effet, les résultats de cette évaluation conduiront essentiellement à apporter les modifications nécessaires à l'ontologie pour en améliorer la structure et le fonctionnement. Noter en terminant que l'évaluation que nous demandons a lieu alors que l'ontologie n'est pas complètement terminée. Il s'agit de cibler le plus tôt possible les anomalies et erreurs pouvant apparaître dans l'ontologie afin d'y apporter les corrections nécessaires et pouvoir en poursuivre le développement.

Le type d'évaluation menée ici concerne uniquement la structure de l'ontologie et la méthodologie de construction utilisée, une évaluation du contenu étant menée en parallèle par un expert en lexicologie.

## 2. Descriptif du projet de thèse

La création de cette ontologie des connaissances métalexicales s'inscrit à l'intérieur d'un projet de recherche doctorale plus général qui porte sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue (du lexique en particulier) au primaire en français langue maternelle au Québec.

Voici le résumé de ce projet de recherche.

L'amélioration du niveau de maîtrise linguistique des élèves du primaire au Québec dépend de plusieurs facteurs, dont la qualité de la formation initiale des enseignants en français. En effet, l'enseignant de langue joue un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques de l'élève et sa formation doit lui fournir les connaissances nécessaires pour assurer l'ensemble des tâches rattachées à l'enseignement du français langue maternelle (planification et pilotage des activités, évaluation des apprentissages). Dans cette optique, les connaissances sur le fonctionnement de la langue, les connaissances métalinguistiques, sont essentielles à l'enseignant : elles lui permettent d'encadrer le développement des compéten-

ces linguistiques à la base des compétences de nature communicative (lire, écrire, parler) mises en évidence dans le programme de formation de l'école québécoise pour le primaire. Plus précisément, afin de pouvoir lire, écrire et parler, l'élève fait appel, comme tout locuteur, à une compétence linguistique fondamentale : la compétence lexicale. Celle-ci permet de comprendre et d'utiliser les unités lexicales de la langue. Or, pour encadrer le développement de la compétence lexicale des élèves, les enseignants doivent non seulement posséder eux-mêmes un bon niveau de compétence lexicale, mais aussi détenir un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement du lexique : des connaissances métalexicales. Le référentiel ministériel pour la profession enseignante ne détaille pas les connaissances disciplinaires (les connaissances métalexicales) que doit détenir l'enseignant pour enseigner le lexique. De plus, la plupart des universités québécoises n'offrent pas de cours dédiés explicitement à la didactique du lexique. Une raison pouvant expliquer l'inexistence de cours en didactique du lexique est la relative absence de systématisation des connaissances métalexicales pour l'enseignement du lexique au primaire en français langue maternelle. Si des ouvrages d'introduction à la lexicologie existent, ils ne sont pas forcément adaptés aux besoins de formation disciplinaire des enseignants du primaire. Il y a donc un manque à gagner au plan de l'identification des connaissances métalexicales pouvant faire l'objet d'un apprentissage de la part des futurs enseignants. Afin de déterminer ces connaissances, une représentation des connaissances métalexicales nous paraît nécessaire. Parmi les moyens de représentation des connaissances, l'ontologie en est un particulier qui comporte de nombreux avantages.

Une ontologie est un mode de représentation des connaissances prenant souvent la forme d'une hiérarchie de concepts et permettant de définir explicitement les connaissances représentées, de même que les liens les unissant. Il s'agit d'un outil pouvant être partagé et réutilisé aux fins de différents types d'application. Les ontologies sont beaucoup utilisées dans le domaine de l'intelligence artificielle et du Web Sémantique. Les ontologies visent en ce sens un certain nombre d'applications pratiques. Gandon (2006) donne les exemples d'applications suivants : intégration d'informations géographiques, gestion de ressources humaines, aide à l'analyse en biologie, commerce électronique, enseignement assisté par ordinateur, bibliothèques numériques, échanges commerciaux entre partenaires industriels, suivi médical informatisé. Sans s'éloigner complètement de ce genre d'applications, notre projet demeure plus « local ». Il constitue un exercice de conceptualisation au sein d'un sous-domaine de la linguistique (la lexicologie). Les applications visées sont spécifiques et concernent un type d'utilisateurs précis. D'abord, une ontologie des connaissances métalexicales permettra de fixer les connaissances disciplinaires de référence pour la didactique du lexique et par conséquent pour la formation des maîtres pour l'enseignement du lexique. Cette ontologie pourra ensuite être utilisée afin d'appuyer la création d'un module de cours (scénario pédagogique) visant l'acquisition des connaissances métalexicales chez les futurs enseignants. C'est une des utilisations principales que nous visons. Par ailleurs, d'autres usages peuvent être envisagés,

tels la consultation de l'ontologie par des lexicologues ; l'appui à l'élaboration de cours en lexicologie ou en didactique du lexique (base de contenus d'enseignement) ; l'appui à la construction d'un référentiel de connaissances disciplinaires (connaissances métalexicales) pour l'enseignement du lexique ; la consultation par des apprenants en lexicologie ou en didactique du lexique.

### 3. Objectifs de recherche

Notre projet de recherche doctorale vise deux objectifs liés entre eux. D'abord, nous voulons construire une ontologie des connaissances métalexicales afin de représenter les concepts propres à la lexicologie, une telle ontologie n'existant pas à l'heure actuelle. La vérification (qui permet de dire si l'ontologie est bien construite) et la validation (qui permet de dire si le contenu est bien modélisé) de cette ontologie sont nécessaires afin d'atteindre ce premier objectif de notre projet de recherche.

Une ontologie peut servir à de multiples usages. Dans notre cas, l'ontologie servira de base de référence pour la création d'un module de cinq cours destiné à favoriser l'apprentissage d'un certain nombre de connaissances métalexicales chez les futurs maîtres au primaire. Cet exercice d'application constitue notre deuxième objectif de recherche. Il nous permettra entre autres de valider en partie la « performance » de l'ontologie dans un contexte d'application donné.

Notre projet s'inscrit dans une recherche de plus grande envergure qui vise non seulement la modélisation des connaissances métalexicales (appelées plus largement savoirs lexicographiques au sein de la recherche en question), mais aussi celles des compétences lexicographiques qui font appel à ces connaissances. Le travail réalisé dans le cadre de notre projet correspond à la première étape du projet.

### 4. Méthodologie

Cette section présente la méthodologie adoptée pour la création de l'ontologie. Nous avons repris certains éléments de méthodologie propres au domaine de l'ingénierie ontologique en les adaptant à nos besoins et en précisant le contexte dans lequel s'inscrit le développement de notre ontologie.

#### 4.1 CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ONTOLOGIE DES CONNAISSANCES MÉTALEXICALES

Alors qu'il existe des bases de données lexicales, tel WordNet, permettant de décrire les unités lexicales de la langue, il n'existe pas (du moins à notre connaissance) de base de connaissances **lexicologiques**, soit des connaissances de nature théorique à propos du fonction-

nement des phénomènes lexicaux et de l'organisation du lexique. Ce dernier type de connaissances est distinct de ce que l'on pourrait appeler les *connaissances lexicales*, qui sont les informations typiques que l'on trouve dans un dictionnaire lorsque l'on cherche un mot (son orthographe, son sens, ses synonymes, les expressions dans lesquelles il apparaît, etc.). On dira que les connaissances de nature théorique sur l'organisation et le fonctionnement du lexique sont des connaissances lexicologiques ou encore *métalexicales* puisqu'elles portent sur le fonctionnement de la langue en tant que système et sont véhiculées par un certain métalangage.

Le projet de construction de notre ontologie des connaissances métalexicales s'est intégré à un projet de plus grande envergure développé par Alain Polguère à l'Observatoire de Linguistique Sens-Texte (OLST) de l'Université de Montréal. Ce projet consistait à développer une base de référence pour intégrer les termes propres à la lexicologie et à la terminologie. Une telle problématique d'intégration terminologique existe de façon similaire dans d'autres domaines comme celui de la médecine. Jacquelinet (2006) rapporte en effet qu'une des problématiques dans ce domaine est d'intégrer à l'intérieur d'un même support des sous-ensembles de termes provenant de systèmes terminologiques variés. L'idée initiale du projet mené à l'OLST visait donc une approche unifiée de la terminologie, sous l'hypothèse que celle-ci fonctionnerait comme une branche de la lexicologie, les concepts lui étant propres devenant par le fait même les concepts de la terminologie. La structuration de ces deux domaines était donc l'objectif visé au départ. Afin de recueillir les connaissances des deux domaines, des documents produits à l'Observatoire de linguistique Sens-Texte dans ces deux disciplines ont été utilisés afin d'en extraire les concepts pertinents. Les membres de l'OLST appartenant aux deux disciplines se sont également réunis afin de développer l'ontologie de façon conjointe. Cependant, le projet reste encore à ses premiers développements. C'est le côté proprement lexicologique du projet qui s'est davantage développé suivant notre objectif de recherche doctorale : construire une ontologie des connaissances métalexicales.

## 4.2 PRINCIPES DE CONSTRUCTION DE L'ONTOLOGIE

Un certain nombre de principes ont présidé à la construction de l'ontologie projetée, notamment : 1) utiliser la théorie Sens-Texte comme cadre de référence ; 2) assurer dans l'ontologie la distinction fondamentale entre terme et concept.

### *4.2.1 La théorie Sens-Texte comme cadre théorique de référence*

Notre projet de recherche s'inscrit dans le cadre de la théorie Sens-Texte (TST), plus précisément la branche lexicologique de celle-ci, la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC). Nous avons choisi de décrire les concepts appartenant à la LEC et plus largement aux théories du lexique. Noter que nous aurions pu procéder différemment, par exemple uti-

liser les différentes théories du lexique afin d'en dégager les concepts communs et développer une approche unifiée. Or, le choix d'une théorie particulière nous permet dans un premier temps d'entrer dans l'ontologie un ensemble de concepts cohérent et structuré. La plupart de ces concepts apparaissent par ailleurs dans l'ensemble des théories sur le lexique.

#### 4.2.2 *Distinction entre terme et concept*

Une ontologie n'est pas un vocabulaire, une liste de termes, comme le rappelle Mizoguchi (2004). Pour cet auteur, le terme utilisé pour nommer le concept n'a pas d'importance. Or, il faut bien associer un terme à un concept afin de savoir que c'est bien de celui-là que l'on parle et pas d'un autre. La terminologie a une importance fondamentale en sciences. En effet, la maîtrise d'un système conceptuel est étroitement liée à la maîtrise du métalangage qui y est associé. Les questions terminologiques et les questions ontologiques ne sont donc pas tout à fait éloignées.

Un terme donné ne renvoie en théorie qu'à un seul concept (dans la mesure où ce terme est désambiguïsé). Un concept peut quant à lui être désigné par plus d'un terme, soit parce qu'il y a synonymie (*unité lexicale* et *lexie* désignent la même chose), soit parce que ce concept est désigné différemment d'une langue à l'autre (*unité lexicale* en français, *lexical unit* en anglais).

La distinction fondamentale entre terme et concept devra apparaître de façon évidente dans l'ontologie. Cela est d'autant plus nécessaire que la distinction permet de développer une approche interlangue du domaine modélisé. Les concepts sont les mêmes, seuls les termes diffèrent pour les désigner, suivant la langue.

Cette présentation des principes nous conduit maintenant à la question de l'acquisition des connaissances à modéliser dans l'ontologie.

### 4.3 ACQUISITION DES CONNAISSANCES

Afin de construire l'ontologie des connaissances métalexicales, nous avons utilisé deux ouvrages d'introduction à la lexicologie qui s'inscrivent dans le cadre de la TST, l'un se présentant sous la forme d'un manuel — *Lexicologie et sémantique lexicale* (Polguère, 2003) et l'autre sous la forme d'un dictionnaire pédagogique précédé d'une introduction théorique dans laquelle sont décrits les concepts fondamentaux en lexicologie explicative et combinatoire — *Le lexique actif du français* (Mel'cuk et Polguère, 2007). La liste des concepts à modéliser dans l'ontologie a été établie à partir des l'index de chacun des deux ouvrages cités (considérant que la liste des termes de l'index correspondait à autant de concepts). Nous avons également eu recours à l'ouvrage *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire* (Mel'cuk, Clas et Polguère, 1995)

Dans les ouvrages de référence utilisés, il est question de « notions » et non de « concepts ». Il semble que la distinction entre les deux soit de nature disciplinaire. En linguistique, il paraît plus courant d'utiliser le terme « notion » pour désigner ce que l'on appelle « concept » dans le domaine de l'ingénierie ontologique. Par ailleurs, les notions dont il est question ici, les notions relatives au domaine de la lexicologie peuvent aussi être appelées « connaissances lexicologiques » ou « connaissances métalexicales ». Dans la suite du texte, nous emploierons indifféremment « concept », « notion » et « connaissance métalexicale », termes qui désignent pour nous le même genre d'entité informationnelle. L'usage du terme « concept » pourra par ailleurs être utilisé pour désigner d'autres concepts que des notions linguistiques, comme nous le verrons un peu plus loin lorsque nous présenterons les différentes classes que comprend notre ontologie.

Nous avons commencé par utiliser le manuel (Polguère, 2003) afin de procéder à l'encodage des notions et à la structuration de l'ontologie. Le *Lexique Actif du Français*, publié récemment aux éditions DeBoeck, est ensuite devenu notre référence principale puisqu'il présente un nombre plus restreint de notions qui appartiennent directement à la lexicologie (les notions du manuel appartenant à d'autres domaines de la linguistique comme la morphologie et la syntaxe). Nous avons donc utilisé l'introduction conceptuelle du LAF afin de poursuivre la construction de l'ontologie, en utilisant l'index des notions apparaissant dans cet ouvrage. Le recours au LAF nous paraît d'autant plus pertinent que notre objectif premier est de construire une ontologie qui permettra, entre autres, d'appuyer la création d'une série de 5 cours d'initiation à l'étude du lexique.

Le recours à un ouvrage de référence introduisant l'ensemble des notions essentielles de la discipline est particulier par rapport aux méthodes d'acquisition des concepts pour la construction d'une ontologie de domaine. Souvent, les concepts essentiels doivent être retrouvés en faisant l'analyse de documents ou à l'aide d'entrevues auprès des experts du domaine. Ces sources de données sont ensuite analysées pour en dégager les concepts propres au domaine. Dans notre cas, un tel examen de la littérature ou le recours à des entrevues n'a pas été nécessaire, puisque nous disposions déjà d'ouvrages de référence reconnus dans le domaine. De plus, ces ouvrages comportant des index de notions, nous avons réutilisé ces index comme point de départ. Cette particularité nous évite d'avoir à faire l'évaluation du corpus de référence puisque nous nous situons dans un cadre où les termes sont déjà bien définis et formalisés en plus de faire déjà l'objet d'un certain niveau de conceptualisation.

Vous trouverez en annexe l'index des notions (il s'agit plus précisément d'une liste de termes pointant vers la notion correspondante) que nous avons utilisé comme source de référence principale afin de construire l'ontologie des connaissances métalexicales. L'annexe 1 présente

la liste des notions tirées de Polguère (2003). L'annexe 2 contient la liste des notions tirées du LAF.<sup>1</sup>

Après avoir identifié les concepts à modéliser, il faut ordonner ceux-ci dans une structure hiérarchique, préciser leurs attributs et les relations qui les unissent.

#### 4.4 STRUCTURATION DES CONCEPTS

La structure conceptuelle générale de l'ontologie a été établie par Alain Polguère dans les premiers temps du projet. Trois grandes classes ont alors été dégagées<sup>2</sup> (en tenant notamment compte du principe 4.2.2 évoqué plus tôt), qui permettent d'identifier les éléments conceptuels suivants : 1) Les notions ; 2) Les termes ; 3) Le domaine auquel se rattachent les notions. De plus, certains attributs propres à chacune des classes ont été définis. Nous expliquons cela plus en détail dans la section 6, lorsque nous présentons ce que sont les classes dans une ontologie et comment sont définis les attributs des différents concepts.

Pour la suite de la structuration des concepts, la procédure adoptée a consisté à prendre les concepts un à un et à les rattacher aux classes existantes et à en créer de nouvelles lorsque nécessaire. L'ontologie s'est construite au fur et à mesure, cette approche étant qualifiée de "bottom-up".

Nous avons procédé dans un premier temps chapitre par chapitre lorsque nous utilisions Polguère (2003), chaque chapitre introduisant un certain nombre de notions (énumérées au début de chaque chapitre dans leur ordre d'apparition dans la suite du chapitre). Cette façon de faire était intéressante, car elle permettait d'inclure les concepts d'une façon ordonnée. Nous avons cependant cessé d'encoder les concepts à partir du cinquième chapitre, car nous avons ensuite utilisé le LAF comme source de référence, un nombre suffisamment grand de classes hiérarchiques ayant été créées, cela nous permettait de poursuivre en nous concentrant exclusivement sur les notions de base en lexicologie (ce que nous appelons les connaissances métalexicales). Cependant, cet ouvrage n'étant pas assez complet vis-à-vis du

---

<sup>1</sup> Il est cependant apparu, lors d'une évaluation informelle menée par une étudiante de doctorat en lexicologie (Anne-Laure Jousse, que nous tenons à remercier pour ses judicieux commentaires), que notre méthode ne permettait pas d'accéder à tous les concepts pertinents du domaine, en partie à cause du fait que l'index présentait quelques omissions. Il a donc été convenu d'utiliser un extracteur de termes sur les trois ouvrages de références cités (disponibles en version électronique) et d'analyser ensuite les résultats obtenus afin de rendre l'ontologie plus exhaustive. Cet ajustement n'est pas majeur (les index contenant quand même un nombre élevé de termes), mais il permettra d'assurer une plus grande complétude et une plus grande cohérence à l'ontologie développée.

<sup>2</sup> Une quatrième classe de niveau 1 a été ajoutée plus tardivement, nous en ferons la présentation plus loin.

domaine, le projet de construction de l'ontologie pourra prendre une plus grande envergure, notre apport se situant dès lors à un sous-ensemble de l'ontologie finale.

Les classes hiérarchiques qui ont été créées dans l'ontologie n'existaient pas en elles-mêmes à l'intérieur des ouvrages de référence utilisés. On peut dire que ce sont des concepts que nous avons dégagés nous-mêmes afin de pouvoir structurer d'autres concepts. Par exemple, lorsque nous avons dû définir la notion de polysémie, nous avons mis en évidence qu'il s'agissait d'un type de propriété linguistique. Or, le concept de propriété linguistique n'apparaissait pas tel quel dans les ouvrages de référence utilisés. Nous avons donc créé une classe pour rendre compte du concept de propriété linguistique.

D'un ouvrage à l'autre, la méthode pour intégrer les notions dans l'ontologie était la même. Nous commençons par identifier la classe d'appartenance de la notion en question. Ensuite nous écrivons la définition du terme français permettant d'identifier la notion, en plus de lui associer le terme anglais correspondant à sa traduction<sup>3</sup>. Enfin, à partir de cette définition formelle (associée au terme) nous décrivons les attributs de la notion décrite (soit les autres notions impliquées).

Tout ce travail d'encodage des notions dans l'ontologie a été fait en collaboration avec Alain Polguère. Cependant, nous sommes la seule responsable de la rédaction de ce guide et de l'établissement des critères d'évaluation. Si des erreurs apparaissent à ce chapitre, nous en sommes donc la seule responsable.

#### 4.5 LE CHOIX D'UN ÉDITEUR D'ONTOLOGIE

Afin de construire l'ontologie servant à modéliser les connaissances métalexicales, nous avons utilisé le logiciel Protégé-2000 (Natalya et McGuinness, 2001). L'utilisation de ce logiciel repose sur les arguments suivants. Protégé est un des éditeurs d'ontologie les plus anciens. Son utilisation est gratuite. Il est supporté (mises à jour, listes de discussion, forums) et plusieurs utilitaires associés à son utilisation ont été développés. L'université qui a développé cet éditeur est un lieu reconnu pour la recherche en représentation des connaissances. L'éditeur est "language-independant". Enfin, il n'impose pratiquement pas de contraintes.

Dans Protégé, une ontologie est représentée au moyen d'un ensemble de classes et de "slots" qui permettent d'identifier les propriétés de ces classes ainsi que les relations sémantiques qui s'y appliquent. La version de Protégé utilisée pour notre ontologie est Protégé-Frames, qui représente la connaissance au moyen de frames (raison pour laquelle Protégé utilise les

---

<sup>3</sup> Alain Polguère, ayant notamment enseigné la linguistique à l'Université Nationale de Singapour, connaît bien la terminologie linguistique anglophone. Nous n'avons donc pas utilisé d'ouvrage de référence pour la traduction des termes, sauf pour quelques rares exceptions.

“slots” afin de représenter les attributs de chaque classe). D’autres experts de domaine qui construisent des ontologies travaillent aussi à l’intérieur d’un tel mode de représentation des connaissances, comme le rapporte Jacquelinet (2006) : *to represent objects in a simple and stereotyped manner, it was decided to use frame-like structures.*

L’utilisation d’un éditeur d’ontologie comme Protégé-Frames comporte certaines particularités. Notamment, cet éditeur ne force pas l’utilisation d’attributs ou de relations prédéfinies entre concepts, laissant le soin à la personne qui construit l’ontologie de créer elle-même les rôles, propriétés et relations nécessaires afin de caractériser les concepts.

Ceci conclut notre présentation de la méthodologie employée pour construire l’ontologie. Avant de présenter l’ontologie elle-même et d’expliquer de façon plus concrète comment chaque concept est représenté, nous apportons quelques précisions sur la nature de l’évaluation pour laquelle nous sollicitons votre participation

## 5. Consignes pour l’évaluation

L’évaluation permettra de procéder à la vérification de notre ontologie, c’est-à-dire de s’assurer que nous avons développé correctement le système de concepts voulu. L’autre partie de l’évaluation, réalisée par un expert du domaine de la lexicologie, permettra de procéder à la validation de l’ontologie, soit de s’assurer que le système est construit conformément au domaine de référence.

Nous nous sommes inspirée librement des méthodes d’évaluation proposées dans les écrits (Brank et al., 2005 ; Fürst et al., 2002 ; Gangemi et al., 2005 ; Jacquelinet et al., 2003 ; Porzel et Malaka, 2004 ; Tsai et al., 1999) afin de développer ce guide d’évaluation et de documenter la méthodologie présentée. Souvent, les systèmes à base de connaissances, et les ontologies en particulier, sont évalués selon des critères tels la complétude, la cohérence et la concision. Certains de ces critères, comme la complétude, sont liés à l’étape de l’acquisition des connaissances et s’appliquent moins bien ici puisque nous utilisons une source de référence complète faisant l’objet d’un consensus dans le domaine concerné. Nous avons donc choisi de faire porter l’évaluation sur des aspects complémentaires à ceux évoqués, en particulier la méthodologie employée et la structuration des concepts proposée.

Vos commentaires à l’évaluation nous permettront d’améliorer l’ontologie et de la rendre notamment plus précise et mieux construite. Comme nous n’en sommes pas au stade final de développement de l’ontologie, ces commentaires ont une importance toute particulière pour la suite du projet. Ils nous permettront d’adapter ou de modifier le fonctionnement de l’ontologie conformément à vos réponses (dans la mesure où les commentaires formulés ne vont pas à l’encontre des deux principes énoncés au point 4).

Avant de vous proposer les questions auxquelles vous aurez à répondre, nous vous présentons l'organisation de l'ontologie à l'intérieur de l'éditeur à partir duquel elle a été créée.

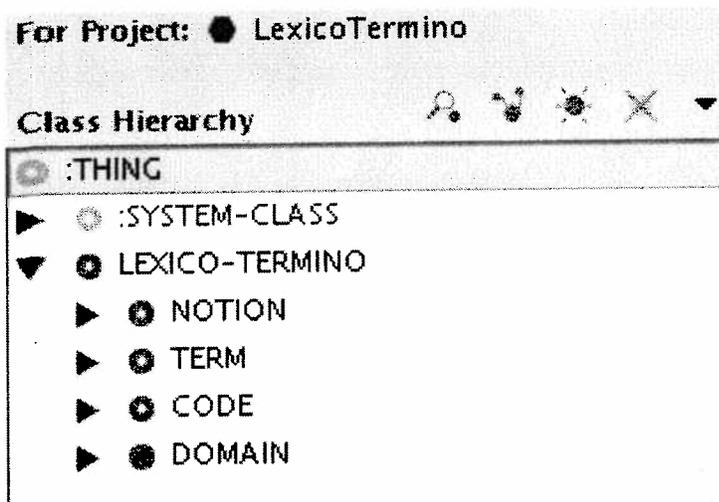
## 6. Présentation de l'ontologie des connaissances métalexicales

Notre ontologie vise la représentation des connaissances qui structurent le domaine de la lexicologie, en particulier la lexicologie explicative et combinatoire. Cet objectif est proprement lié au sujet de notre thèse. Cependant, dans les faits, l'ontologie contient des concepts appartenant à plus d'un domaine que la seule lexicologie (la linguistique et ses sous-domaine — sémantique, syntaxe, morphologie, phonétique), la sémiotique, la terminologie, le domaine des bases de données). En ce sens, il s'agit plutôt d'une ontologie interdomaine qui permet de comprendre l'interaction entre les concepts appartenant à différents domaines liés entre eux.

Nous avons mentionné plus tôt qu'une ontologie construite sous Protégé consiste en un certain nombre de classes (les concepts dans le domaine représenté), de "slots" (ils servent à décrire les propriétés ou les attributs des classes), de facettes (les valeurs que peuvent prendre les "slots") et d'axiomes (ils spécifient des contraintes additionnelles s'appliquant aux concepts de l'ontologie). Les classes peuvent également avoir des instances, ou encore jouer elles-mêmes le rôle d'instances lorsqu'elles sont associées à des métaclasses (nous expliquons cette particularité plus loin). Nous allons nous intéresser à ces différents éléments, en particulier l'organisation hiérarchique des classes, la définition de leurs propriétés et attributs au moyen des "slots" et les valeurs prises par celles-ci.

### 6.1 ORGANISATION HIÉRARCHIQUE

L'ontologie (qui a été nommée Lexico-Termino en lien avec le projet initié au départ par Alain Polguère *Ontologisation des savoirs lexicographiques en vue de leur utilisation dans les disciplines de linguistique appliquée*) se divise en quatre grandes classes principales (de niveau 1), qui se subdivisent elles-mêmes en un certain nombre de sous-classes. La figure 1 ci-dessous montre ces quatre classes.



**Figure 1 : Les classes de niveau 1 de l'ontologie**

### 6.1.1 La classe « *Notion* »

La classe *Notion* représente les connaissances abstraites qui structurent en grande partie le domaine de la lexicologie. Il existe de nombreuses divisions dans la classe *Notion*, qui permettent de rendre compte de l'organisation hiérarchique des concepts. Nous ne ferons pas la description détaillée de chacune des classes, puisqu'il appartient à l'expert de contenu d'évaluer cette partie de l'ontologie.

Noter que pour l'instant, la classe *Notion* ne contient aucune instance. En effet, la hiérarchie des concepts qu'on y retrouve est faite pour être potentiellement utilisée dans un travail de description linguistique à proprement parler (dans ce cas, les instances seraient les entités lexicales de la langue, les règles linguistiques, etc.) Notre but n'étant pas de représenter la langue elle-même, mais bien les concepts qui permettent de la décrire, nous avons développé ce qui peut être vu comme une « coquille » pour la description d'une langue (et particulièrement de son lexique, puisque nos concepts sont majoritairement issus de la lexicologie). Ainsi, la classe *Notion* ne contient pour l'instant que des concepts, des connaissances de nature métalinguistique (les instances correspondraient quant à elles à des connaissances linguistiques).

Outre la classe *Notion*, constituant si l'on veut le cœur de notre ontologie, il existe trois autres classes, qui représentent des catégories de concepts différents des notions.

### 6.1.2 La classe « *Term* »

La classe *Term* contient, à l'intérieur de la sous-classe *French\_Term*, tous les termes (tirés des index des ouvrages cités précédemment) permettant d'identifier les concepts (notions)

appartenant à la classe `Notion`. L'ensemble de ces termes fonctionnent comme autant d'instances de la sous-classe `French_Term`. Nous avons également créé la sous-classe `English_Term`, qui contient comme instances tous les termes anglais traduisant les termes français. Comme nous le verrons plus loin, le lien entre les termes anglais et français est assuré au moyen de ce que l'on appelle une relation inverse.

On peut envisager la création d'une (ou de plusieurs) autre(s) sous-classe(s) dans l'éventualité où l'on souhaiterait rendre l'ontologie multilingue afin de l'adapter pour une autre langue.

### 6.1.3 La classe « *Code* »

Il existe une autre classe de nature terminologique, qui permet celle-là de rendre compte des abréviations existant pour certains termes. Il s'agit de la classe `Code` qui se divise, de façon parallèle à la classe `Term`, en deux classes : `French_Code` et `English_Code`. Les instances de cette classe sont des abréviations. Chacune d'entre elles est associée à l'instance de la classe `Term` dont elle est l'abréviation.

L'abréviation et le terme correspondant sont distincts, en grande partie parce que l'utilisation qui en est faite diffère sensiblement. Par exemple «V», l'abréviation pour «verbe» sert à marquer la partie du discours d'une entité lexicale donnée, entre autres lorsqu'il s'agit de rédiger une définition de dictionnaire.

Pour l'instant, nous n'avons entré qu'une seule instance dans la classe `French_Code`. Cependant, cette classe aura d'autres instances lorsque nous poursuivrons la construction de l'ontologie.

### 6.1.4 La classe « *Domain* »

Avant de présenter cette classe, il faut rappeler qu'au départ, l'ontologie devait rendre compte des concepts propres à la terminologie et à la lexicologie. Cette préoccupation a donc conduit à la création de la classe `Domain`, contenant les domaines connexes représentés par l'ontologie : «linguistique», «logiciel», «sémiotique», «terminologie». La sous-classe `SubDomain` contient quant à elle un certain nombre d'instances, correspondant aux sous-domaines de la linguistique, tel que l'illustre la figure 2.

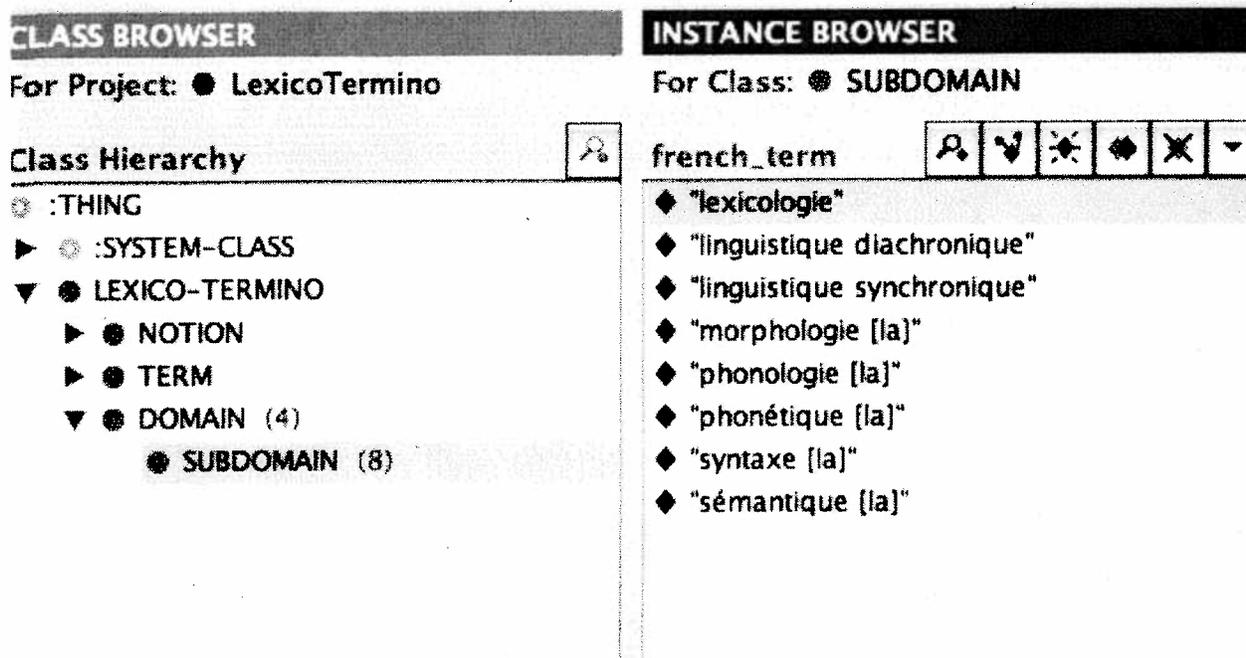


Figure 2 : Les instances de la classe « Subdomain »

## 6.2 ATTRIBUTS DES CLASSES

Protégé représente les connaissances au moyen de frames : *The knowledge model of Protégé-2000 is frame-based : frames are the principal building blocks of a knowledge base.* Ainsi, les classes de niveau 1 qui viennent d'être présentées possèdent chacune un certain nombre d'attributs, qui sont représentés dans Protégé par des "slots", certains prédéfinis, les autres créés par le développeur de l'ontologie. Ces slots précisent les attributs des classes ou des instances de ces classes. Il faut d'ailleurs noter, (c'est une particularité de Protégé), que les classes elles-mêmes fonctionnent comme des instances d'un type de classe particulier, la métaclasse. Ceci s'explique encore une fois par le fait que la connaissance est représentée par des frames : *Since classes are also frames, every Protégé class is an instance of another class. Therefore, every class has a dual identity: It is a subclass of a class in the class hierarchy—its superclass,—and it is an instance of another class—its metaclass.*

Protégé utilise ses propres métaclasses pour permettre la construction des classes et l'identification de leurs propriétés. En créant nos propres métaclasses, il devient possible d'assigner des attributs additionnels aux classes de notre ontologie. C'est particulièrement utile si l'ontologie contient des classes de niveau 1 possédant des attributs distincts, comme c'est le cas ici. Nous allons présenter les différentes métaclasses dont chacune de nos grandes classes est une instance, en détaillant les attributs qui la caractérisent. Nous présenterons également les différents attributs associés aux instances de certaines classes de l'ontologie.

### 6.2.1 Attributs de la classe «Term» et de ses sous-classes

La figure 3 représente la métaclasse **Term\_Class** (nous utiliserons la mise en **gras** de la police Courier, pour désigner les métaclasses), à laquelle nous avons associé comme instances les classes **Term**, **French\_Term** et **English\_Term**. Nous avons ajouté aux slots standard deux autres slots permettant d'associer chaque classe (concept) au terme la désignant en français (slot **french\_term**) et en anglais (slot **english\_term**). Noter que nous représenterons les noms de slot en utilisant la police de texte normale, en gras.

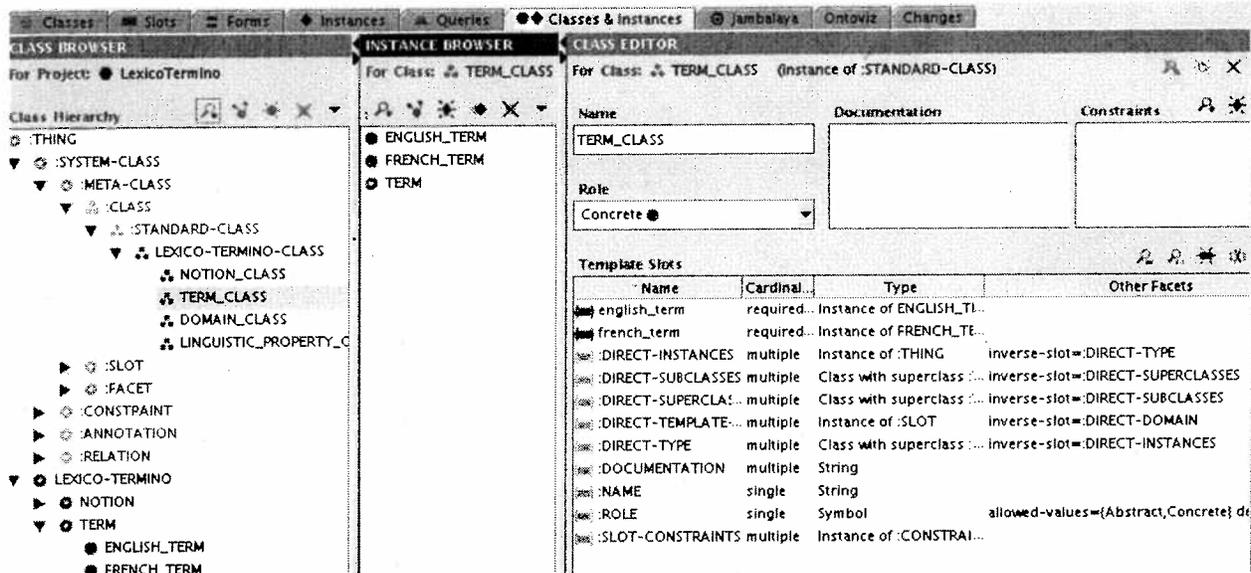
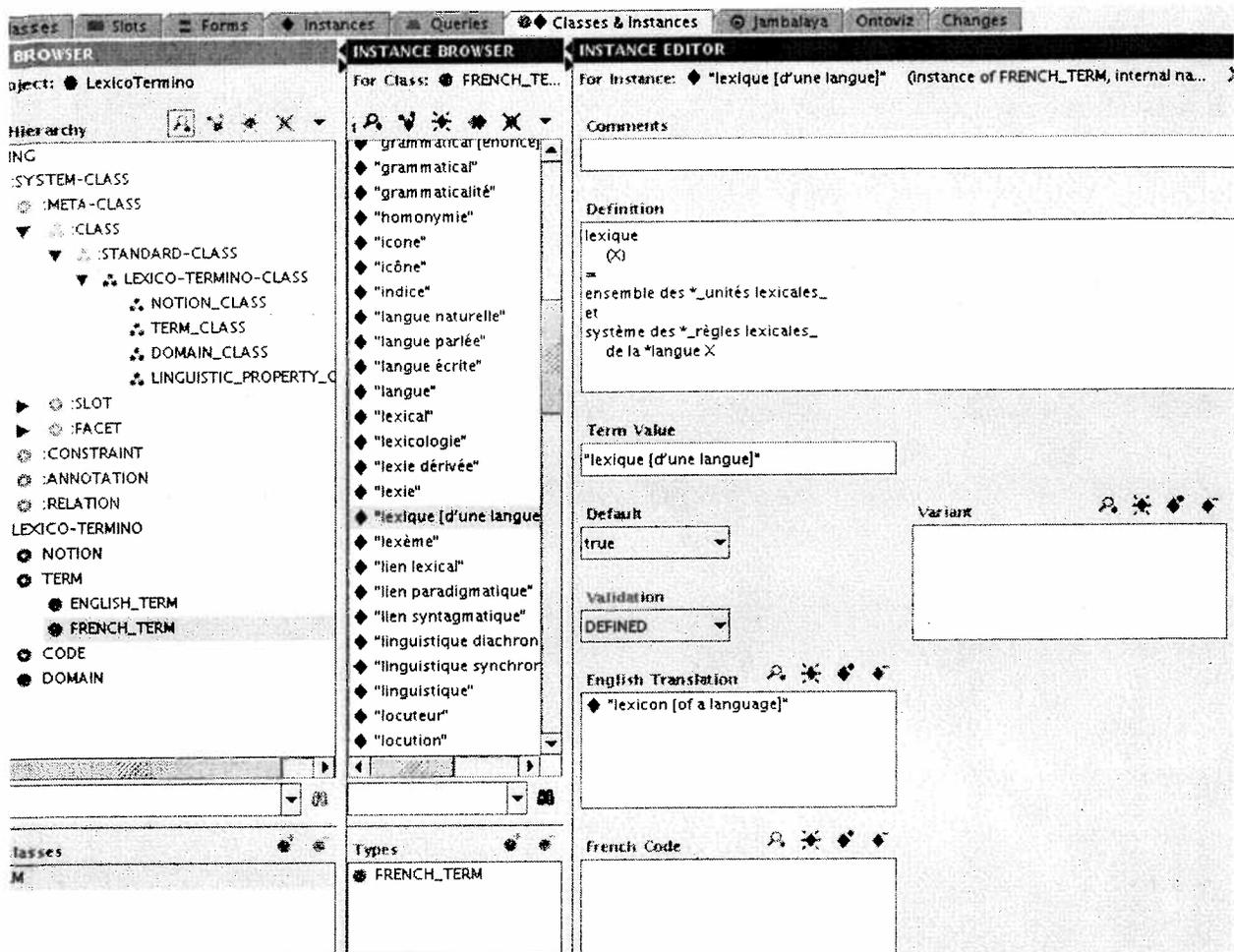


Figure 3 : Les instances et les attributs de la métaclasse « Term\_Class »

Normalement, la slot standard **:NAME** permet de donner un nom au concept. Or, ce nom doit forcément être dans une langue donnée, ce qui ne rend pas véritablement compte de l'indépendance du concept face à la langue. Le fait d'associer à chaque concept un terme qui est une instance d'une des sous-classes de la classe **Term** permet de rendre clairement compte de cette indépendance. C'est pour cette raison que nous avons ajouté les slots **english\_term** et **french\_term** au niveau de la métaclasse.

Lorsque l'on se situe au niveau de la classe **French\_Term** (et de façon similaire au niveau de la classe **English\_Term**) on retrouve les différents slots qui permettront de caractériser les instances de cette classe. La figure 4 montre un exemple pour l'instance "lexique".



**Figure 4 : Attributs des instances de la classe « French\_Term »**

Voici la description de chacun des attributs (représentés au niveau des slots) pour les instances de cette classe.

ATTRIBUT	DESCRIPTION
term_value	On y indique le terme faisant l'objet de la description.
comments	Permet d'écrire des commentaires à propos du terme et de ses attributs, s'il y a lieu.
definition	Permet d'écrire la définition du terme. L'astérisque précédant certains des éléments de la définition indique quant à lui les implications conceptuelles. Dans les attributs de la notion associée au terme défini, les éléments précédés d'un astérisque vont apparaître sous la slot "embedded_notions" (Voir section 6.2.2 pour plus de détails).

ATTRIBUT	DESCRIPTION
variant	Permet d'identifier les synonymes du terme défini.
default	Si le terme a un synonyme (il apparaîtra dans ce cas à l'intérieur de la slot "Variant"), on doit spécifier lequel de ces deux termes constitue la valeur par défaut. La valeur "true" identifie le terme par défaut.
validation	Permet de spécifier si la définition est rédigée ou non. La valeur "Defined" indique que la définition a été écrite par Alain Polguère et nous-mêmes lors des séances de travail. La valeur "Proposed" indique que nous avons nous-mêmes rédigé la définition, mais que celle-ci n'a pas été validée.
english_translation	Identifie le terme anglais correspondant au terme français.
french_code	Identifie l'abréviation en usage pour le terme, s'il y a lieu.

**Tableau 1 : Les attributs des instances de la classe « French\_Term »**

Les attributs de la classe `English_Term` sont pratiquement les mêmes que pour la classe `French_Term`, à la différence que **french\_translation** remplace **english\_translation** et **english\_code** remplace **french\_code**.

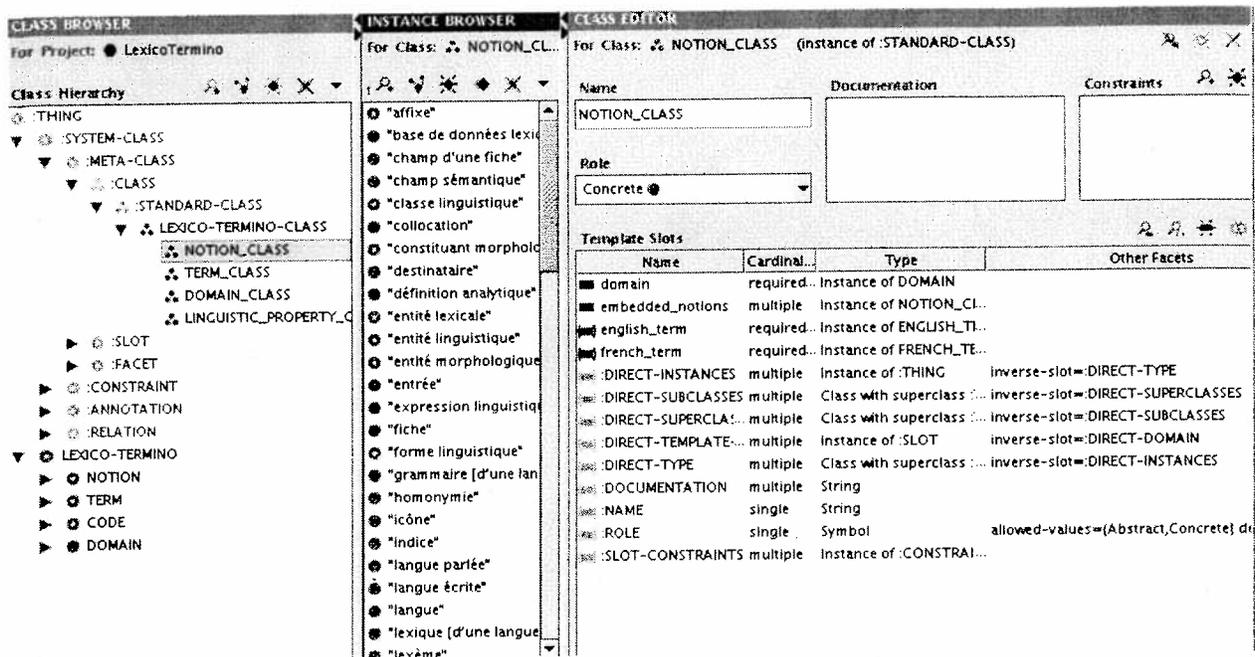
Examinons maintenant les attributs de la classe `Notion`.

### *6.2.2 Attributs de la classe `Notion` et de ses sous-classes*

La classe `Notion` contient de nombreuses sous-classes qui fonctionnent presque toutes comme des instances de la métaclasse **`Notion_Class`**. La seule classe à ne pas être associée à cette métaclasse est `Linguistic_Property`, qui est associée à la métaclasse **`Linguistic_Property_Class`**.

La figure 5 montre quels sont les attributs de la première métaclasse, **`Notion_Class`**.

Rappelons que nous utilisons indifféremment, pour toutes les sous-classes de `Notion`, les termes "notion", "concept" et "classe", qui désignent ici la même chose.



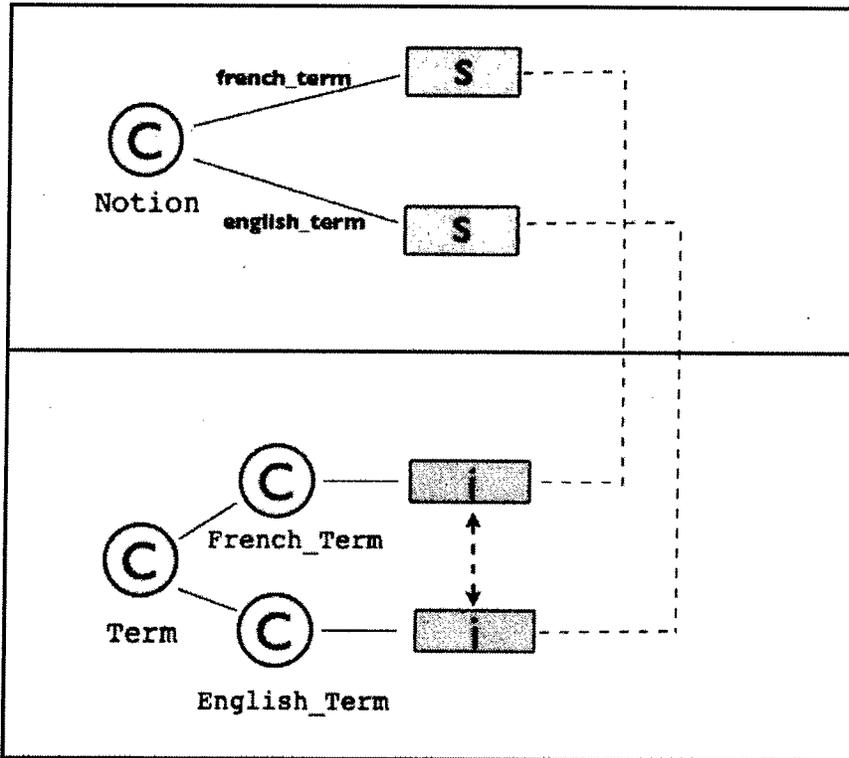
**Figure 5 : Attributs de la métaclasse Notion\_Class**

Les attributs que nous avons définis pour cette classe apparaissent dans la case "Template Slots". Le tableau 2 en propose une description.

ATTRIBUT	DESCRIPTION
domain	Permet d'identifier le domaine d'appartenance de la notion faisant l'objet d'une conceptualisation. La valeur de la slot <b>domain</b> est une instance de la classe Domain ou de la classe SubDomain. Il est possible d'associer plusieurs domaines à une même notion.
embedded_notion	Permet d'identifier les autres notions conceptuellement impliquées par la notion décrite. Cette analyse a une valeur pédagogique importante. Elle permet par exemple à un enseignant qui consulterait l'ontologie pour préparer un cours de lexicologie de savoir quelles notions doivent être comprises avant d'introduire une nouvelle notion. Cette spécification permet d'identifier les liens conceptuels entre les classes dans l'ontologie.
english_term	Permet d'associer à la classe le terme anglais qui la désigne dans cette langue
french_term	Permet d'associer à la classe le terme français qui la désigne dans cette langue

**Tableau 2 : Attributs de la métaclasse « Notion\_Class »**

Comme nous l'avons expliqué plus tôt, nous avons choisi d'assigner un terme à chaque classe de l'ontologie. En fait, il y a un terme français et un terme anglais pour chaque classe. L'interaction entre la classe `Term` et la classe `Notion` est représentée par la figure 6, qui illustre comment les instances de la classe `Term` sont rattachées aux classes de `Notion` (au niveau de leurs "slot").

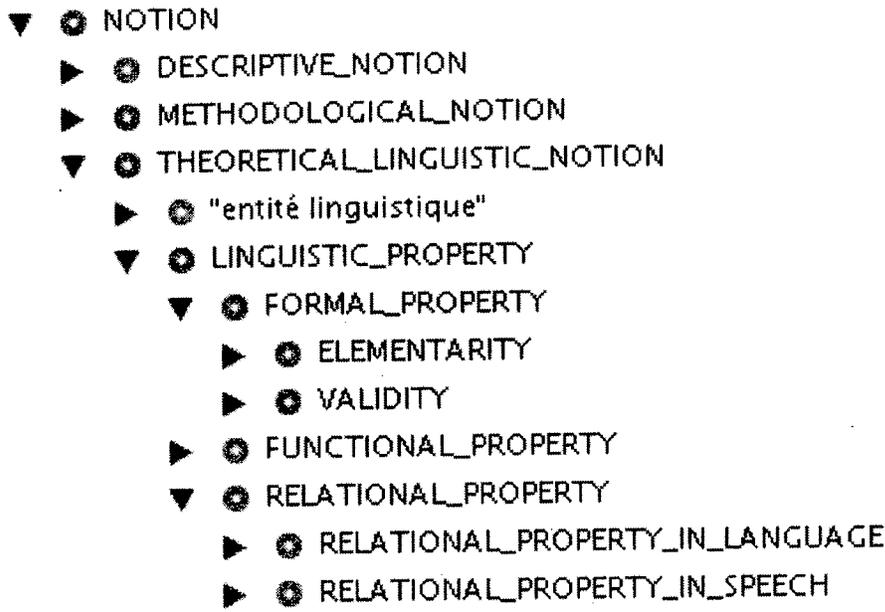


**Figure 6 : Interaction entre la classe «Term» et la classe «Notion»**

Ceci nous conduit à formuler une remarque au sujet de la dénomination des classes. Par défaut, c'est la "slot" : `NAME` qui permet de nommer la classe. Or, Protégé permet de faire afficher le nom des classes par le biais d'une slot particulière, autre que `:NAME`, ce que nous avons fait en demandant de faire afficher la classe à partir de la slot `french_term`.

Cette façon de faire nous permet de distinguer les notions qui ont un terme associé des notions qui existent de façon implicite sans avoir été encore identifiées par un terme. Le travail de conceptualisation que nous effectuons dans le domaine de la lexicologie (et plus largement de la linguistique) nous a en effet conduits à faire ressortir des concepts classificateurs pour lesquels aucun terme n'existait dans la terminologie actuelle. Ces concepts peuvent fa-

cilement être retrouvés dans l'ontologie dans l'état actuel de son développement<sup>4</sup>. Il s'agit des classes de la classe `Notion` qui ne s'affichent pas à partir de la slot `french_term` (une instance de la classe `French_Term`). Ces classes s'affichent à partir de la slot `:NAME` et apparaissent dans la hiérarchie en majuscules, en anglais. La classe `Linguistic_Property` en est un exemple parmi d'autres, tel que l'illustre cet extrait de notre hiérarchie (figure 7).



**Figure 7 : Exemples de classes sans terme associé**

La classe `Linguistic_Property` fonctionne comme une instance de la métaclasse `Linguistic_Property_Class`. Cette dernière comprend les mêmes attributs que la classe `Notion_Class`, à la différence qu'elle contient un attribut supplémentaire (`property_of`) qui permet d'identifier à quelle entité linguistique s'applique la propriété décrite, les valeurs possibles pour cette slot correspondant à des classes de `Notion`.

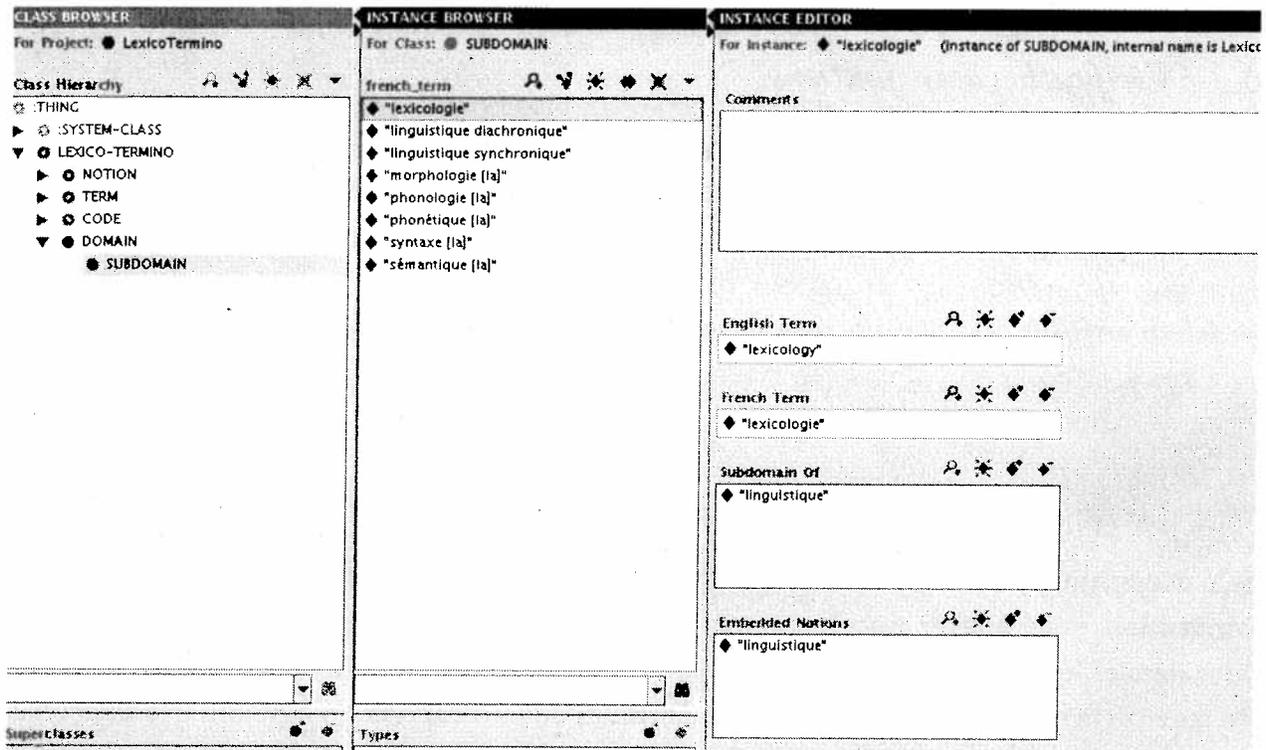
### 6.2.3 Attributs de la classe « Domain » et de ses sous-classes

La métaclasse `Domain_Class` a, comme la classe `Term_Class`, les attributs (`french_term`, `english_term`) qui permettent d'associer un terme français et anglais à la classe afin de la nommer. Les classes qui sont des instances de cette métaclasse sont `Domain` et `Subdomain`.

Les instances de la classe `SubDomain` ont encore d'autres attributs, qui permettent entre autres de préciser le domaine auquel se rattache le sous-domaine (`subdomain_of`) et les no-

<sup>4</sup> Cependant, nous serons amenés à introduire de nouveaux termes afin de rendre compte des concepts correspondant. Cela conduira à des ajouts dans la terminologie du domaine.

tions impliquées (**embedded notion**). La figure 8 montre ces attributs pour l'instance "lexicologie".



**Figure 8 : Les attributs des instances de la classe « Subdomain »**

Nous avons maintenant terminé la présentation de l'ontologie. Avant de vous proposer les questions auxquelles vous aurez à répondre, nous dirons encore quelques mots à propos de quelques points pertinents concernant notre méthode de travail.

## 6.3 AUTRES POINT PERTINENTS

### 6.3.1 Documentation des changements apportés

Afin de conserver une trace des modifications successives apportées à l'ontologie, nous avons utilisé la fonction "Enable Journaling", qui génère un fichier contenant tous les changements apportés à un projet lors d'une même séance de travail. Chaque changement apparaît sur une ligne de texte, visible lorsque le document est ouvert avec une application texte.

Une autre façon de retracer les changements apportés, notamment lorsque le travail de description ne se fait pas en équipe, est d'utiliser une fonction qui affiche tous les changements effectués par un utilisateur. Ceux-ci s'affichent dans un tab intitulé "Changes". Cela permet

de faire avancer la modélisation sans nécessairement travailler en équipe et de vérifier les changements apportés avec le collaborateur par la suite.

### *6.3.2 Vérification des définitions*

Tel que nous l'avons déjà mentionné, l'évaluation menée ici ne concerne pas le contenu même de l'ontologie. L'autre évaluation, visant la validation, sera effectuée par un expert de contenu après que votre propre évaluation ait été menée. Cela nous donnera le temps de faire une vérification des définitions de nos termes et de nous assurer que la slot **embedded notions** associée aux sous-classes de `Notion` est remplie conformément à la structure des définitions et à la mise en évidence des notions impliquées. Ce travail sera effectué avant de déposer l'ontologie pour validation générale.

## 7. Questions

Si le document ne répond pas à certaines interrogations que vous pourriez avoir durant votre vérification, vous pouvez nous contacter, de façon exceptionnelle, afin que nous puissions vous donner les explications nécessaires pour poursuivre votre évaluation. Nous avons tenté de faire preuve d'exhaustivité dans la présentation de notre méthodologie et de la structure de l'ontologie, mais certains oublis peuvent avoir été faits...

Nous vous demandons de répondre par écrit, le plus exhaustivement possible, aux questions qui suivent.

### 7.1 MÉTHODOLOGIE

Est-ce que la méthodologie employée pour construire l'ontologie (telle qu'elle a été décrite au point 4) est conforme aux méthodes de construction des ontologies dans le domaine de l'ingénierie ontologique ?

Relevez-vous certaines particularités dans notre façon de procéder ?

Vous pouvez formuler d'autres commentaires et suggestions concernant la méthodologie employée pour la construction de l'ontologie.

### 7.2 ORGANISATION HIÉRARCHIQUE

Nous avons choisi de construire l'ontologie sur la base de 4 classes de niveau 1 se subdivisant elles-mêmes en un certain nombre de classes, la classe `Notion` étant celle qui contient le

plus de sous-classe. Est-ce qu'une telle organisation est standard en comparaison des divisions hiérarchiques que l'on retrouve à l'intérieur d'autres ontologies de domaine ?

Y a-t-il des erreurs ou des anomalies dans notre façon de définir les classes et les sous-classes dans Protégé ?

Si oui lesquelles ? Que proposez-vous pour les corriger ?

### 7.3 LES ATTRIBUTS DES CLASSES ET DES INSTANCES

Dans Protégé, les slots nous permettent de spécifier les attributs des concepts décrits. Est-ce que certains attributs ou propriétés apparaissant normalement dans les ontologies devraient être ajoutés à ceux que nous avons déjà identifiés ? Si oui lesquels ?

Est-ce que le fait de préciser les attributs des classes au niveau des métaclasses vous semble pertinent considérant les raisons évoquées dans les sections 6.2.1 et 6.2.2 ?

Formulez tout autre commentaire que vous jugez nécessaire concernant les différents slots et leur valeurs possibles (facets) pour chacune des classes.

### 7.4 APPLICATIONS

Notre ontologie a été construite d'abord pour des applications dans le domaine de l'enseignement de la lexicologie et de la didactique du lexique (des enseignants universitaires pouvant se servir de l'ontologie afin de préparer leurs cours et enseigner les concepts du domaine). Est-ce que dans sa forme actuelle, l'ontologie pourrait être utilisée pour le Web Sémantique ou pour être intégrée à d'autres systèmes informatiques ? Si oui, quelles applications y voyez-vous en ce sens ?

*Merci de votre collaboration !*

# BIBLIOGRAPHIE

Brank, J., Grobelnik, M. (2005). A survey of ontology evaluation techniques. In Proceedings of the 8th International mulit-conference Information Society IS, 166-169.

Fürst, F., Leclère, M. & Trichet, F. (2002). Construction d'une ontologie opérationnelle : un retour d'expérience. In *Revue Extraction des Connaissances et Apprentissage (Actes des Journées Francophones Extraction et Gestion des Connaissances EGC'2002)*, 1(4):227-232, Hermès, 2002.

Gangemi, A., Catenacci, C., Ciaramita, M., Lehmann, J. (2005). A theoretical framework for ontology evaluation and validation. In *Semantic Web Applications and Perspectives (SWAP) -- 2nd Italian Semantic Web Workshop*, Trento, Italy, 2005.

Jacquelinet, C., Burgun, A., Delamarre, D., Strang, N., Djabbour, S., Boutin, B., Le Beux, P. (2003). Developing the ontological foundations of a terminological system for end-stage diseases, organ failure, dialysis and transplatation. *International Journal of Medical Informatics*, 70, 317-328.

Porzel, R. & Malaka (2004). A Task-based Approach for Ontology Evaluation. In R. L. de M' antaras and L. Saitta, Eds. *Proceedings of the 16th European Conference on Artificial Intelligence (ECAI 2004)*, Valencia, Spain, August 2004.

Tsai W.T., Vishnuvajjala, R. Zhang, D. (1999). Verification and Validation of Knowledge-Based System. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, Volume 11, 1.

# ANNEXE 1

## Index des notions (Polguère, 2003)

Chapitre	Notions
Chapitre 1	parole, (l')oral, (l')écrit, langage, lexicque, grammaire, sémantique d'une langue et étude sémantique, syntaxe, morphologie, phonologie, phonétique, métalangue, étude diachronique, étude synchronique
Chapitre 2	signe, signe intentionnel et signe non-intentionnel, sémiotique/ sémiologie, icône, symbole, indice, signe linguistique, signifié, signifiant, mot, signe lexical et signe grammatical, signe élémentaire et signe complexe, (propriété) de combinatoire, expression grammaticale ou agrammaticale
Chapitre 3	lexicologie, lexie (unité lexicale), mot, mot-forme, lexème, flexion, locution (nominale, verbale, adjectivale, adverbiale, prépositionnelle), (principe de compositionnalité sémantique, vocable, acception, polysémie, homonymie
Chapitre 4	morphologie, morphe, signe segmental et signe suprasegmental, morphème, allomorphe, radical, affixe, suffixe, préfixe, mécanisme morphologique, flexion, affixe flexionnel, catégorie flexionnelle, forme fléchie, signe zéro, dérivation, affixe dérivationnel, partie du discours, composition, abréviation, siglaison, acronyme
Chapitre 5	lexique, vocabulaire d'un texte et vocabulaire d'un individu, idiolecte, marque d'usage, dialecte, langue de spécialité et terminologie, partie du discours (classe grammaticale ou catégorie syntaxique), classe ouverte et classe fermée, mot lexical et mot grammatical, lien paradigmatique et lien syntagmatique, introspection, enquête linguistique, corpus linguistique, fréquence d'emploi, occurrence, index (de signifiants lexicaux), lemmatisation, concordance (KWIC), statistique lexicale, linguistique quantitative, hapax
Chapitre 6	sens linguistique, paraphrase, structure communicative, valeur (du signe linguistique), dénotation/dénoter, référent, déictique, sens logique, valeur de vérité, connotation, évidence linguistique, sens lexical et sens grammatical, prédicat sémantique, argument (d'un prédicat), objet sémantique, réseau (ou graphe) sémantique, nœud d'un réseau sémantique
Chapitre 7	relation sémantique lexicale, composante sémantique, identité/intersection/inclusion/disjonction de sens, sens plus simple (qu'un autre), hyperonymie et hyponymie, sens plus riche (qu'un autre), hiérarchie sémantique des lexies, synonymie exacte ou approximative, paraphrase, antonymie, lexies contrastives, conversivité, homonymie/homographie/homophonie, polysémie, causativité, fonction lexicale paradigmatique, (principe de compositionnalité sémantique, locution (=expression idiomatique), collocation (=expression semi-idiomatique), base d'une collocation, collocatif, fonction lexicale syntagmatique, verbe support
Chapitre 8	définition lexicale, genre prochain (= sens générique) et différences spécifiques, (test de) substitution en contexte, cercle vicieux (dans une définition), champ sémantique, ambiguïté lexicale ou syntaxique, vague, analyse sémique, trait distinctif, sème, sémème, lexie de base (d'un vocable), sens propre et sens figuré, causativité, métaphore, métonymie, synecdoque, figure de style (=de rhétorique), figure libre ou lexicalisée

Chapitre	Notions
Chapitre 9	pragmatique, énonciation, message linguistique, (théorie des) actes de parole, lexie à valeur pragmatique, énoncé et verbe performatifs, sens explicite et sens implicite, présupposé, lexie à contenu prépositionnel, lexie pragmatiquement définie
Chapitre 10	dictionnaire, lexicographie, dictionnaire grand public et dictionnaire théorique, dictionnaire, dictionnaire de langue (monolingue), dictionnaire bilingue, dictionnaire pédagogique ou d'apprentissage, macrostructure, article (de dictionnaire), sous-article, mot-vedette, entrée, nomenclature, microstructure, définition lexicographique

# ANNEXE 2

## Index du *Lexique Actif du Français*

Nous avons choisi de ne pas représenter certains des termes apparaissant dans l'index du LAF. Ces termes apparaissent en italique.

actant sémantique  
*apprentissage du vocabulaire*  
*activité d'apprentissage du vocabulaire*  
argument [d'une fonction lexicale]  
article [de dictionnaire]  
base [d'une collocation]  
champ sémantique  
collocatif [de la base d'une collocation]  
collocation  
combinatoire [d'une lexie]  
composante identificatrice de champ  
définition lexicographique  
définition analytique  
dérivation morphologique  
dérivation sémantique  
DiCo  
*Dictionnaire du français usuel*  
Dictionnaire explicatif et combinatoire  
différences spécifiques [dans une définition]  
*enseignement et apprentissage du vocabulaire*  
entrée [de dictionnaire]  
étiquette sémantique  
expression fusionnée [d'une collocation]  
fonction lexicale  
formule actancielle  
fusion [d'une collocation]  
genre prochain [d'une définition lexicographique]  
hiérarchie des étiquettes sémantiques  
homonymie  
hyponymie  
intensification  
lexicologie explicative et combinatoire  
lexie  
lexie de base [d'un vocable]

lien lexical  
lien lexical de polysémie  
lien lexical paradigmatique  
lien lexicales syntagmatique  
locution  
macrostructure [d'un dictionnaire]  
marque d'usage  
microstructure [d'un dictionnaire]  
mot-vedette [d'un article de dictionnaire]  
niveau de langage  
*ontologie*  
paraphrase  
partie du discours  
polysémie  
lien de polysémie  
patron de polysémie  
prédicat (sémantique)  
régime [d'une lexie]  
réseau lexical  
*site Internet du LAF*  
sommaire de l'entrée [d'un vocable]  
théorie linguistique Sens-Texte  
valeur [retournée par une fonction lexicale]  
verbe support  
vocable  
vocable monosémique  
vocable polysémique  
vocabulaire  
vocabulaire d'un individu  
vocabulaire d'un texte  
*aprentissage du vocabulaire*  
*WordNet*

## **4. RÉPONSES À L'ÉVALUATION**



## ÉVALUATION DE L'ONTOLOGIE LEXICO-TERMINO

### QUESTION 1 : LA MÉTHODOLOGIE

*Est-ce que la méthodologie employée pour construire l'ontologie est conforme aux méthodes de construction des ontologies dans le domaine de l'Ingénierie Ontologique (IO)?*

#### Remarques d'ordre général

(1) Tout d'abord, nous n'avons trouvé aucune référence à une méthodologie d'IO existante. Pourtant, plusieurs d'entre elles sont documentées dans des livres de référence tels que celui de (Gómez-Pérez A., Fernández-López M. et Corcho O., 2003) par exemple. Notamment, il aurait été intéressant de citer au moins une méthode d'IO spécialisée dans le domaine de la linguistique (voir par exemple la méthode SENSUS).

(2) IEEE définit le terme méthodologie de la façon suivante : « a **comprehensive, integrated series of techniques or methods** creating a general systems theory of how a class of thought-intensive work ought be performed”(IEEE, 1990). Ainsi, une méthodologie se compose de méthodes et de techniques. Une méthode est un ensemble de « **orderly process or procedure** used in the engineering of a product or for performing a service”. Une technique est “a **technical and managerial procedure used to achieve a given objective**”(IEEE, 1990). Or nous n'avons pas trouvé dans votre document les méthodes et les techniques que tu emploies pour réaliser l'une des cinq étapes de ta méthodologie. Cela me laisse penser que ce que tu qualifies de « méthodologie » est plutôt une « méthode » ou encore un « processus » (moins ambitieux), le processus regroupant un ensemble d'activités et de tâches.

(3) Il serait important d'identifier et d'énumérer clairement les étapes de la méthode proposée. Il semble y avoir une confusion dans le déroulement des étapes. En effet, certaines étapes sont présentées là où on ne les attend pas et vis-versa.

(4) Des questions restent en suspend, par exemple : S'agit-il de ta méthode ? Ou bien est-ce une méthode élaborée à l'Observatoire de Linguistique Sens-Texte de l'Université de Montréal? Si oui, a-t-elle été appliquée et validée dans d'autres projets, par d'autres chercheurs et pour construire d'autres? Qui sont les membres de l'équipe chargée de construire l'ontologie ?

#### Remarques spécifiques :

La méthodologie telle que décrite à la section 4 du document d'évaluation comporte les étapes principales suivantes :

**(1) Contexte de développement (construction) de l'ontologie.** À cette étape, il nous est présenté deux éléments, le domaine couvert par l'ontologie, à savoir les connaissances lexicologiques et le contexte dans lequel a été entamé le projet de construction de l'ontologie. Cependant, le **contexte/but d'utilisation de l'ontologie** qui aurait été beaucoup plus instructif n'est pas mentionné à ce stade.

**(2) Principes de construction de l'ontologie.** À cette étape, deux principes sont annoncés : (a) utiliser la théorie Sens-Texte comme cadre de référence; (b) assurer la distinction fondamentale dans l'ontologie entre termes et concepts. Cependant, on ne nous explique pas comment et à quel moment de la construction de l'ontologie sont appliqués ces principes.

**1<sup>er</sup> principe** « utiliser la théorie Sens-Texte comme cadre de référence ». On nous présente les grandes lignes de la Théorie Sens-Texte. Ainsi, qui nous est présenté est une

explication de la théorie et non une explication du principe qui la régit. Puis, on nous annonce peu après que le fait d'utiliser cette théorie est une approche. **Est-ce une approche ou un principe ?**

**2e principe** « assurer la distinction fondamentale dans l'ontologie entre termes et concepts ».

Pour finir, en règle générale **l'énumération et la présentation des principes d'IO ne constituent pas une étape d'une méthode d'IO**. Cet acte consiste plutôt à fournir des critères objectifs afin de guider et d'évaluer l'IO. Notamment, on doit préciser comment, à quelle(s) étape(s) de la méthode et sur quelles(s) entités de l'ontologie sont appliqués ces principes. On doit également définir ces principes, en précisant le cas échéant les méthodes où ils ont été validés.

**(3) Acquisition des connaissances.** À cette étape, **on nous indique :**

- **Les trois sources d'information utilisées pour construire l'ontologie**, c'est-à-dire le manuel (Polguère A., 2003), le dictionnaire pédagogique (Mel'cuk I. et Polguère A., 2007) et l'ouvrage (Mel'cuk I., Polguère A. et Clas A., 1995) ou plus exactement leurs indexes.
- **Le contexte d'utilisation de l'ontologie** qui est d'appuyer la création d'une série de cinq cours d'initiation à l'étude du lexique.
- **Que l'accès à des ouvrages de référence** a permis d'éviter le recours à une analyse des sources d'information et à des entrevues avec des experts lors de l'extraction des concepts essentiels à l'ontologie.

**(4) Structuration des concepts.**

Tout d'abord, on nous dit que la méthode présente une faiblesse : elle ne permet pas d'accéder à tous les concepts pertinents du domaine. Une cause partielle est due au fait que l'index utilisé n'est pas complet. Quelles sont les autres causes? Cette faiblesse a forcé l'équipe d'ingénierie à avoir recours au moment de la phase de structuration des concepts à une extraction automatique de termes et une analyse de ces termes. Ces informations sont mentionnées en note de page pour montrer que cet ajustement n'était pas majeur, pourtant de mon point de vue, il s'agit d'un ajustement majeur puisqu'il y a eu une rétroaction dans le processus d'ingénierie pour intégrer de nouvelles étapes d'extraction de termes et d'analyse de ces termes. Ces deux phases mériteraient d'être expliquées plus en détail.

*« Pour la suite de la structuration des concepts, la procédure adoptée a consisté à prendre les concepts un à un et à les rattacher aux classes existantes et à en créer de nouvelles lorsque nécessaire. L'ontologie s'est construite au fur et à mesure, cette approche étant qualifiée de "bottom-up". »* En fait, cette affirmation est fautive. Il semble plutôt s'agir d'une stratégie « top-down », c'est-à-dire que l'on part des concepts les abstraits vers les concepts les plus spécifiques.

On ne comprend pas vraiment pourquoi l'extraction des concepts s'est arrêtée au chapitre 5 de l'ouvrage (Polguère A., 2003), car les autres chapitres (dont les notions sont présentées en annexe du guide d'évaluation) portent sur des notions qui semblent être aussi des notions de base en lexicologie et non complémentaires des chapitres précédents.

À ce stade-ci et d'après les indications obtenues, on se demande s'il s'agit bien d'une phase de structuration ou bien d'extraction de concepts ou bien des deux à la fois? En effet, il semble que l'équipe d'IO est encore en train d'extraire des concepts des sources d'information, nous vous citons « *Nous avons cependant cessé d'encoder les concepts à*

partir du cinquième chapitre, car nous avons ensuite utilisé le LAF comme source de référence... ».

Au quatrième paragraphe, nous citons : « On peut dire que ce sont des concepts que nous avons dégagés nous-mêmes afin de pouvoir structurer d'autres concepts. Par exemple, lorsque nous avons dû définir la notion de polysémie, nous avons mis en évidence qu'il s'agissait d'un type de propriété linguistique. Or, le concept de propriété linguistique n'apparaissait pas tel quel dans les ouvrages de référence utilisés. Nous avons donc créé une classe pour rendre compte du concept de propriété linguistique ». Ceci nous donne à penser qu'il s'agit d'une explication concernant l'identification et l'analyse des termes candidats.

Enfin, nous en apprenons un peu sur le mode de structuration des concepts. Et pour finir, nous apprenons que l'équipe d'IO comprend une deuxième personne, Alain Polguère.

**(5) Choix d'un éditeur.** Ceci ne représente pas une étape de méthodologie, mais plutôt une indication pouvant être insérée dans l'étape de « capture des besoins » ou d'« étude de faisabilité ».

## QUESTION 2 : ORGANISATION HIÉRARCHIQUE

**(1) Nous avons choisi de construire l'ontologie sur la base de 4 classes de niveau 1 se subdivisant elles-mêmes en un certain nombre de classes, la classe Notion étant celle qui contient le plus de sous-classes. Est-ce qu'une telle organisation est standard en comparaison des divisions hiérarchiques que l'on retrouve à l'intérieur d'autres ontologies de domaine ?**

**(1a) Si on ne considère que les classes de Lexico-Termino**, nous comprenons la chose suivante : l'ontologie comporte quatre grandes classes, la classe « Notion », la classe « Term », la classe « Code » et la classe « Domain ».

- La classe Notion représente les connaissances abstraites structurant le domaine de la lexicologie. Elle contient les concepts du domaine de la lexicologie.
- La classe Term contient tous les termes permettant d'identifier les concepts de la classe Notion. En fait, elle contient les concepts du domaine de la terminologie.
- La classe Code contient les abréviations associées aux concepts de la classe Term.
- La classe Domain contient les concepts de domaines connexes aux domaines de la lexicologie et terminologie tels que la linguistique, la sémiotique.

À première vue, nous pouvons affirmer que cette structuration n'est pas standard. En effet, par exemple, les termes sont en général reliés aux concepts comme des attributs et non comme des classes. Il en est de même pour les codes. Il semble y avoir une confusion à ce sujet.

Cependant, la justification d'une telle structuration se tient et est peut-être nécessaire pour définir les domaines de la lexicologie et de la terminologie (nous ne sommes pas une experte en ces domaines). Ainsi, dans l'ontologie Lexico-Termino, on définit comme concept de plus haut niveau la classe « Notion » qui est en fait la classe « Concept ».

De plus, il n'y a pas une seule façon de conceptualiser une ontologie, la conceptualisation étant dirigée par le contexte d'utilisation de l'ontologie. Ce type de structuration semble être adéquat pour initier des apprenants à l'étude du lexique.

**(1b) Maintenant, si on considère qu'il y a aussi une Standard-Class Lexico-Termino-Class (sous-classe de Méta-Class)**, nous ne sommes plus sûre de comprendre toute la logique

de cette structuration. Pourquoi avoir créé une hiérarchie de classes dans la structure interne de la représentation Frame et qui de surcroît semble être identique à celle décrite en (1a)?

Nous comprenons que les domaines de la lexicologie et de la terminologie permettant de « composer » le langage semblent nécessiter un méta-vocabulaire ou des méta-classes pour les définir. De ce fait, vous avez voulu redéfinir les primitives du langage Frame pour créer de nouveaux types de classes.

Cependant, nous pensons que cet effort n'était pas nécessaire et que toutes les classes auraient pu être définies dans Lexico-Termino sans redéfinir les primitives du langage Frame.

De plus, il nous semble là encore qu'il y ait une certaine confusion. Voici deux exemples : (1) la Standard-Class Lexico-Termino-Class (dans les méta-classes) a pour instances « Code », « English\_code », « French\_Code » et « Lexico-termino ». Or plus bas (dans les classes) on voit bien que la classe Code et ses sous-classes sont comprises dans Lexico-Termino. Elles héritent donc de toute façon de ses propriétés (ou attributs). (2) On retrouve à la fois « english\_term » et « french\_term » comme attributs de la standard-classe Lexico-Termino-class (dans les méta-classes) et comme classes de la classe Lexico-Termino.

**(2) Y a-t-il des erreurs ou des anomalies dans notre façon de définir les classes et les sous-classes dans Protégé ?**

Nous croyons que oui et nous avons répondu à cette question précédemment.

### **QUESTION 3 : ATTRIBUTS DES CLASSES ET DES INSTANCES**

**(1) Dans Protégé, les slots nous permettent de spécifier les attributs des concepts décrits. Est-ce que certains attributs ou propriétés apparaissant normalement dans les ontologies devraient être ajoutés à ceux que nous avons déjà identifiés ? Si oui lesquels ?**

Non, nous ne croyons pas qu'il faille ajouter d'autres attributs. De toute façon, cela dépend du bilan réalisé lors de la capture des besoins. La capture des besoins oriente la conceptualisation et justifie les choix de l'ingénieur ontologie.

Par contre, nous constatons que certains attributs créés semblent être redondants avec ceux prédéfinis dans la représentation Frame. Par exemple, pour la classe Term, l'attribut « term\_value » (créé) semble avoir le même usage que l'attribut Name (prédéfini). Dans le même ordre d'idée, l'attribut « definition » (créé) semble avoir le même usage que l'attribut « Comments » (prédéfini).

**(2) Est-ce que le fait de préciser les attributs des classes au niveau des métas classes vous semble pertinent considérant les raisons évoquées dans les sections 6.2.1 et 6.2.2 ?**

Nous ne sommes pas très familière avec la représentation de type Frame. En effet, les ontologies que nous avons construites ont été représentées à l'aide des langages du web sémantique tels que RDF, RDFS ou OWL.

Cependant, nous pensons il y a des similitudes dans la façon de construire une ontologie quelque soit le langage. De ce fait, d'après notre expérience, il n'était pas nécessaire de préciser les attributs des classes au niveau des méta-classes. Par exemple, les attributs english\_term et french\_term créés dans les méta-classes auraient pu être créés uniquement au niveau des classes et des instances.

**(3) Formulez tout autre commentaire que vous jugez nécessaire concernant les différents « slots » et leurs valeurs possibles (« facets ») pour chacune des classes.**

(3.a) La formulation des propriétés ne semble pas commune à ce que l'on trouve actuellement dans les ontologies (là encore nous parlons de notre expérience avec les ontologies en OWL). Il serait utile d'explorer d'autres ontologies. En explorant l'ontologie du Newspaper (également fournie avec le logiciel) et construite en format Frame, nous avons constaté que la formulation des attributs est similaire à celle de Lexico-Termino. Cependant, en explorant l'ontologie de la pizza (fournie avec le logiciel) et construite en format OWL, nous constatons que la formulation des propriétés est différente. Cette ontologie sert habituellement d'illustration au tutoriel de construction d'ontologie de Protégé et est plus récente que celle du Newspaper. Dans cette ontologie ainsi dans celles que nous avons exploré et celles que nous avons construite (par ex. l'OTPAED (Psyché V., 2007)), la forme d'une propriété est la suivante : « is\_property\_of » ou « has\_property » ou encore « isPropertyOf » ou « hasProperty ».

(3.b) Il faut uniformiser la formulation des propriétés. En effet, dans l'ontologie Lexico-Termino on retrouve trois formulations différentes, par exemple : (1) « term\_value » « property\_of », « subdomain of ». Il conviendrait de n'en choisir qu'une seule.

(3c) Même commentaire qu'en (3b) pour certaines classes où on rencontre plusieurs formulation. Par exemple, on rencontre les différentes formulations « Lexico-Termino », puis « Descriptive\_notion », puis « outil descriptif ».

#### **QUESTION 4 : APPLICATIONS**

*(1) Notre ontologie a été construite d'abord pour des applications dans le domaine de l'enseignement de la lexicologie et de la didactique du lexique (des enseignants universitaires pouvant se servir de l'ontologie afin de préparer leurs cours et enseigner les concepts du domaine). Est-ce que dans sa forme actuelle, l'ontologie pourrait être utilisée pour le Web sémantique ou pourrait être intégrée à d'autres systèmes informatiques?*

D'un point de vue purement technique, l'ontologie ne pourrait être utilisée pour le Web sémantique que si elle est convertie dans un langage du Web sémantique. Actuellement, l'ontologie est en langage « Frame », il faudrait qu'elle soit traduite en RDF(S) ou en OWL. Cette opération nécessiterait sûrement une nouvelle vérification de l'ontologie afin de s'assurer qu'elle n'a pas perdu de son sens lors de sa conversion.

Par contre il existe plusieurs plateformes sur le Web qui pourrait techniquement exploiter une ontologie construite en Frame. Par exemple, il serait possible l'intégrer à Ontolingua Server (Stanford University), ou OntoSaurus (University of South California) ou encore WebOnto (Open University).

Nous insistons bien sur le « techniquement possible » car bien sûre pour intégrer Lexico-Termino à l'un de ces systèmes, il faut contacter les administrateurs/concepteurs de ces systèmes pour voir dans quelle mesure ils accepteraient d'intégrer votre ontologie.

*(2) Si oui, quelles applications y voyez-vous en ce sens?*

Les applications que nous voyons sont les suivantes : l'exploration de l'ontologie dans un but d'apprentissage, l'édition dynamique de pages HTML affichant la hiérarchie de l'ontologie, la formulation de requêtes à l'ontologie.

#### **RÉFÉRENCES**

Gómez-Pérez A., Fernández-López M. et Corcho O. 2003. *Ontological Engineering: with examples from the areas of Knowledge Management, e-Commerce and the Semantic Web (Advanced Information and Knowledge Processing)*: Springer, 403 p.

IEEE (1990). IEEE Standard Glossary of Software Engineering Terminology. IEEE Computer Society. New York

Mel'cuk I., et Polguère A. 2007. *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Coll. «Champs Linguistiques»: De Boeck Université, 525 p.

Mel'cuk I., Polguère A. et Clas A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*: De Boeck Université, 256 p.

Polguère A. 2003. *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*. Coll. «Collection « Paramètres »»: Presses de l'Université de Montréal, 264 p.

Psyché V. 2007. «Rôle des ontologies en ingénierie des EIAH : cas d'un système d'assistance au design pédagogique». Montréal, Informatique, Université du Québec à Montréal, 527 p.

## **5. VERSION REFORMATÉE DES RÉPONSES À L'ÉVALUATION**



1 ÉVALUATION DE L'ONTOLOGIE LEXICO-TERMINO QUESTION 1 : LA MÉTHODOLOGIE Est-ce que  
2 la méthodologie employée pour construire l'ontologie est conforme aux méthodes  
3 de construction des ontologies dans le domaine de l'Ingénierie Ontologique (IO)?  
4 Remarques d'ordre général (1) Tout d'abord, nous n'avons trouvé aucune référence  
5 à une méthodologie d'IO existante. Pourtant, plusieurs d'entre elles sont  
6 documentées dans des livres de référence tels que celui de (Gómez-Pérez A.,  
7 Fernández-López M. et Corcho O., 2003) par exemple. Notamment, il aurait été  
8 intéressant de citer au moins une méthode d'IO spécialisée dans le domaine de la  
9 linguistique (voir par exemple la méthode SENSUS). (2) IEEE définit le terme  
10 méthodologie de la façon suivante : « a comprehensive, integrated series of  
11 techniques or methods creating a general systems theory of how a class of  
12 thought-intensive work ought be performed"(IEEE, 1990). Ainsi, une méthodologie  
13 se compose de méthodes et de techniques. Une méthode est un ensemble de «  
14 orderly process or procedure used in the engineering of a product or for  
15 performing a service". Une technique est "a technical and managerial procedure  
16 used to achieve a given objective"(IEEE, 1990). Or nous n'avons pas trouvé dans  
17 votre document les méthodes et les techniques que tu emploies pour réaliser  
18 l'une des cinq étapes de ta méthodologie. Cela me laisse penser que ce que tu  
19 qualifies de « méthodologie » est plutôt une « méthode » ou encore un «  
20 processus » (moins ambitieux), le processus regroupant un ensemble d'activités  
21 et de tâches. (3) Il serait important d'identifier et d'énumérer clairement les  
22 étapes de la méthode proposée. Il semble y avoir une confusion dans le  
23 déroulement des étapes. En effet, certaines étapes sont présentées là où on ne  
24 les attend pas et vis-versa. (4) Des questions restent en suspend, par exemple :  
25 S'agit-il de ta méthode ? Ou bien est-ce une méthode élaborée à l'Observatoire  
26 de Linguistique Sens-Texte de l'Université de Montréal? Si oui, a-t-elle été  
27 appliquée et validée dans d'autres projets, par d'autres chercheurs et pour  
28 construire d'autres? Qui sont les membres de l'équipe chargée de construire  
29 l'ontologie ? Remarques spécifiques : La méthodologie telle que décrite à la  
30 section 4 du document d'évaluation comporte les étapes principales suivantes :  
31 (1) Contexte de développement (construction) de l'ontologie. À cette étape, il  
32 nous est présenté deux éléments, le domaine couvert par l'ontologie, à savoir  
33 les connaissances lexicologiques et le contexte dans lequel a été entamé le  
34 projet de construction de l'ontologie. Cependant, le contexte/but d'utilisation  
35 de l'ontologie qui aurait été beaucoup plus instructif n'est pas mentionné à ce  
36 stade. (2) Principes de construction de l'ontologie. À cette étape, deux  
37 principes sont annoncés : (a) utiliser la théorie Sens-Texte comme cadre de  
38 référence; (b) assurer la distinction fondamentale dans l'ontologie entre termes  
39 et concepts. Cependant, on ne nous explique pas comment et à quel moment de la  
40 construction de l'ontologie sont appliqués ces principes. 1er principe «  
41 utiliser la théorie Sens-Texte comme cadre de référence ». On nous présente les  
42 grandes lignes de la Théorie Sens-Texte. Ainsi, qui nous est présenté est une  
43 explication de la théorie et non une explication du principe qui la régit. Puis,  
44 on nous annonce peu après que le fait d'utiliser cette théorie est une approche.  
45 Est-ce une approche ou un principe ? 2e principe « assurer la distinction  
46 fondamentale dans l'ontologie entre termes et concepts ». Pour finir, en règle  
47 générale l'énumération et la présentation des principes d'IO ne constituent pas  
48 une étape d'une méthode d'IO. Cet acte consiste plutôt à fournir des critères  
49 objectifs afin de guider et d'évaluer l'IO. Notamment, on doit préciser comment,  
50 à quelle(s) étape(s) de la méthode et sur quelles(s) entités de l'ontologie sont  
51 appliqués ces principes. On doit également définir ces principes, en précisant  
52 le cas échéant les méthodes où ils ont été validés. (3) Acquisition des  
53 connaissances. À cette étape, on nous indique : β Les trois sources  
54 d'information utilisées pour construire l'ontologie, c'est-à-dire le manuel  
55 (Polguère A., 2003), le dictionnaire pédagogique (Mel'cuk I. et Polguère A.,  
56 2007) et l'ouvrage (Mel'cuk I., Polguère A. et Clas A., 1995) ou plus exactement  
57 leurs indexes. β Le contexte d'utilisation de l'ontologie qui est d'appuyer la  
58 création d'une série de cinq cours d'initiation à l'étude du lexique. β Que  
59 l'accès à des ouvrages de référence à permis d'éviter le recours à une analyse

60 des sources d'information et à des entrevues avec des experts lors de  
61 l'extraction des concepts essentiels à l'ontologie. (4) Structuration des  
62 concepts. Tout d'abord, on nous dit que la méthode présente une faiblesse : elle  
63 ne permet pas d'accéder à tous les concepts pertinents du domaine. Une cause  
64 partielle est due au fait que l'index utilisé n'est pas complet. Quelles sont  
65 les autres causes? Cette faiblesse a forcé l'équipe d'ingénierie à avoir recours  
66 au moment de la phase de structuration des concepts à une extraction automatique  
67 de termes et une analyse de ces termes. Ces informations sont mentionnées en  
68 note de page pour montrer que cet ajustement n'était pas majeur, pourtant de mon  
69 point de vue, il s'agit d'un ajustement majeur puisqu'il y a eu une rétroaction  
70 dans le processus d'ingénierie pour intégrer de nouvelles étapes d'extraction de  
71 termes et d'analyse de ces termes. Ces deux phases mériteraient d'être  
72 expliquées plus en détail. « Pour la suite de la structuration des concepts, la  
73 procédure adoptée a consisté à prendre les concepts un à un et à les rattacher  
74 aux classes existantes et à en créer de nouvelles lorsque nécessaire.  
75 L'ontologie s'est construite au fur et à mesure, cette approche étant qualifiée  
76 de "bottom-up". » En fait, cette affirmation est fautive. Il semble plutôt s'agir  
77 d'une stratégie « top-down », c'est-à-dire que l'on part des concepts les  
78 abstraits vers les concepts les plus spécifiques. On ne comprend pas vraiment  
79 pourquoi l'extraction des concepts s'est arrêtée au chapitre 5 de l'ouvrage  
80 (Polguère A., 2003), car les autres chapitres (dont les notions sont présentées  
81 en annexe du guide d'évaluation) portent sur des notions qui semblent être aussi  
82 des notions de base en lexicologie et non complémentaires des chapitres  
83 précédents. À ce stade-ci et d'après les indications obtenues, on se demande  
84 s'il s'agit bien d'une phase de structuration ou bien d'extraction de concepts  
85 ou bien des deux à la fois? En effet, il semble que l'équipe d'IO est encore en  
86 train d'extraire des concepts des sources d'information, nous vous citons « Nous  
87 avons cependant cessé d'encoder les concepts à partir du cinquième chapitre, car  
88 nous avons ensuite utilisé le LAF comme source de référence... ». Au quatrième  
89 paragraphe, nous citons : « On peut dire que ce sont des concepts que nous avons  
90 dégagés nous-mêmes afin de pouvoir structurer d'autres concepts. Par exemple,  
91 lorsque nous avons dû définir la notion de polysémie, nous avons mis en évidence  
92 qu'il s'agissait d'un type de propriété linguistique. Or, le concept de  
93 propriété linguistique n'apparaissait pas tel quel dans les ouvrages de  
94 référence utilisés. Nous avons donc créé une classe pour rendre compte du  
95 concept de propriété linguistique ». Ceci nous donne à penser qu'il s'agit d'une  
96 explication concernant l'identification et l'analyse des termes candidats.  
97 Enfin, nous en apprenons un peu sur le mode de structuration des concepts. Et  
98 pour finir, nous apprenons que l'équipe d'IO comprend une deuxième personne,  
99 Alain Polguère.

100  
101 (5) Choix d'un éditeur. Ceci ne représente pas une étape de méthodologie, mais  
102 plutôt une indication pouvant être insérée dans l'étape de « capture des besoins  
103 » ou d'« étude de faisabilité ».

104  
105 QUESTION 2 : ORGANISATION HIÉRARCHIQUE (1) Nous avons choisi de construire  
106 l'ontologie sur la base de 4 classes de niveau 1 se subdivisant elles-mêmes en  
107 un certain nombre de classes, la classe Notion étant celle qui contient le plus  
108 de sous-classes. Est-ce qu'une telle organisation est standard en comparaison  
109 des divisions hiérarchiques que l'on retrouve à l'intérieur d'autres ontologies  
110 de domaine ? (1a) Si on ne considère que les classes de Lexico-Termino, nous  
111 comprenons la chose suivante : l'ontologie comporte quatre grandes classes, la  
112 classe « Notion », la classe « Term », la classe « Code » et la classe « Domain  
113 ». β La classe Notion représente les connaissances abstraites structurant le  
114 domaine de la lexicologie. Elle contient les concepts du domaine de la  
115 lexicologie. β La classe Term contient tous les termes permettant d'identifier  
116 les concepts de la classe Notion. En fait, elle contient les concepts du domaine  
117 de la terminologie. β La classe Code contient les abréviations associées aux  
118 concepts de la classe Term. β La classe Domain contient les concepts de domaines

119 connexes aux domaines de la lexicologie et terminologie tels que la  
120 linguistique, la sémiotique. À première vue, nous pouvons affirmer que cette  
121 structuration n'est pas standard. En effet, par exemple, les termes sont en  
122 général reliés aux concepts comme des attributs et non comme des classes. Il en  
123 est de même pour les codes. Il semble y avoir une confusion à ce sujet.  
124 Cependant, la justification d'une telle structuration se tient et est peut-être  
125 nécessaire pour définir les domaines de la lexicologie et de la terminologie  
126 (nous ne sommes pas une experte en ces domaines). Ainsi, dans l'ontologie  
127 Lexico-Termino, on définit comme concept de plus haut niveau la classe « Notion  
128 » qui est en fait la classe « Concept ». De plus, il n'y a pas une seule façon  
129 de conceptualiser une ontologie, la conceptualisation étant dirigée par le  
130 contexte d'utilisation de l'ontologie. Ce type de structuration semble être  
131 adéquat pour initier des apprenants à l'étude du lexique. (1b) Maintenant, si on  
132 considère qu'il y a aussi une Standard-Class Lexico-Termino-Class (sous-classe  
133 de Méta-Class), nous ne sommes plus sûre de comprendre toute la logique de cette  
134 structuration. Pourquoi avoir créé une hiérarchie de classes dans la structure  
135 interne de la représentation Frame et qui de surcroît semble être identique à  
136 celle décrite en (1a)? Nous comprenons que les domaines de la lexicologie et de  
137 la terminologie permettant de « composer » le langage semblent nécessiter un  
138 méta-vocabulaire ou des méta-classes pour les définir. De ce fait, vous avez  
139 voulu redéfinir les primitives du langage Frame pour créer de nouveaux types de  
140 classes. Cependant, nous pensons que cet effort n'était pas nécessaire et que  
141 toutes les classes auraient pu être définies dans Lexico-Termino sans redéfinir  
142 les primitives du langage Frame. De plus, il nous semble là encore qu'il y ait  
143 une certaine confusion. Voici deux exemples : (1) laStandard-Class  
144 Lexico-Termino-Class (dans les méta-classes) a pour instances « Code », «  
145 English\_code », « French\_Code » et « Lexico-termino ». Or plus bas (dans les  
146 classes) on voit bien que la classe Code et ses sous-classes sont comprises dans  
147 Lexico-Termino. Elles héritent donc de toute façon de ses propriétés (ou  
148 attributs). (2) On retrouve à la fois « english\_term » et « french\_term » comme  
149 attributs de la standard-classe Lexico-Termino-class (dans les méta-classes) et  
150 comme classes de la classe Lexico-Termino. (2) Y a-t-il des erreurs ou des  
151 anomalies dans notre façon de définir les classes et les sous-classes dans  
152 Protégé ? Nous croyons que oui et nous avons répondu à cette question  
153 précédemment.

154  
155 QUESTION 3 : ATTRIBUTS DES CLASSES ET DES INSTANCES (1) Dans Protégé, les slots  
156 nous permettent de spécifier les attributs des concepts décrits. Est-ce que  
157 certains attributs ou propriétés apparaissant normalement dans les ontologies  
158 devraient être ajoutés à ceux que nous avons déjà identifiés ? Si oui lesquels ?  
159 Non, nous ne croyons pas qu'il faille ajouter d'autres attributs. De toute  
160 façon, cela dépend du bilan réalisé lors de la capture des besoins. La capture  
161 des besoins oriente la conceptualisation et justifie les choix de l'ingénieur  
162 ontologie. Par contre, nous constatons que certains attributs créés semblent  
163 être redondants avec ceux prédéfinis dans la représentation Frame. Par exemple,  
164 pour la classe Term, l'attribut « term\_value » (créé) semble avoir le même usage  
165 que l'attribut Name (prédéfini). Dans le même ordre d'idée, l'attribut «  
166 definition » (créé) semble avoir le même usage que l'attribut « Comments »  
167 (prédéfini). (2) Est-ce que le fait de préciser les attributs des classes au  
168 niveau des méta classes vous semble pertinent considérant les raisons évoquées  
169 dans les sections 6.2.1 et 6.2.2 ? Nous ne sommes pas très familière avec la  
170 représentation de type Frame. En effet, les ontologies que nous avons  
171 construites ont été représentées à l'aide des langages du web sémantique tels  
172 que RDF, RDFS ou OWL. Cependant, nous pensons il y a des similitudes dans la  
173 façon de construire une ontologie quelque soit le langage. De ce fait, d'après  
174 notre expérience, il n'était pas nécessaire de préciser les attributs des  
175 classes au niveau des méta-classes. Par exemple, les attributs english\_term et  
176 french\_term créés dans les méta-classes auraient pu être créés uniquement au  
177 niveau des classes et des instances. (3) Formulez tout autre commentaire que

178 vous jugez nécessaire concernant les différents « slots » et leurs valeurs  
179 possibles (« facets ») pour chacune des classes. (3.a) La formulation des  
180 propriétés ne semble pas commune à ce que l'on trouve actuellement dans les  
181 ontologies (là encore nous parlons de notre expérience avec les ontologies en  
182 OWL). Il serait utile d'explorer d'autres ontologies. En explorant l'ontologie  
183 du Newspaper (également fournie avec le logiciel) et construite en format Frame,  
184 nous avons constaté que la formulation des attributs est similaire à celle de  
185 Lexico-Termino. Cependant, en explorant l'ontologie de la pizza (fournie avec le  
186 logiciel) et construite en format OWL, nous constatons que la formulation des  
187 propriétés est différente. Cette ontologie sert habituellement d'illustration au  
188 tutoriel de construction d'ontologie de Protégé et est plus récente que celle du  
189 Newspaper. Dans cette ontologie ainsi dans celles que nous avons exploré et  
190 celles que nous avons construite (par ex. l'OTPAED (Psyché V., 2007)), la forme  
191 d'une propriété est la suivante : « is\_property\_of » ou « has\_property » ou  
192 encore « isPropertyOf » ou « hasProperty ». (3.b) Il faut uniformiser la  
193 formulation des propriétés. En effet, dans l'ontologie Lexico-Termino on  
194 retrouve trois formulations différentes, par exemple : (1) « term\_value » «  
195 property\_of », « subdomain of ». Il conviendrait de n'en choisir qu'une seule.  
196 (3c) Même commentaire qu'en (3b) pour certaines classes où on rencontre  
197 plusieurs formulations. Par exemple, on rencontre les différentes formulations «  
198 Lexico-Termino », puis « Descriptive\_notion », puis « outil descriptif ».

199  
200 QUESTION 4 : APPLICATIONS (1) Notre ontologie a été construite d'abord pour des  
201 applications dans le domaine de l'enseignement de la lexicologie et de la  
202 didactique du lexique (des enseignants universitaires pouvant se servir de  
203 l'ontologie afin de préparer leurs cours et enseigner les concepts du domaine).  
204 Est-ce que dans sa forme actuelle, l'ontologie pourrait être utilisée pour le  
205 Web sémantique ou pourrait être intégrée à d'autres systèmes informatiques?

206  
207 D'un point de vue purement technique, l'ontologie ne pourrait être utilisée pour  
208 le Web sémantique que si elle est convertie dans un langage du Web sémantique.  
209 Actuellement, l'ontologie est en langage « Frame », il faudrait qu'elle soit  
210 traduite en RDF(S) ou en OWL. Cette opération nécessiterait sûrement une  
211 nouvelle vérification de l'ontologie afin de s'assurer qu'elle n'a pas perdu de  
212 son sens lors de sa conversion. Par contre il existe plusieurs plateformes sur  
213 le Web qui pourrait techniquement exploiter une ontologie construite en Frame.  
214 Par exemple, il serait possible l'intégrer à Ontolingua Server (Stanford  
215 University), ou OntoSaurus (University of South California) ou encore WebOnto  
216 (Open University). Nous insistons bien sur le « techniquement possible » car  
217 bien sûre pour intégrer Lexico-Termino à l'un de ces systèmes, il faut contacter  
218 les administrateurs/concepteurs de ces systèmes pour voir dans quelle mesure ils  
219 accepteraient d'intégrer votre ontologie.

220  
221 (2) Si oui, quelles applications y voyez-vous en ce sens? Les applications que  
222 nous voyons sont les suivantes : l'exploration de l'ontologie dans un but  
223 d'apprentissage, l'édition dynamique de pages HTML affichant la hiérarchie de  
224 l'ontologie, la formulation de requêtes à l'ontologie.

225  
226 RÉFÉRENCES Gómez-Pérez A., Fernández-López M. et Corcho O. 2003. Ontological  
227 Engineering: with examples from the areas of Knowledge Management, e-Commerce  
228 and the Semantic Web (Advanced Information and Knowledge Processing): Springer,  
229 403 p.

230  
231 IEEE (1990). IEEE Standard Glossary of Software Engineering Terminology. IEEE  
232 Computer Society. New York

233  
234 Mel'cuk I., et Polguère A. 2007. Lexique actif du français : L'apprentissage du  
235 vocabulaire fondé sur 20000 dérivations sémantiques et collocations du français.  
236 Coll. «Champs Linguistiques»: De Boeck Université, 525 p.

- 237  
238 Mel'Cuk I., Polguere A. et Clas A. 1995. Introduction à la lexicologie  
239 explicative et combinatoire: De Boeck Université, 256 p.  
240  
241 Polguère A. 2003. Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales.  
242 Coll. «Collection « Paramètres »»: Presses de l'Université de Montréal, 264 p.  
243  
244 Psyché V. 2007. «Rôle des ontologies en ingénierie des EIAH : cas d'un système  
245 d'assistance au design pédagogique». Montréal, Informatique, Université du  
246 Québec à Montréal, 527 p.  
247  
248



## **6. MATRICES DES RÉPONSES À L'ÉVALUATION DE L'ONTOLOGIE**



**Question 1 — Méthodologie (METHO) :** Est-ce que la méthodologie employée pour construire l'ontologie est conforme aux méthodes de construction des ontologies dans le domaine de l'Ingénierie Ontologique (IO).

Unité d'évaluation	Consignes (C)	Commentaires/Suggestions (S)	Questions (Q)
<p>Référence à des méthodologies d'ingénierie ontologique</p> <p>METHO-REF</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nous n'avons trouvé aucune référence à une méthodologie d'IO existante (4-5)<sup>1</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>il aurait été intéressant de citer au moins une méthode d'IO spécialisée dans le domaine de la linguistique (voir par exemple la méthode SENSUS) (7-9)</li> </ul>	
<p>Caractérisation de la « méthodologie » employée</p> <p>METHO-CAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nous n'avons pas trouvé dans votre document les méthodes et les techniques que tu employes pour réaliser l'une des cinq étapes de ta méthodologie (16-18)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Cela me laisse penser que ce que tu qualifies de « méthodologie » est plutôt une « méthode » ou encore un « processus » (moins ambitieux), le processus regroupant un ensemble d'activités et de tâches. (18-21)</li> <li>Il serait important d'identifier et d'énumérer clairement les étapes de la méthode proposée. Il semble y avoir une confusion dans le déroulement des étapes. En effet, certaines étapes sont présentées là où on ne les attend pas et vis-versa. (21-24)</li> </ol>	<p>Des questions restent en suspens, par exemple :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>S'agit-il de ta méthode ?</li> <li>Ou bien est-ce une méthode élaborée à l'Observatoire de Linguistique Sens-Texte de l'Université de Montréal?</li> <li>Si oui, a-t-elle été appliquée et validée</li> </ol>

<sup>1</sup> Les numéros qui apparaissent à la suite de chacun des éléments de réponse de l'experte renvoient aux lignes du document contenant le texte de l'évaluation (dans sa version reformattée). Celui-ci apparaît à l'Appendice A5.

			<p>dans d'autres projets, par d'autres chercheurs?</p> <p>4. Qui sont les membres de l'équipe chargée de construire l'ontologie ?</p>
<p><b>Contexte de développement (construction) de l'ontologie</b></p> <p><b>METHO-CON</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A cette étape, il nous est présenté deux éléments, le domaine couvert par l'ontologie, à savoir les connaissances lexicologiques et le contexte dans lequel a été entamé le projet de construction de l'ontologie (29-34)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>le contexte/but d'utilisation de l'ontologie</b> qui aurait été beaucoup plus instructif n'est pas mentionné à ce stade (34-36)</li> </ul>	
<p><b>Principes de construction de l'ontologie (1)</b></p> <p><b>METHO-PRINI</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. deux principes sont annoncés : (a) utiliser la théorie Sens-Texte comme cadre de référence; (b) assurer la distinction fondamentale dans l'ontologie entre termes et concepts. (36-39)</li> <li>2. on ne nous explique pas comment et à quel moment de la construction de l'ontologie sont appliqués ces principes. (39-40)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pour finir, en règle générale l'énumération et la <b>présentation des principes d'IO ne constituent pas une étape d'une méthode d'IO</b>. Cet acte consiste plutôt à fournir des critères objectifs afin de guider et d'évaluer l'IO. (46-49)</li> <li>2. on doit préciser comment, à quelle(s) étape(s) de la méthode et sur quelle(s) entités de l'ontologie sont appliqués ces principes. (49-51)</li> <li>3. On doit également définir ces principes, en précisant le cas échéant les méthodes où ils ont été validés. (51-52)</li> </ol>	
<p><b>Principes de construction de l'ontologie (2)</b></p> <p><b>METHO-PRIN2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On nous présente les grandes lignes de la Théorie Sens-Texte. Ce qui nous est présenté est une explication de la théorie et non une explication du principe qui la régit. On nous annonce peu après que le fait d'utiliser cette théorie est une approche. (41-44)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce une approche ou un principe ? (45)</li> </ul>

<p><b>Structuration des concepts (1)</b> <b>METHO-STRU1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>on nous dit que la méthode présente une faiblesse : elle ne permet pas d'accéder à tous les concepts pertinents du domaine. Une cause partielle est due au fait que l'index utilisé n'est pas complet. (62-64)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelles sont les autres causes ? (65)</li> </ul>
<p><b>Structuration des concepts (2)</b> <b>METHO-STRU2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cette faiblesse a forcé l'équipe d'ingénierie à avoir recours au moment de la phase de structuration des concepts à une extraction automatique de termes et une analyse de ces termes. Ces informations sont mentionnées en note de page pour montrer que cet ajustement n'était pas majeur (65-68)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de mon point de vue, il s'agit d'un ajustement majeur puisqu'il y a eu une rétroaction dans le processus d'ingénierie pour intégrer de nouvelles étapes d'extraction de termes et d'analyse de ces termes. Ces deux phases mériteraient d'être expliquées plus en détail. (68-72)</li> </ul>	
<p><b>Structuration des concepts (3)</b> <b>METHO-STRU3</b></p>	<p>« Pour la suite de la structuration des concepts, la procédure adoptée a consisté à prendre les concepts un à un et à les rattacher aux classes existantes et à en créer de nouvelles lorsque nécessaire. L'ontologie s'est construite au fur et à mesure, cette approche étant qualifiée de "bottom-up". »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En fait, cette affirmation est fautive. Il semble plutôt s'agir d'une stratégie « top-down », c'est-à-dire que l'on part des concepts les abstraits vers les concepts les plus spécifiques. (72-78)</li> </ul>		
<p><b>Structuration des concepts (4)</b> <b>METHO-STRU4</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>On ne comprend pas vraiment pourquoi l'extraction des concepts s'est arrêtée au chapitre 5 de l'ouvrage (Polguère A., 2003), car les autres chapitres (dont les notions sont présentées en annexe du guide d'évaluation) portent sur des</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>on se demande s'il s'agit bien d'une phase de structuration ou bien d'extraction de concepts ou bien des deux à la fois?</li> </ul>

		notions qui semblent être aussi des notions de base en lexicologie et non complémentaires des chapitres précédents. (78-83)	En effet, il semble que l'équipe d'IO est encore en train d'extraire des concepts des sources d'information. (83-86)
<b>Choix d'un éditeur</b>  <b>METHO-EDI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ceci [le choix d'un éditeur] ne représente pas une étape de méthodologie (101)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>[Ceci ne représente pas une étape de méthodologie], mais plutôt une indication pouvant être insérée dans l'étape de « capture des besoins » ou d'« étude de faisabilité ». (101-103)</li> </ul>	

**Questions 2 — Organisation hiérarchique (ORG) :** (1) *Nous avons choisi de construire l'ontologie sur la base de 4 classes de niveau 1 se subdivisant elles-mêmes en un certain nombre de classes, la classe Notion étant celle qui contient le plus de sous-classes. Est-ce qu'une telle organisation est standard en comparaison des divisions hiérarchiques que l'on retrouve à l'intérieur d'autres ontologies de domaine ?*

Unité d'évaluation	Constats	Commentaires/Suggestions	Questions
<b>Répartition et contenu des classes</b>  <b>ORG-CLA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Si on ne considère que les classes de Lexico-Termino, nous comprenons la chose suivante : l'ontologie comporte quatre grandes classes, la classe « Notion », la classe « Term », la classe « Code » et la classe « Domain ». (110-113)</li> <li>À première vue, nous pouvons affirmer que cette</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>les termes sont en général reliés aux concepts comme des attributs et non comme des classes. Il en est de même pour les codes. Il semble y avoir une confusion à ce sujet. (121-123)</li> <li>Cependant, la justification d'une telle structuration se tient et est peut-être nécessaire pour définir les domaines</li> </ol>	

	<p>structuration n'est pas standard. (120-121)</p> <p>3. nous ne sommes pas une experte en ces domaines [la lexicologie et la terminologie]. (126)</p>	<p>de la lexicologie et de la terminologie (124-126)</p> <p>3. il n'y a pas une seule façon de conceptualiser une ontologie; la conceptualisation étant dirigée par le contexte d'utilisation de l'ontologie. (128-130)</p> <p>4. Ce type de structuration semble être adéquat pour initier des apprenants à l'étude du lexique. (130-131)</p>	
<b>Classe Notion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La classe Notion représente les connaissances abstraites structurant le domaine de la lexicologie. Elle contient les concepts du domaine de la lexicologie. (113-115)</li> </ul>		
<b>ORG-NO</b>			
<b>Classe Term</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La classe Term contient tous les termes permettant d'identifier les concepts de la classe Notion. En fait, elle contient les concepts du domaine de la terminologie. (115-117)</li> </ul>		
<b>ORG-TERM</b>			
<b>Classe Code</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La classe Code contient les abréviations associées aux concepts de la classe Term. (117-118)</li> </ul>		
<b>ORG-CODE</b>			
<b>Classe Domain</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La classe Domain contient les concepts de domaines connexes aux domaines de la lexicologie et terminologie tels que la linguistique, la sémiotique. (118-120)</li> </ul>		
<b>ORG-DOM</b>			

**Questions 2 — Organisation hiérarchique — Anomalies (ANO) : (2) Y a-t-il des erreurs ou des anomalies dans notre façon de définir les classes et les sous-classes dans Protégé ?**

**Réponse de l'évaluatrice :** Nous croyons que oui et nous avons répondu à cette question précédemment.

**Note :** Nous avons reporté les réponses en question dans les matrices suivante.

Unité d'évaluation Anomalies (ANO)	Constats	Commentaires/Suggestions	Questions
<b>Structuration des classes</b> <b>(1)</b> <b>ANO-STRU1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintenant, si on considère qu'il y a aussi une Standard-Class Lexico-Termino-Class (sous-classe de Méta-Class) (131-133</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nous ne sommes plus sûre de comprendre toute la logique de cette structuration (133-134)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pourquoi avoir créé une hiérarchie de classes dans la structure interne de la représentation Frame et qui de surcroît semble être identique à celle décrite en (1a) ? (134-136)</li> </ul>
<b>Structuration des classes</b> <b>(2)</b> <b>ANO-STRU2</b>	<p>1. Nous comprenons que les domaines de la lexicologie et de la terminologie permettant de « composer » le langage semblent nécessiter un méta-vocabulaire ou des méta-classes pour les définir. De ce fait, vous avez voulu redéfinir les primitives du langage Frame pour créer de nouveaux types de classes. (136-140)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cependant, nous pensons que cet effort n'était pas nécessaire et que toutes les classes auraient pu être définies dans Lexico-Termino sans redéfinir les primitives du langage Frame. (140-142)</li> </ul>	

	<p>2. il nous semble là encore qu'il y ait une certaine confusion. Voici deux exemples : (1) la Standard-Class Lexico-Termino-Class (dans les méta-classes) a pour instances « Code », « English_code », « French_Code » et « Lexico-termino ». Or plus bas (dans les classes) on voit bien que la classe Code et ses sous-classes sont comprises dans Lexico-Termino. Elles héritent donc de toute façon de ses propriétés (ou attributs). (142-148)</p> <p>3. On retrouve à la fois « english_term » et « french_term » comme attributs de la standard-class Lexico-Termino-class (dans les méta-classes) et comme classes de la classe Lexico-Termino. (148-150)</p>		
--	---	--	--

### Question 3 — Attributs des classes et des instances (ATTR)

*Dans Protégé, les slots nous permettent de spécifier les attributs des concepts décrits. Est-ce que certains attributs ou propriétés apparaissant normalement dans les ontologies devraient être ajoutés à ceux que nous avons déjà identifiés ? Si oui lesquels ?*

Unité d'évaluation	Constats	Commentaires/Suggestions	Questions
<b>Attributs des classes</b>  <b>ATTR-CLA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Non, nous ne croyons pas qu'il faille ajouter d'autres attributs. (159)</li> <li>2. Par contre, nous constatons que certains attributs créés semblent être redondants avec ceux prédéfinis dans la représentation Frame. (162-163)</li> <li>3. pour la classe Term, l'attribut « term_value » (créé) semble avoir le même usage que l'attribut Name (prédéfini). (164-165)</li> <li>4. l'attribut « definition » (créé) semble avoir le même usage que l'attribut « Comments » (prédéfini). (165-167)</li> </ol>		
<b>Attributs des métaclasses</b>  <b>ATTR-META</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nous ne sommes pas très familière avec la représentation de type Frame. (169-170)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. les ontologies que nous avons construites ont été représentées à l'aide des langages du web sémantique tels que RDF, RDFS ou OWL. (170-172)</li> <li>2. Cependant, nous pensons il y a des similitudes</li> </ol>	

		<p>dans la façon de construire une ontologie quel que soit le langage. (172-173)</p> <p>3. De ce fait, d'après notre expérience, il n'était pas nécessaire de préciser les attributs des classes au niveau des méta-classes. (173-175)</p> <p>4. Par exemple, les attributs <code>english_term</code> et <code>french_term</code> créés dans les méta-classes auraient pu être créés uniquement au niveau des classes et des instances. (175-177)</p>	
<p><b>Attributs et formulation des propriétés (1)</b></p> <p><b>ATTR-PROPI</b></p>	<p>1. La formulation des propriétés ne semble pas commune à ce que l'on trouve actuellement dans les ontologies (là encore nous parlons de notre expérience avec les ontologies en OWL). (179-182)</p> <p>2. En explorant l'ontologie du Newspaper (également fournie avec le logiciel) et construite en format Frame, nous avons constaté que la formulation des attributs est similaire à celle de Lexico-Termino. (182-185)</p> <p>3. Cependant, en explorant l'ontologie de la pizza (fournie avec le logiciel) et construite en format OWL, nous constatons que la formulation des propriétés est différente. (185-187)</p>		

Attributs et formulation des propriétés (2)			• Il faut uniformiser la formulation des propriétés. (192-193)	
ATTR-PROP2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dans cette ontologie ainsi dans celles que nous avons exploré et celles que nous avons construite, la forme d'une propriété est la suivante : « is_property_of » ou « has_property » ou encore « isPropertyOf » ou « hasProperty ». (189-192)</li> <li>2. dans l'ontologie Lexico-Termino on retrouve trois formulations différentes, par exemple : (1) « term_value » « property_of », « subdomain of ». (193-195)</li> <li>3. on rencontre les différentes formulations « Lexico-Termino », puis « Descriptive notion », puis « outil descriptif ». (197-198)</li> </ol>			

#### Question 4 — Applications (APPL)

(1) Notre ontologie a été construite d'abord pour des applications dans le domaine de l'enseignement de la lexicologie et de la didactique du lexique (des enseignants universitaires pouvant se servir de l'ontologie afin de préparer leurs cours et enseigner les concepts du domaine). Est-ce que dans sa forme actuelle, l'ontologie pourrait être utilisée pour le Web sémantique ou pourrait être intégrée à d'autres systèmes informatiques ?

Unité d'évaluation	Constats	Commentaires/Suggestions	Questions
<b>Application Web Sémantique (1)</b>  <b>APPL1-WEB1</b>	1. D'un point de vue purement technique, l'ontologie ne pourrait être utilisée pour le Web sémantique que si elle est convertie dans un langage du Web sémantique. (207-208)  2. Actuellement, l'ontologie est en langage « Frame » (209)	<ul style="list-style-type: none"> <li>il faudrait qu'elle soit traduite en RDF(S) ou en OWL. Cette opération nécessiterait sûrement une nouvelle vérification de l'ontologie afin de s'assurer qu'elle n'a pas perdu de son sens lors de sa conversion. (210-212)</li> </ul>	

<p><b>Application Web Semantique (2)</b></p> <p><b>APPLI-WEB2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>il existe plusieurs plateformes sur le Web qui pourraient techniquement exploiter une ontologie construite en Frame. (212-213)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Par exemple, il serait possible l'intégrer à Ontolingua Server (Stanford University), ou OntoSaurus (University of South California) ou encore WebOnto (Open University). pour intégrer Lexico-Termino à l'un de ces systèmes, il faut contacter les administrateurs/concepteurs de ces systèmes pour voir dans quelle mesure ils accepteraient d'intégrer votre ontologie. (214-219)</li> </ul>	
<p><b>Autres applications</b></p> <p><b>APPLI-AUTR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les applications que nous voyons sont les suivantes : l'exploration de l'ontologie dans un but d'apprentissage, l'édition dynamique de pages HTML affichant la hiérarchie de l'ontologie, la formulation de requêtes à l'ontologie. (221-224)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>

**APPENDICE B — GUIDE DE L'ENSEIGNANT POUR LE  
MODULE DE COURS EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE**



## GUIDE DE L'ENSEIGNANT

Ce guide s'adresse de préférence à un enseignant universitaire disposant de bonnes connaissances en lexicologie et ayant une formation de base en linguistique ainsi qu'en didactique du français, préalables que nous jugeons nécessaires pour donner un cours en didactique du lexique

Le module de cours de didactique du lexique se destine par ailleurs à des étudiants au baccalauréat en enseignement préscolaire/primaire ayant complété au moins deux ans de formation ainsi qu'un stage en milieu scolaire. Les notions fondamentales en syntaxe doivent être maîtrisés de même que les notions de base en didactique du français.

Le guide est construit pour permettre à l'enseignant d'utiliser les présentations PowerPoint en classe. Pour cette raison, la structuration du guide s'appuie sur l'ordonnement des diapositives à l'intérieur de chacune des séances de cours. Celles-ci s'articulent pour la plupart autour d'exercices. Un tableau résumé précise, pour chaque exercice, le sujet de celui-ci, les notions étudiées, les objectifs d'apprentissage poursuivis, le modèle d'enseignement adopté, les principes d'enseignement à respecter ainsi que le matériel à utiliser (reproduit en annexe s'il y a lieu) et la durée approximative de l'exercice. Une section est ensuite consacrée au scénario d'enseignement, qui explicite les tâches que l'enseignant doit réaliser, de même que celles qui sont normalement attendues de l'étudiant. Les différentes parties du scénario sont numérotées et le tableau résumé précise les principes d'enseignement qui s'appliquent à l'intérieur de chacune de ces parties (les principes sont numérotés en fonction de la numérotation du scénario). Enfin, un court paragraphe (mis en gras) explicite le lien qui unit deux parties successives (souvent deux exercices) d'une même séance de cours.

Bonne préparation de cours!

---

## COURS 1

Annexe 1.0 : Présentation PowerPoint du cours 1 en format .pdf

Annexe 1.1 : Plan de cours

Annexe 1.2 : Extrait du livre *Les poules*

Annexe 1.3 : Exercices 6 et 7

Annexe 1.4 : Devoir

### 1. Exercices d'introduction au cours

**Diapo 1** : Titre du cours. L'enseignant se présente.

**Diapo 2** : Présentation du plan de la séance de cours.

#### Diapos 3-5

Exercice 1	
Sujet	Lexique et vocabulaire
Notion(s)	<i>lexique [d'une langue], vocabulaire [d'un texte], vocabulaire [d'un individu]</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre la notion de lexique Comprendre la notion de vocabulaire d'un texte Comprendre la notion de vocabulaire d'un individu Distinguer les notions de lexique et de vocabulaire
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes d'enseignement	1. Gagner l'attention et activer les connaissances antérieures <sup>1</sup> 2. Guider l'apprenant et faire ressortir les performances 3. Produire une rétroaction sur les performances
Matériel	Papier et crayon
Durée	20 minutes

#### Scénario

1. L'enseignant demande aux étudiants de définir la notion de lexique et celle de vocabulaire, puis de dire s'il existe une différence entre les deux (cette consigne apparaît à la **Diapo 4**). Cela permettra de connaître les perceptions des étudiants avant de présenter la caractérisation théorique de ces notions.

2. L'enseignant prend connaissance des réponses des étudiants et anime la discussion, sans recourir pour l'instant aux diapositives.

Les questions suivantes pourraient orienter la discussion (ou encore répondre à certains éléments de réponse fournis par les étudiants).

<sup>1</sup> Il peut arriver que deux principes d'enseignement soit respectés dans la même étape de déroulement d'un exercice. Par exemple, ici, le fait de poser une question sert à la fois à gagner l'attention et à activer les connaissances antérieures. Dans la suite du guide, on peut donc s'attendre à retrouver de temps à autre deux principes pour une même étape du scénario d'enseignement.

*Est-ce que le lexique et le dictionnaire correspondent à la même entité ?* La réponse est non, le lexique est l'ensemble des « mots » de la langue, alors que le dictionnaire, aussi exhaustif soit-il, ne décrit pas entièrement cet ensemble. Le lexique a un statut théorique puisqu'il n'est pas vraiment possible de dire combien de mots il contient. Le lexique n'est ainsi pas considéré comme un ensemble fini puisqu'il est toujours possible d'ajouter des unités lexicales dans les classes lexicales majeures (nom, verbe, adjectif et adverbes), qui sont des classes ouvertes. De ce fait, il est impossible de savoir combien de "mots" contient le lexique. Cette caractéristique permettra d'ailleurs de distinguer lexique et vocabulaire, le vocabulaire correspondant en quelque sorte à une "réalisation" du lexique.

*Est-ce que les régionalismes font partie du lexique ?* Bien sûr. Il se peut cependant que les étudiants répondent que certains mots québécois ne font pas partie du français. C'est faux. Même s'il s'agit de variantes familières ou même vulgaires, ces mots appartiennent bien au lexique du français québécois.

*Est-ce que les mots de toutes les langues font partie du lexique ?* Le lexique se définit comme l'ensemble des mots **d'une** langue. On doit donc parler des lexiques, si l'on fait références à plusieurs langues. La définition de la notion de lexique passe par celle de langue. La définition de la notion de vocabulaire se fait quant à elle par rapport aux notions de texte ou encore d'individu, comme va le souligner la **Diapo 5**.

3. La discussion conduit à la présentation formelle des notions de lexique (**Diapo 5**) et de vocabulaire (**Diapo 6**).

Il faut d'abord mettre en évidence le fait que la notion de lexique se définit par rapport à la notion de langue. Nous proposons donc une définition sommaire de la notion de langue. L'enseignant pourra ajouter, en donnant la définition, que la notion de "système de signes" renvoie grosso modo à celle de lexique et que les "règles de combinaison de ces signes" correspondent à la grammaire. Il pourra enfin préciser que la grammaire constitue le système des règles grammaticales d'une langue.

Le lexique est une entité théorique qui comporte différents types d'éléments, appelés entités lexicales. Quelques exemples d'entités lexicales sont présentés. Les étudiants ne seront peut-être pas immédiatement disposés à accepter qu'une expression comme *subir une opération* (qui est une collocation) soit considérée comme un élément du lexique. C'est pourtant le cas de toutes les collocations. Pour "rassurer" les étudiants, on peut leur dire que certains de ces exemples, et les notions auxquels ils renvoient, seront étudiés plus en profondeur dans les prochaines séances de cours (la notion de collocation fait l'objet de la séance de cours 4).

La notion de vocabulaire se comprend par rapport à celle de lexique dans la mesure où le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique. Il faut expliquer aux étudiants que l'on distingue le vocabulaire d'un texte (par texte, nous entendons toute manifestation linguistique à l'oral ou à l'écrit), qui est concret, comptable, et le vocabulaire d'un individu, qui correspond à une entité théorique (dans la mesure où on ne peut dénombrer avec exactitude l'ensemble des éléments du lexique que maîtrise un individu).

Ces points reprennent les éléments de réponse qui devraient avoir été relevés lors de la discussion.

**La définition de la notion de lexique a permis de situer l'objet du cours. Afin de faire prendre conscience aux étudiants qu'il est possible d'étudier le lexique au même niveau formel que les**

autres branches du français, comme la syntaxe ou la morphologie, nous proposons de faire l'analyse d'une phrase. Cela devrait permettre de cerner le type d'analyse qui sera privilégiée dans le cours (analyse lexicologique).

### Diapos 7-10

Exercice 2	
Sujet	Analyse linguistique
Notion(s)	Lexicologie  <i>Cet exercice fait également appel à des notions qui n'appartiennent pas directement au contenu à voir dans le cours, mais dont les étudiants devraient avoir une connaissance préalable et qui, par contraste, permettent de situer l'objet du cours.</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Se familiariser avec une démarche d'observation et d'analyse des données linguistiques pour l'appliquer à l'étude des phénomènes lexicaux
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Gagner l'attention et informer l'apprenant de l'objectif 2. Faire ressortir les performances et produire une rétroaction sur les performances 3. Guider l'apprenant
Matériel	Papier crayon
Durée	25 minutes

### Scénario

1. La consigne donnée aux étudiants est de proposer une analyse linguistique de la phrase *Richard tombe en amour*, tel que le précise la **Diapo 7**. On peut informer les étudiants que l'objectif de l'exercice est de distinguer différents niveaux d'analyse afin d'identifier celui qui sera privilégié dans le cadre du cours.

2. Un retour collectif permettra de recueillir les réponses, avant de présenter les différents niveaux d'analyse possibles (voir point 3 plus bas). Parmi les réponses données par les étudiants, l'analyse syntaxique sera probablement la plus courante, parce que c'est ce type d'analyse qu'ils ont été habitués à mener durant leur scolarisation en français. On peut s'attendre à voir des analyses morphologiques également. L'enseignant pourra proposer à certains étudiants de venir transcrire leur analyse au tableau à l'avant de la classe afin de permettre aux autres étudiants de commenter les réponses.

En ce qui concerne l'aspect lexical de l'analyse, l'expression *tomber en amour* pourrait être pointée comme un anglicisme. Il faut faire voir aux étudiants que cette expression est d'usage courant au Québec et qu'elle sert à exprimer le commencement du sentiment amoureux. On peut demander aux étudiants ce que signifie exactement *tomber en amour*, en contrastant par exemple avec *être en amour*, pour leur faire prendre conscience que l'expression sert à véhiculer un sens précis et qu'il n'existe pas de formulation équivalente utilisant la locution EN AMOUR pour exprimer ce sens. Une telle analyse du sens porté par les mots est un premier pas concret dans le type de réflexion dont les étudiants devront faire preuve à l'intérieur du cours.

3. La **Diapo 8** présente ce qu'est une analyse linguistique et distingue les niveaux d'analyse possibles selon différentes questions que l'on peut se poser au sujet d'une phrase.

Les schémas de la **Diapo 9** sont présentés à titre indicatif, simplement pour bien montrer aux étudiants les différences entre les analyses à chacun des niveaux. Par exemple, le réseau sémantique ne vise qu'à illustrer que l'on peut faire l'analyse du sens au même niveau formel que l'analyse syntaxique. L'analyse du sens au moyen des réseaux sémantiques ne fera pas l'objet du cours. L'analyse syntaxique est réalisée selon l'approche de la syntaxe de dépendance. Il faut d'ailleurs noter que la syntaxe contribue elle aussi au sens des phrases et des énoncés (par exemple, *Le chien a mordu le chat* ne véhicule pas le même sens que *Le chat a mordu le chien*, bien que les deux phrases soient composées des mêmes unités lexicales.) Il faut enfin noter que l'analyse proposée se veut un exemple visant à illustrer la possibilité d'analyse formelle des éléments linguistique de la phrase. Les différentes analyses permettent de façon générale de représenter les branches principales de la linguistique comme discipline de référence de la didactique du français.

La **Diapo 10** porte sur les aspects lexicaux que l'analyse permet de mettre en valeur, en particulier à partir d'une analyse sémantique. C'est ainsi qu'on en vient à l'analyse plus lexicologique, le type d'analyse privilégiée dans le cours. On présente également d'autres exemples de phénomènes lexicaux pouvant être étudiés, encore une fois en mettant en rapport sens et lexique. Par exemple, l'analyse de *tomber en amour* met cette expression en relation avec l'expression *tomber amoureux*. Celles-ci traduisent la même idée de commencement que l'on retrouve dans les expressions *se mettre en colère*, ou *prendre peur*. De la même façon, on peut mettre en rapport *être en amour* et *être amoureux*, qui véhiculent le même sens, avec d'autres expressions reflétant l'idée de l'existence même d'un sentiment : *être en colère*, *avoir peur*, *éprouver de la joie*, *ressentir de la peine*, etc. Enfin, le rapport entre *être en amour* et *aimer*, qui possèdent le même sens, relève aussi de l'analyse lexicale. Les données qui apparaissent sont représentatives du type d'éléments qui sont étudiés en **lexicologie** et qui seront analysés en classe durant le cours de didactique du lexique.

**Afin de faire ressortir les composantes de la connaissance lexicale, un exercice d'analyse comparative d'une image (photo d'une poule) et du mot servant à la désigner (poule) sera proposé aux étudiants. Cet exercice vise à mettre en évidence la spécificité des informations de nature lexicale en montrant également que l'on peut dire beaucoup de choses différentes à propos d'un seul et même mot, ce qui signifie que la connaissance lexicale est complexe.**

### Diapos 11-16

Exercice 3

Sujet	Les facettes de la connaissance lexicale
Notion(s)	<i>référent, forme [sens, combinatoire ("comportement" a été utilisé à la place de "combinatoire")]. Note : les notions de sens et de combinatoire ne sont pas examinées en profondeur dans le premier cours.</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Distinguer mot et référent Dégager quelques éléments de la connaissance lexicale

Matériel	Papier crayon
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Gagner l'attention et présenter le matériel stimulus 2. Faire ressortir les performances 3. Guider l'apprenant 4. Produire une rétroaction sur les performances 5. Augmenter la rétention et le transfert
Durée	20 minutes

### Scénario

1. Séparer la classe en deux, puis donner la consigne (elle apparaît sur la **Diapo 11**). La première moitié de la classe prend connaissance de ce qui est affiché sur la **Diapo 12**, tandis que l'autre moitié ferme les yeux. Ensuite, la deuxième moitié prend connaissance de ce qui est affiché sur la **Diapo 13**, la première moitié fermant les yeux à son tour. Les étudiants rédigent leurs réponses, sans toutefois se dire, d'un groupe à l'autre, ce qu'ils ont vu sur la diapo.

2. Le retour en groupe se fait de la façon suivante : les étudiants appartenant au premier groupe donnent leurs réponses d'abord, et ensuite ceux du deuxième groupe le font. L'enseignant peut noter ces réponses à l'écran en créant une nouvelle diapositive sur son ordinateur, ou encore se servir du tableau à l'avant de la classe, en séparant celui-ci en deux colonnes. L'enseignant pourrait également demander aux étudiants de chacun des deux sous-groupes de venir écrire leurs réponses dans la colonne prévue à cet effet.

3. Lorsque l'essentiel des réponses a été noté, on demande aux étudiants s'ils pensent avoir vu la même chose sur les diapos. Les réponses seront probablement similaires, car plutôt que de dire ce qu'ils savent sur le mot POULE (« c'est un nom féminin de cinq lettres, constitué d'une seule syllabe », etc.), les étudiants vont probablement faire ressortir les connaissances référentielles associées au mot, produisant des réponses semblables à celles des étudiants qui auront vu la photographie d'une poule. Certains étudiants peuvent cependant avoir ciblé des éléments de réponse relatifs au mot lui-même, ce qui permettra de distinguer les deux ensembles de réponses possibles.

4. La **Diapo 14** met en évidence de façon humoristique les informations référentielles associées à l'image de la poule.

La **Diapo 15** énumère quant à elle les informations de nature linguistique associées au mot POULE. Nous avons distingué trois types d'informations. Celles relatives à la *forme* — ou *signifiant*—, parmi lesquelles on pourrait ajouter le fait que POULE contient 5 lettres, mais une seule syllabe ; celles relatives au *sens* — ou *signifié*— (la rédaction de définitions telles que celle que nous présentons fera l'objet du Cours 3), et enfin celles relatives au *comportement* du mot dans le discours (cela fait entre autres référence à la notion de *combinatoire restreinte*, que les étudiants verront au Cours 4). Notons que la façon de formuler les définitions répondra la plupart du temps au même patron (identification des participants sémantiques au moyen de variables), même dans les séances de cours qui précèdent la séance sur la définition.

Cet exercice permet de bien contraster la nature des connaissances lexicales et des connaissances référentielles. L'exercice vise aussi à permettre aux étudiants de distinguer les notions de sens et de référent.

5. La **Diapo 16** permet un retour sur les exercices d'introduction, qui ont servi à cerner l'objet du cours. Les étudiants ont été conduits à remarquer que la connaissance d'un mot comporte des facettes variées et que plusieurs notions seront nécessaires pour nommer les éléments de la connaissance lexicale.

La distinction entre sens et référent a été précisée grâce à l'exercice d'introduction. Il est important de comprendre ces deux notions, car elles sont souvent confondues au premier cycle du primaire, les élèves faisant l'amalgame entre le mot (son sens) et la chose qu'il désigne. Les dictionnaires pour enfants sont d'ailleurs rédigés dans cette perspective, un dessin "illustrant" chaque mot. Selon les cycles du primaire, on pourra travailler sur des mots désignant des entités concrètes ou plus abstraites (à la fin du primaire) pour arriver à aborder l'étude du sens comme un objet spécifique. On enfin peut dire aux étudiants qu'une des séances de cours portera précisément sur l'analyse du sens.

**Les différents types d'informations recueillies sur le mot POULE permettent de cibler précisément le contenu du cours, qui aborde les notions servant à identifier les différentes facettes de la connaissance lexicale. C'est donc le moment tout choisi pour présenter le plan du cours aux étudiants.**

## 2. Présentation du plan de cours

**Diapo 17** : Présentation du plan de cours (Annexe 1.1). L'enseignant parcourt le plan de cours à voix haute et informe les étudiants de son contenu. (Durée : 15 minutes.)

**La présentation du plan de cours aura permis aux étudiants d'être informés des principaux objectifs du cours, dont la familiarisation avec un système de notions et sa terminologie pour décrire et comprendre le lexique. L'exercice qui suit vise ainsi la notion d'unité lexicale, l'objet d'analyse privilégié du cours.**

## 3. « Mot », un terme ambigu

### Diapos 18-24

Exercice 4	
Sujet	Combien de mots ?
Notion(s)	<i>mot-forme, unité lexicale, lexème, locution, sens, flexion</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre les notions de mot-forme, lexème et locution Comprendre la notion de sens Comprendre la notion de flexion Comprendre pourquoi le terme "mot" est inadéquat pour la description lexicale, mais aussi dans un contexte d'enseignement
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Gagner l'attention et informer l'apprenant de l'objectif 2. Faire ressortir les performances 3. Guider l'apprenant

	4. Produire une rétroaction sur les performances 5. Augmenter la rétention et le transfert
Matériel	Diapos
Durée	20 minutes

### Scénario

1. L'activité vise à faire prendre conscience aux étudiants de l'existence de différents types d'entités lexicales dans le discours et à élargir leur façon de conceptualiser ce qu'est un mot, afin de leur présenter une nouvelle terminologie. On peut d'abord leur demander de définir ce qu'est un mot et à partir de cette caractérisation, ils devront compter le nombre de « mots » présents dans la phrase (La consigne est donnée à la **Diapo 19**.) La phrase contenant différents types d'entités lexicales (au moins lexème et locution), on peut s'attendre à ce que les étudiants obtiennent des décomptes différents.

2. La mise en commun peut se faire sous la forme d'un jeu : les étudiants donnent leur réponse et votent ensuite sur celui des résultats qui leur semble le plus probable. L'enseignant ici ne fait que noter les réponses sans rétroagir. Le recueil des réponses peut se faire oralement ou au tableau.

3. Les décomptes possibles sont ensuite présentés dans les diapositives. Le premier décompte, suivant la forme (**Diapo 20**), se rapproche du type de dénombrement qu'un compteur de mots effectue dans un logiciel comme Word. Le critère du sens donne un quant à lui un décompte différent (**Diapos 21 et 22**), car il permet de considérer les expressions (ce sont des locutions) comme des entités à part entière. Enfin, lorsqu'on retrouve deux "mots" semblables, comme le relève la **Diapo 22** (deux fois le même déterminant), on ne les compte qu'une seule fois. On peut par la même occasion mentionner que les différentes formes d'un même "mot", par exemple les différentes formes d'un même verbe, n'ont pas à être comptées deux fois si elles apparaissent dans une même phrase.

4. La **Diapo 23** souligne le problème terminologique soulevé. On informe les étudiants que l'exercice sert à montrer que le terme *mot* renvoie à des concepts distincts et qu'il faut se doter d'une terminologie qui rend compte de ces distinctions conceptuelles. La terminologie est donc présentée et le décompte est fait de nouveau, selon le type d'entité considérée (mot-forme, unité lexicale de type lexème ou de type locution).

5. La **Diapo 24** présente de façon explicite les notions théoriques à retenir. On y présente les caractéristiques de la notion d'unité lexicale ainsi que des exemples d'unités lexicales (autant lexème que locution). À ce moment, l'enseignant peut demander aux étudiants de donner des exemples d'unités lexicales de chacun des deux types.

**Pour approfondir la connaissance de la notion de locution et de ses caractéristiques comme type d'entité lexicale, un exercice est proposé aux étudiants.**

**Diapo 25-28**

Exercice 5	
Sujet	Trouver des locutions
Notion(s)	<i>locution, non compositionnalité sémantique, autonomie de fonctionnement</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Dégager les caractéristiques de la locution Comprendre la notion de non-compositionnalité sémantique Comprendre la notion d'autonomie de fonctionnement
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Informer l'apprenant de l'objectif et présenter le matériel 2. Faire ressortir les performances 3. Guider l'apprenant
Matériel	Annexe 1.2
Durée	20 minutes

*Scénario*

1. L'enseignant, en s'appuyant sur la **Diapo 25**, explique aux étudiants qu'ils devront trouver des exemples de locutions dans un extrait de littérature de jeunesse (Voir Annexe 1.2), afin d'appliquer la connaissance de la nouvelle notion étudiée. Ils doivent ensuite expliquer pourquoi il s'agit bien de locutions, ce qui permettra de mettre en valeur quelques caractéristiques de la notion de locution n'ayant pas encore été identifiées. L'enseignant distribue l'extrait de l'Annexe 1.2 aux étudiants. Ceux-ci peuvent travailler en équipe de 2 pour trouver les locutions.

2. Lorsque les locutions ont été trouvées, l'enseignant demande aux étudiants de justifier pourquoi il s'agit bien de locutions. Il encadre la discussion et place au moment opportun les éléments d'information du point 3.

3. La **Diapo 26** présente les réponses attendues. La **Diapo 27** donne quant à elle une définition de la notion.

La notion de non-compositionnalité sémantique renvoie au fait que le sens de chacun des éléments qui composent une locution ne peut être additionné pour trouver le sens global de la locution. Les étudiants sont susceptibles de justifier l'existence de la locution par ce premier critère. Même s'ils n'emploient pas exactement les termes techniques, ils sauront exprimer cette caractéristique dans leurs mots.

Un autre critère est l'aspect figé de la locution : on ne peut généralement pas insérer un élément dans la locution (les locutions verbales font exception à cette caractéristique, car souvent, un modificateur adverbial peut être inséré dans la locution : *Il tourne [toujours] les coins ronds. ; Elle avait [vraiment] d'autres chats à fouetter. Il se mélange [constamment] les crayons lorsqu'il essaie de m'expliquer quelque chose d'important.*).

La locution possède enfin une certaine autonomie de fonctionnement. Cela renvoie au fait que la locution appartient à une classe de mots (on trouve des locutions verbales,

nominales, adjectivales, etc.) et qu'elle occupera une fonction syntaxique déterminée si on l'utilise dans une phrase.

Une discussion intéressante pourra par ailleurs être menée en lien avec la présence de certaines locutions dans le texte, puisqu'il s'agit de locutions inventées reposant sur un jeu de mots à partir d'une locution déjà existante (elles sont mentionnées à la **Diapo 27**). Ici, l'effet est voulu, et il ne faut pas confondre cette manipulation avec les erreurs que les élèves commettent parfois lorsqu'ils utilisent des locutions.

**La plupart des termes susceptibles de remplacer « mot » dans un discours sur la langue ont maintenant été introduits (la Diapo 28 en présente un résumé). Cependant, un emploi de « mot » que l'on entend souvent (Ex: *Le mot PORC a plusieurs sens*), renvoie à un type d'entité linguistique qui n'a pas encore été vue. Le prochain exercice s'y attarde.**

#### 4. Un « mot », combien de sens ?

##### Diapos 29-32

Exercice 6	
Sujet	La polysémie
Notion(s)	Vocabulaire, acception, polysémie, monosémie
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre la notion de vocable Comprendre la notion d'acception Comprendre la notion de polysémie Comprendre la notion de monosémie
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Rappel des connaissances antérieures 2. Informer l'apprenant de l'objectif 3. Présentation du matériel stimulus 4. Faire ressortir les performances et produire de la rétroaction sur les performances 5. Guider l'apprenant 6. Évaluer la performance
Matériel	Annexe 1.3
Durée	20 minutes

##### Scénario

1. L'enseignant peut demander aux étudiants de penser à des situations basées sur des quiproquos parce qu'un des mots utilisés dans un énoncé peut être interprété selon plusieurs sens.
2. L'enseignant informe les étudiants que l'exercice porte précisément sur ce phénomène (l'existence de plusieurs sens pour un même « mot »).

3. L'enseignant distribue les feuilles d'exercice (Annexe 1.3) et donne la consigne aux étudiants (**Diapo 29**). En équipe de deux ou trois, les étudiants doivent regrouper les différents sens d'un « même mot », PORC, à partir de phrases illustrant ces différents sens.

4. Le retour en groupe permet de distinguer les différents sens (ou "acceptions") de PORC et de mettre en évidence le lien de sens général qui les unit. Les exemples se regroupent autour de trois sens, le sens de base étant 'animal', comme l'illustre la **Diapo 30**.

5. La **Diapo 31** met en évidence les caractéristiques de la notion de polysémie.

6. À partir des exemples donnés à la **Diapo 31**, on peut demander aux étudiants de donner d'autres exemples de vocables polysémiques.

**Des vocables homonymiques seront comparés avec des vocables polysémiques pour bien faire comprendre la distinction entre polysémie (lien de sens entre unités lexicales au sein d'un vocable) et homonymie (aucun lien de sens, "relation" entre vocables basée sur une similarité de forme).**

**NOTE : Cet exercice (7) pourrait être utilisé comme amorce à la Séance 2 si l'enseignant ne dispose pas du temps suffisant pour le faire dans le cadre de la première séance.**

### **Diapos 32-34**

Exercice 7	
Sujet	Des vocables homonymes
Notion(s)	<i>homonymie, (vocable, unité lexicale, polysémie)</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre la notion d'homonymie Distinguer un vocable polysémique d'un vocable en relation d'homonymie avec un autre vocable
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Gagner l'attention et informer l'apprenant de l'objectif 2. Présenter le matériel stimulus 3. Faire ressortir les performances et guider l'apprenant 4. Produire une rétroaction sur les performances
Matériel	Annexe 1.4
Durée	20 minutes

### *Scénario*

1. Pour gagner l'attention, l'enseignant demande aux étudiants si le vocable AVOCAT est polysémique. Sans donner la réponse, il informe les étudiants que ceux-ci auront à observer différentes données (dont deux phrases contenant la forme *avocat*), regroupées en deux colonnes.

2. L'enseignant distribue les feuilles (Annexe 1.3) contenant la liste des exemples à examiner et donne la consigne apparaissant à la **Diapo 32**. Seuls ou en équipes, les étudiants analysent les données présentes sur la feuille et déterminent ce qui distingue les éléments de chacune des deux colonnes.

3. Un retour en groupe, encadré par l'enseignant, permet de comparer les réponses. L'enseignant doit rétroagir en montrant aux étudiants qu'il n'y a pas de lien de sens entre les unités lexicales présentes dans les phrases de la colonne A, alors qu'il y en a un pour les unités lexicales de la colonne B. L'absence d'un lien de sens dans les exemples de la colonne A ne nous permet pas d'y voir des unités lexicales d'un même vocable. On doit considérer que les unités lexicales de chacune de paires de phrases appartiennent à des vocables différents. Dans la colonne B, les unités lexicales en présence appartiennent (dans chaque paire de phrases) à un même vocable.

4. La notion d'homonymie est présentée en détail à la **Diapo 33**. On peut en profiter pour demander aux étudiants de donner eux-mêmes des exemples de vocables homonymiques.

**La notion d'homonymie est la dernière notion à l'étude pour le Cours 1. Avant de présenter le devoir aux étudiants, l'enseignant pourra relever la pertinence didactique des notions vues dans le premier cours.**

#### **Diapo 34 : Pertinence didactique.**

Il est important d'être capable de distinguer les différents types d'entités lexicales auxquelles renvoie le terme *mot*. Cela permet une utilisation critique du matériel didactique. Les listes de vocabulaire pourront être utilisées plus efficacement, en y ajoutant par exemple des locutions. En effet, en classe de primaire, il est enfin important de travailler les locutions comme des "mots" à part entière, celles-ci devant être apprises au même titre que les mots de vocabulaire courant, car les élèves risquent de ne pas en déduire correctement le sens si on ne leur enseigne pas explicitement celui-ci.

Un bon bagage de connaissances théoriques permet de bien comprendre le fonctionnement du lexique et de créer soi-même des activités lexicales, par exemple sur les locutions ou la polysémie.

Les étudiants sont susceptibles de demander ce qu'ils devront dire aux élèves à propos de la nouvelle terminologie acquise lors de ce premier cours. On pourra leur répondre que si les élèves sont capables d'apprendre des notions aussi complexes que celles de verbe ou de sujet, par exemple, ils sont à même d'acquérir les termes nécessaires pour parler correctement du lexique.

Les futurs enseignants pourront bien sûr choisir de continuer d'utiliser le terme "mot" en classe, l'important est qu'ils soient bien conscients que le terme renvoie à des entités lexicales distinctes. Le problème pourrait être mentionné aux élèves, à partir du moment où ils sont capables de réfléchir à ce genre de question conceptuelle. Notons que cet aspect de l'enseignement du lexique devrait être examiné dans un cours portant spécifiquement sur l'apprentissage du lexique et le développement de la compétence lexicale des élèves et de leurs capacités métalinguistiques en général.

#### **Diapo 35 : Présentation du Devoir et des lectures. (5 minutes)**

Voir Annexe 1.4

## COURS 2

Annexe 2.0 : Présentation PowerPoint du cours 2 en format .pdf

Annexe 2.1 : Corrigé du devoir (Cours 1)

Annexe 2.2 : Exercices 1-2-3

Annexe 2.3 : Devoir

### 1. Introduction au cours

Après la présentation de la séance, le cours débute avec un retour sur le devoir donné aux étudiants (**Diapo 3**). L'annexe 2.1 contient le corrigé du devoir. L'enseignant pourra s'y référer afin d'encadrer la correction faite en classe.

Le schéma récapitulatif (**Diapo 5**) vise quant à lui à faire prendre conscience aux étudiants de la nature relationnelle de quelques-unes des notions importantes du premier cours.

La partie d'introduction devrait être d'une durée approximative de 20 minutes.

**L'enseignant rappelle aux étudiants l'exercice portant sur la polysémie du vocable PORC et explique que le début du cours est consacré à l'analyse des relations typiques qui rattachent les unités lexicales à l'intérieur d'un même vocable.**

### 2. Structure des vocables polysémiques

#### Diapos 6-11

Exercice 1	
Sujet	Analyse des types de liens unissant les unités lexicales d'un même vocable (lien métaphorique et lien métonymique)
Notion(s)	<i>Lien métaphorique, lien métonymique, analogie, proximité (polysémie, unité lexicale, vocable)</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Reconnaitre l'existence d'un lien de métaphore dans un vocable Reconnaitre l'existence d'un lien de métonymie dans un vocable Comprendre qu'un lien métaphorique repose sur l'analogie Comprendre qu'un lien métonymique repose sur la proximité
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Gagner l'attention et informer l'apprenant de l'objectif 2. Présenter le matériel stimulus 3. Faire ressortir les performances et guider l'apprenant 4. Produire une rétroaction sur les performances 5. Évaluer les performances 6. Augmenter la rétention et le transfert
Matériel	Annexe 2.2, Exercice 1
Durée	30 minutes

### Scénario

1. L'enseignant informe les étudiants que l'exercice vise à affiner la compréhension de la notion de polysémie.

2. L'enseignant distribue la feuille contenant les exercices (Annexe 2.2) et indique aux étudiants qu'ils doivent analyser, seuls ou en équipes, les phrases des Exemples A et des Exemples B de l'Exercice 1.

3. Au moment de la mise en commun, les étudiants doivent identifier le lien qui unit les unités lexicales des phrases de la colonne A puis dire s'il s'agit du même lien dans la colonne B. En fonction des commentaires formulés, on tentera de montrer que les exemples en A reposent sur une comparaison, une analogie, alors que les exemples B reposent sur un lien de proximité entre les deux unités lexicales en présence.

Il se peut que les étudiants ne voient pas la distinction entre les deux types de liens et mentionnent uniquement qu'il s'agit de vocables polysémiques. Il se peut également qu'ils fassent référence à l'idée de sens propre vs sens figuré, une terminologie en usage dans le milieu scolaire. La notion de sens figuré est assez vague, bien qu'elle se rapproche de l'idée de sens métaphorique. En fait, elle est surtout problématique parce qu'elle ne permet pas vraiment de rendre compte de l'existence du lien de métonymie. La discussion devrait ainsi conduire les étudiants à prendre conscience de la nécessité de disposer de termes décrivant de façon adéquate le fonctionnement de la polysémie.

4. La **Diapo 9** présente en détail la notion de lien métaphorique. Les unités lexicales apparaissant dans les exemples A sont analysées (par le biais d'une définition) pour illustrer de quelle façon fonctionne le lien métaphorique qui les unit. Les définitions sommaires proposées pour VENDRE et MOUTON font intervenir les participants sémantiques contrôlés par ces unités lexicales. Une brève explication peut être donnée aux étudiants à ce sujet, par exemple en leur proposant de remplacer les variables (X, Y, Z) par "quelqu'un" et "quelque chose". La notion de participant sémantique sera vue en détail un peu plus tard dans le cours ; une compréhension intuitive suffit donc pour les besoins de cet exercice.

Le fait de définir les unités lexicales permet de rendre explicite le lien de sens entre celles-ci. Comme les étudiants n'ont pas encore appris à définir les unités lexicales, nous ne leur demanderons pas de rédiger de définition, mais ils doivent cependant être à même de suivre le raisonnement proposé dans la **Diapo 9**. C'est en effet par le biais de la définition qu'est mise en valeur la composante "comme si", laquelle rend compte de l'existence d'une analogie entre deux unités lexicales d'un même vocable (et par conséquent du lien de métaphore).

*Les étudiants peuvent prendre un moment de silence pour bien intégrer la définition de la notion de métaphore, tout en se rappelant des notions d'unité lexicale et de vocable.*

La **Diapo 10** présente la notion de lien métonymique. La façon de présenter la notion est la même que pour la notion de lien métaphorique. Le rapport contenant/contenu qui caractérise l'existence d'un lien métonymique est mis en valeur par la définition des unités lexicales des exemples B.

Les étudiants peuvent prendre un moment de silence pour bien intégrer la définition de la notion de métonymie.

5. On peut demander aux étudiants de donner d'autres exemples de vocables polysémiques afin de s'assurer de leur compréhension. L'enseignant peut lui-même proposer des exemples supplémentaires, notamment pour les vocables structurés par une relation de métonymie. Par exemple, les vocables VERRE, BOUTEILLE et VOILE (qui n'apparaissent pas dans les diapositives, mais qui pourraient être présentés si nécessaire) illustrent bien l'existence d'un lien métonymique à travers le rapport contenant/contenu ou encore partie/tout.

- VERRE1 : 'matériau'  
VERRE2 : 'contenant, généralement fait en verre1'  
VERRE3 : 'contenu d'un verre2'
- BOUTEILLE1 = 'contenant'  
BOUTEILLE2 = 'contenu d'une bouteille1'
- VOILE1 : 'partie d'un navire'  
VOILE2 : 'navire'

6. Pertinence didactique. La **Diapo 11** explicite en quoi la connaissance de ces notions est importante en contexte d'enseignement/apprentissage au primaire. Les listes de vocabulaire peuvent par exemple être utilisées afin de voir si les vocables qui en font partie sont polysémiques et si oui, l'enseignant peut travailler avec les élèves à identifier les types de liens qui unissent les unités lexicales au sein des vocables. Un tel exercice développe la capacité des élèves à identifier de quelle façon sont liées les unités lexicales d'un même vocable, un exercice de nature métalinguistique. La connaissance des liens de métaphore et de métonymie permet d'effectuer des généralisations puisque ces deux liens traversent le lexique de la langue (beaucoup de vocables sont polysémiques). Un élève qui sait que la relation de métaphore est courante entre deux unités lexicales d'un même vocable sera mieux préparé à analyser un sens métaphorique qu'il ne connaissait pas auparavant, lorsqu'il se trouvera face à un tel sens au cours de ses lectures. On peut penser que l'élève va tenter de vérifier si ce sens métaphorique (ou "figuré") ne pourrait pas se comprendre pas en lien avec un sens de base ("sens propre").

**Un lien de métaphore ou de métonymie entre deux unités lexicales est un exemple de relation de sens qui se manifeste au niveau lexical. On examinera maintenant d'autres cas standards de relations sémantiques lexicales entre unités lexicales.**

### 3. Les relations lexicales

#### Diapo 12 à 18

Exercice 2	
Sujet	Les relations lexicales
Notion(s)	Relation lexicale, synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, changement de classe de mots, conversivité, ...

Objectif(s) d'apprentissage	Se familiariser avec différents types de relations lexicales Reconnaitre et nommer une relation lexicale entre deux unités lexicales
Matériel	Annexe 2.2, Exercice 2
Modèle d'enseignement	Instruction directe
Déroulement	1. Gagner l'attention et informer l'apprenant de l'objectif 2. Présenter le matériel stimulus 3. Faire ressortir les performances et guider l'apprenant 4. Produire une rétroaction sur les performances 5. Augmenter la rétention et le transfert
Durée	25 minutes

### Scénario

1. L'enseignant utilise la **Diapo 13** pour présenter des exemples de relations lexicales courantes. La raison pour laquelle on voit en détail ces relations est qu'elles permettent de considérer le lexique comme un réseau d'unités lexicales connectées entre elles de toutes sortes de façons. Elles sont aussi des outils à la base de l'enrichissement du vocabulaire puisque la grande majorité des unités lexicales de la langue contrôlent de riches réseaux de liens. Avant de passer à l'exercice d'application, l'enseignant peut demander aux étudiants de trouver eux-mêmes d'autres exemples illustrant chacun des types de relations.

2. Un exercice d'application est proposé aux étudiants (**Diapo 14**). Ceux-ci peuvent répondre aux questions directement sur leur feuille d'exercice (Annexe 2.2, Exercice 2).

3. Les réponses sont ensuite données par les étudiants. L'enseignant guide et encadre les étudiants lors de la mise en commun des réponses.

4. Les réponses sont présentées aux **Diapos 15 et 16** et la notion de relation lexicale est explicitée à la **Diapo 17**. Il sera important à ce moment de mentionner que les familles de mots reposent en fait sur l'existence de relations lexicales entre unités lexicales, ces relations s'exprimant morphologiquement. Les relations lexicales sont récurrentes dans le lexique. On peut également souligner qu'elles répondent à une même structure de fonctionnement, à un même "patron de relation lexicale". L'enseignant pourra également rappeler aux étudiants que la définition complète de chacun des types de relations est présentée dans le lexique des termes qui accompagne le module de cours (voir Annexe 6).

5. Afin d'augmenter la rétention et le transfert, l'enseignant présente la pertinence didactique (**Diapo 18**) associée à la connaissance des différents types de relations lexicales. Les points relevés ne nous semblent pas nécessiter davantage de commentaires, nous allons donc passer à la prochaine notion à l'étude.

**Le travail sur les relations lexicales passe par une réflexion sur le sens des unités lexicales. Les étudiants ont déjà vu quelques exemples d'unités lexicales décrites selon leur structure prédicative (un premier pas dans l'analyse du sens). Il est temps de leur demander de proposer à leur tour des analyses similaires.**

## 4. Des sens liants

**Diapo 19-32**

Exercice 3	
Sujet	Prédicat sémantique
Notion(s)	<i>Prédicat sémantique, participants sémantiques, objet sémantique</i>
Objectif(s) d'apprentissage	<p>Identifier les participants sémantiques contrôlés par une unité lexicale prédicative donnée</p> <p>Comprendre que certains participants sémantiques peuvent être "lexicalisés" : ils portent un nom précis dans la langue</p> <p>Comprendre la relation lexicale "nom de participant sémantique"</p> <p>Donner des exemples d'unités lexicales prédicatives</p> <p>Comprendre que certaines unités lexicales sont des prédicats sémantiques et d'autres non (noms sémantiques)</p>
Modèle d'enseignement	Instruction directe
Déroulement	Le déroulement des exercices respecte les principes d'enseignement habituellement détaillés, mais nous ne les identifierons pas ici parce que la séquence d'enseignement comprend plusieurs exercices et reprend plus d'une fois quelques-uns des principes.
Matériel	Annexe 2.2, Exercice 3
Durée	75 minutes

*Scénario*

1. Afin de gagner l'attention, l'enseignant demande aux étudiants de trouver quelle relation unit les unités lexicales ACHETER et VENDRE (**Diapo 20**). Les étudiants sont susceptibles de répondre qu'il s'agit de l'antonymie. Cependant, même s'il semble exister une certaine opposition entre les sens de ces deux unités lexicales, ce ne sont pas des antonymes.
2. L'enseignant mentionne aux étudiants que pour comprendre la relation qui rattache ACHETER à VENDRE, ils doivent d'abord comprendre la notion de prédicat sémantique (**Diapo 20**). L'objectif de l'exercice est donc de se familiariser avec cette notion.
3. Comme la notion à voir est complexe, des exemples de prédicats sémantiques (**Diapo 21**) et une définition théorique (**Diapo 22**) seront présentés aux étudiants avant de passer aux exercices. On pourra faire remarquer aux étudiants que les variables (X, Y, Z) désignent souvent quelqu'un ou quelque chose, le recours à ces deux termes étant d'ailleurs en usage à l'intérieur des définitions de dictionnaire traditionnelles.
4. L'exercice qui suit (**Diapo 23**) permet de mettre en application la connaissance acquise. La structure de prédicat sémantique de ACHETER est présentée aux étudiants, qui doivent identifier quelles unités lexicales verbales correspondent aux structures présentant une inversion de l'ordre des participants sémantiques du verbe initial. Ce sont les unités lexicales VENDRE, COÛTER et RAPPORTER.

5. La **Diapo 24** présente une caractérisation formelle de la notion de conversivité. Les exemples qui apparaissent montrent que la relation fait appel à la comparaison de la structure actancielle de deux unités lexicales contrôlant les mêmes participants sémantiques, mais pas dans le même ordre.

6. L'exercice suivant (**Diapo 25**) permet d'aller plus loin dans la compréhension de la notion de prédicat sémantique. Les étudiants doivent ainsi trouver des exemples de prédicats sémantiques contrôlant un certain nombre de participants sémantiques (Voir Annexe 2.3, Exercice 3). Pour les aider à mieux comprendre le fonctionnement "atomique" d'un prédicat sémantique, des schémas de prédicats sont présentés à la **Diapo 26**.

7. L'enseignant laisse un certain temps aux étudiants pour trouver leurs réponses, puis recueille celles-ci et les note éventuellement au tableau.

8. L'enseignant pourra également donner sa propre liste d'exemples d'unités lexicales prédicatives, entre autres pour souligner le fait que toutes les classes de mots comportent des unités lexicales prédicatives. Voici une liste d'exemples.

Type d'unité lexicale	Exemples
Unités lexicales prédicatives verbales	ÉBLOUIR : 'X éblouit Y' ; SOUPIRER : 'X soupire' ; ATTAQUER 'X attaque Y' ; RÉPRIMANDER : 'X réprimande Y pour avoir fait Z'
Unités lexicales prédicatives nominales	ACCUSATION : 'accusation de X à l'endroit de Y au sujet du fait Z' ; VICTOIRE : 'victoire de X contre Y'
Unités lexicales prédicatives adjectivales	TÊTU : 'individu X est têtu' ; ÉPICÉ 'plat X est épicé' ; AMOUREUX 'X amoureux de Y'
Unités lexicales prédicatives adverbiales	CRAINTIVEMENT 'X craintivement' ; TOUTEFOIS 'X toutefois Y'
Unités lexicales prédicatives prépositionnelles	SUR 'X sur Y' ; EN DESSOUS : 'X en dessous de Y'

9. Une des applications de l'étude des prédicats sémantiques sera de travailler la relation lexicale entre un prédicat et ses participants sémantiques. Comme le laisse voir la **Diapo 27**, la mise au jour des participants sémantiques d'un prédicat (ici, VOLER au sens 'subtiliser'), permet de mettre en évidence l'existence d'unités lexicales qui expriment lexicalement ces participants sémantiques (ici VOLEUR, BUTIN et VICTIME).

10. La **Diapo 28** présente cette nouvelle relation lexicale. Il s'agit d'une relation particulièrement récurrente dans la langue (souvent appelée nom d'agent ou nom de patient en grammaire traditionnelle). D'autres exemples permettent de mieux comprendre la nature de cette relation.

11. La **Diapo 29** présente la notion de nom sémantique. L'examen d'unités lexicales ne contrôlant aucun participant sémantique permet de voir que la notion de prédicat sémantique s'oppose à une autre notion, celle de nom sémantique. Les noms sémantiques

sont des unités lexicales dénotant des entités (alors que les prédicats sémantiques dénotent des faits).

12. Les étudiants doivent maintenant mettre les connaissances acquises en application en déterminant si les unités lexicales qui apparaissent à la **Diapo 30** sont prédicatives ou non.

13. L'enseignant recueille les réponses des étudiants en présentant le corrigé de l'exercice (**Diapo 31**), ainsi que quelques conseils pour dégager plus facilement la structure de prédicat sémantique d'une unité lexicale. L'enseignant peut également demander aux étudiants de donner des exemples de prédicats sémantiques et d'identifier le nombre de participants sémantiques contrôlés par chacun.

14. Pertinence didactique. La **Diapo 32** détaille les raisons pour lesquelles la compréhension de la notion de prédicat sémantique est importante. La notion de prédicat sémantique prépare les étudiants à effectuer un travail d'analyse du sens en profondeur, notamment pour la rédaction de définitions de dictionnaire (l'objet du Cours 3). Elle est également importante pour comprendre deux types de relations lexicales : la conversivité et la relation qui unit un prédicat à un de ses participants. La notion de prédicat sémantique est également liée à des notions de syntaxe, notamment à celle de fonction syntaxique (la séance de cours 4 approfondira ce point).

**Les étudiants connaissent maintenant différents types de relations lexicales et les noms qui permettent de les désigner. Il est temps d'appliquer cette connaissance dans l'exploration d'une nouvelle notion, celle de famille lexicale.**

### Diapo 33-36

#### Exercice 4

Sujet	Famille lexicale
Notion(s)	<i>famille lexicale</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre la notion de famille lexicale Créer la famille lexicale d'une unité lexicale donnée
Modèle d'enseignement	Instruction directe
Déroulement	1. Gagner l'attention et informer l'apprenant de l'objectif 2. Faire ressortir les performances et guider l'apprenant 3. Produire une rétroaction sur les performances 4 Augmenter la rétention et le transfert
Matériel	Papier et crayon
Durée	20 minutes

#### Scénario

1. L'enseignant explique aux étudiants qu'ils feront un exercice pour leur permettre d'appliquer leur connaissance des différentes relations lexicales. La consigne de l'exercice est donnée à la **Diapo 33**.

2. L'enseignant, pour recueillir les réponses, peut demander à deux ou trois étudiants de venir au tableau pour dessiner la famille lexicale de ENQUÊTE.

3. La **Diapo 34** pourra ensuite être projetée afin d'illustrer la composition possible de la famille lexicale travaillée ici. La notion de famille lexicale est ensuite présentée de façon formelle (**Diapo 35**). On donne également quelques exemples pour illustrer le fait que certaines relations lexicales, autres que celles examinées en classe, peuvent structurer une famille de mots. Pour conclure à l'existence d'une relation lexicale entre deux unités lexicales, cette relation doit être récurrente dans la langue, c'est-à-dire qu'on doit trouver plusieurs paires d'unités lexicales entre lesquelles existe la relation en question.

4. Pertinence didactique (**Diapo 36**). La notion de relation lexicale est importante pour l'enseignement de la langue, en particulier parce qu'elle permet d'envisager la création des familles de mots sous un autre angle. Cela laisse voir des possibilités intéressantes en termes d'enrichissement du vocabulaire et permet d'envisager de bonnes préparations en vue des activités de lecture et d'écriture.

### COURS 3

Annexe 3.0 : Présentation PowerPoint du cours 3 en format .pdf

Annexe 3.1 : Corrigé du Devoir (Cours 2)

Annexe 3.2 : Matériel pour l'activité Jeu du dictionnaire

Annexe 3.3 : Exercices 2, 3, 4

Annexe 3.4 : Extrait de Polguère (2008) – *Méthode pour définir*

Annexe 3.5 : Devoir

#### 1. Introduction au cours

##### Diapos 1 à 4

L'enseignant présente le plan de la séance de cours, puis le cours débute avec un retour sur le devoir donné aux étudiants. Nous avons choisi de présenter la correction de la question 4 pour montrer la richesse de la famille lexicale pouvant être constituée autour de PEUR. Cela permettra de montrer aux étudiants la variété des réponses possibles. L'introduction au cours devrait être d'une durée approximative de 20 minutes.

#### 2. La définition du sens

##### Diapo 5-14

Exercice 1	
Sujet	Rédiger une définition de dictionnaire
Notion(s)	<i>Définition</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Se familiariser avec le travail de définition du sens  Développer une conscience plus large de la composition du lexique et de la description des éléments qui le composent (en particulier en ce qui concerne les locutions et les unités lexicales propres au français québécois)
Matériel	Annexe 3.2
Modèle d'enseignement	Étape <i>Activation des connaissances</i> dans une démarche inductive
Déroulement	L'activité vise essentiellement à gagner l'attention. D'autres principes d'enseignement sont appliqués dans l'encadrement de l'activité par l'enseignant, mais nous ne les précisons pas de façon formelle.
Durée	20 minutes

##### Scénario

1. L'enseignant informe les étudiants qu'ils ont à rédiger des définitions de type lexicographique dans le cadre d'une forme de jeu du dictionnaire.

Le déroulement de l'exercice demande un certain encadrement de la part de l'enseignant. Les consignes décrites ci-dessous permettront à l'enseignant de s'assurer du bon déroulement de l'activité.

- a. Demander aux étudiants de former des équipes de 4.
- b. Distribuer une feuille différente (voir Annexe 3.2) à chaque étudiant, côté verso. (Sur chacune des 4 feuilles se trouve une unité lexicale (lexème ou locution) à définir (TIRER SON ÉPINGLE DU JEU, NIAISAGE, LIVRE, DÉVORER).)
- c. Lorsque tous les étudiants ont reçu leur feuille, l'enseignant donne le signal de retourner la feuille. Les étudiants doivent s'assurer de dissimuler leur feuille aux regards. Il est primordial, pour le bon déroulement de l'exercice, que les étudiants ne se montrent pas les feuilles entre eux.
- d. Chaque étudiant rédige la définition de l'unité lexicale qui apparaît sur la feuille, en prenant garde de ne pas inclure l'unité lexicale à définir (ou un de ses dérivés morphologiques) à l'intérieur même de la définition.
- e. La feuille doit ensuite être pliée pour masquer l'unité lexicale de départ, en laissant toutefois voir la définition qui vient d'être rédigée.
- f. Chaque membre de l'équipe remet sa feuille à son voisin de gauche, qui doit maintenant trouver quelle unité lexicale correspond à la définition qu'il a sous les yeux. Il écrit ensuite sa réponse dans la case prévue à cet effet.
- g. La feuille est pliée de nouveau, cachant cette fois la définition, mais laissant voir l'unité lexicale, afin que le prochain étudiant puisse rédiger la définition qui caractérise le sens de cette unité lexicale.
- h. Chacune des feuilles continue de circuler ainsi, jusqu'à ce qu'elle ait fait un tour complet. Chaque étudiant récupère alors sa feuille de départ et compare la première et la dernière unité lexicale qui apparaissent sur la feuille. Il est probable que les unités lexicales diffèrent.
- i. Les étudiants seront enfin invités à lire leur feuille (unité lexicale et définitions, dans l'ordre où elles ont été rédigées) à la classe, suivant l'ordre de "traitement" des unités lexicales proposé dans les diapos 6 à 15 (et explicité plus bas). Les étudiants doivent tenter d'expliquer où et pourquoi certains glissements se sont produits (utilisation d'un synonyme au lieu de l'unité lexicale de départ, définition trop générale, etc.) et discuter d'autres problèmes s'il y a lieu.

2. Nous examinerons plus en détail les informations qu'il nous semble important de mentionner lors de l'analyse de chacune des unités lexicales ayant fait l'objet d'une définition. Il nous est cependant impossible de prévoir de quelle façon les étudiants auront rédigé leurs définitions et quelles seront les remarques de ces derniers lors de la mise en commun. L'enseignant devra rétroagir en conséquence. Les pistes proposées ici pourront être adaptées en fonction du déroulement de la discussion entre l'enseignant et les étudiants.

### **Diapo 6**

#### **TIRER SON ÉPINGLE DU JEU**

Comme nous l'avons indiqué dans la **Diapo 6**, la première chose à mettre en évidence, c'est le fait que les locutions, en tant qu'unités lexicales, doivent recevoir le même traitement que n'importe quel "mot" de la langue, pour ce qui est de la description du sens au moyen d'une définition.

Certaines locutions peuvent être un peu plus difficiles à définir que d'autres, dans la mesure où la description de leur sens passe par une spécification de leur contexte typique d'utilisation, ce qui relève de la pragmatique. Pour la locution TIRER SON ÉPINGLE DU

JEU, la définition ‘se tirer adroitement d’une situation délicate’ semble suffisante, mais d’autres locutions exigeraient une explication plus détaillée quant au contexte. C’est le cas par exemple de À VOS SOUHAITS, pour laquelle on doit spécifier le contexte — une personne éternue — auquel cas une autre personne présente peut dire À VOS SOUHAITS à la personne qui vient d’éternuer. La spécification du contexte d’utilisation est également nécessaire pour les locutions ÇA VA? ou encore DÉFENSE DE STATIONNER.

On peut aussi en profiter pour faire ressortir la structure prédicative des locutions (X tire son épingle du jeu, ...).

Les locutions sont parfois difficiles à retrouver dans les dictionnaires et on ne sait pas toujours sous quel lexème appartenant à la locution on doit tenter de retrouver celle-ci. Par exemple, trouvera-t-on la locution AVOIR LE COMPAS DANS L’ŒIL sous l’article de COMPAS ou sous celui d’ŒIL ? Ce genre de chasse au trésor dans le dictionnaire peut facilement décourager l’élève, si ce n’est l’enseignant lui-même. Pour remédier au problème, on aura tout avantage à utiliser un dictionnaire des locutions. Ce genre d’ouvrage a le mérite de fournir une définition complète pour chaque locution, en plus de donner des informations de nature historique sur le contexte d’apparition des locutions dans la langue (C’est un élément à ne pas négliger en contexte d’enseignement scolaire. Les élèves sont en général friands de ce genre d’histoires qui vont contribuer à leur permettre de mieux retenir la locution et son sens). Pour une recherche encore plus rapide, le dictionnaire électronique est de mise, entre autres *Antidote*, qui a le mérite supplémentaire de faire la description des locutions québécoises, aussi bien standard que familières (AVOIR DES YEUX TOUT LE TOUR DE LA TÊTE, AVOIR DES CROUTES À MANGER, CHIEN CHAUD, FAIRE LA PIASTRE, SE FAIRE DU SANG DE COCHON, TEMPS DES SUCRES, PASSER EN DESSOUS DE LA TABLE, CHANTER LA POMME, etc.)

### **Diapos 7 à 10**

#### **NIAISAGE**

L’unité lexicale NIAISAGE est le prétexte pour faire spécifiquement réfléchir les étudiants sur le français québécois et sur le fait que des unités lexicales comme NIASAGE font bel et bien partie du lexique. Ce qui importe, c’est de mettre en évidence le registre de langue auquel appartient l’unité lexicale décrite. Le dictionnaire *Antidote* fournit une définition précise de la grande majorité des unités lexicales (lexèmes et locutions) du français québécois, quel que soit le registre de celles-ci. Nous illustrons cet aspect en présentant des extraits d’*Antidote* (**Diapos 8, 9 et 10**) qui mettent en valeur le fait que NIAISAGE fait l’objet d’un traitement lexicographique semblable à celui qui prévaut pour n’importe quelle autre unité lexicale de la langue (définition du sens et mise en évidence de la polysémie, identification des synonymes et de la famille de mots, etc.). Une conclusion de cette incursion dans la description du français québécois est que l’on peut travailler avec les élèves sur les unités lexicales qui font partie de leur langage familier et les conduire ensuite à découvrir les équivalents standards de ces mots, soit ceux qui devraient être utilisés à l’écrit ou en contexte formel de communication (pour cet exercice, la zone Synonyme dans *Antidote* sera utile). Tenter de définir les unités lexicales que l’on connaît est un bon exercice pour ensuite apprendre de nouvelles unités lexicales véhiculant le même sens, mais appartenant à un registre de langue différent.

**Diapos 11-12****LIVRE**

LIVRE peut recevoir plusieurs définitions, d'abord parce qu'il s'agit d'une forme qui renvoie à deux vocables homonymiques, mais aussi parce qu'au moins un de ces vocables est polysémique, comme nous l'avons illustré à la **Diapo 11**. L'analyse de la diapo suivante (**Diapo 12**) permet par ailleurs d'effectuer un rappel à propos du traitement des vocables homonymiques dans la nomenclature d'un dictionnaire et de la prise en compte de la polysémie à l'intérieur des articles de dictionnaire eux-mêmes. Les multiples sens pouvant être portés par la forme *livre* illustrent le fait qu'une unité lexicale, pour faire l'objet d'une description, doit être accompagnée d'un contexte d'utilisation qui permet d'identifier, avec le moins d'ambiguïté possible, le sens dans lequel on doit définir l'unité lexicale en question. Ceci est vrai pour l'ensemble des unités lexicales de l'exercice et comporte de plus une implication majeure dans la perspective de l'enseignement du lexique au primaire pour ce qui est de l'utilisation des listes de vocabulaire. En effet, règle générale, ces listes ne comportent pas de phrases qui permettraient d'illustrer le sens de chacune des unités lexicales présentes, un peu comme si elles ne servaient somme toute qu'à travailler la forme des mots eux-mêmes (l'orthographe lexicale). Pour mieux intégrer les diverses facettes de la connaissance lexicale, il serait intéressant de travailler ces listes à partir du sens comme de la forme, comme nous l'avons déjà indiqué dans les cours précédents. Ce genre d'information permet aux étudiants de mieux connecter l'apprentissage de concepts parfois abstraits à leur pratique future en enseignement du lexique.

**Diapo 13****DÉVORER**

DÉVORER vise à mettre en évidence le fait qu'il existe des vocables polysémiques comportant une ou plusieurs acceptions métaphoriques. En conséquence, la définition d'une unité lexicale appartenant à un tel vocable doit rendre compte de la composante métaphorique mise en jeu. C'est la même chose pour d'autres vocables à l'intérieur desquels existent des liens métaphoriques. En classe, il serait intéressant de demander aux étudiants de formuler eux-mêmes la définition de l'acception métaphorique pour les vocables AVALER, SAVOURER, VOMIR. Cela leur permettrait de s'exercer à définir. L'enseignant pourrait en profiter pour écrire les définitions au tableau ou demander aux étudiants de le faire. Le petit tableau réponse qui suit pourrait également être reproduit et distribué aux étudiants si l'enseignant le juge nécessaire.

AVALER I [*Elliot a avalé son sandwich au beurre d'arachide.*]

'X absorbe l'aliment Y en le faisant passer par le gosier.'

AVALER II [*Son petit frère avale tout ce qu'on lui dit.*]

'X croit facilement l'information Y, comme s'il l'avalait!'

SAVOURER I [*Anne-Marie savoure son repas d'anniversaire.*]

'Individu X consomme l'aliment Y en prenant le temps de l'apprécier.'

SAVOURER II [*Le groupe Dactylo savoure son succès devant l'ovation du public.*]

'Individu X profite du moment Y, comme s'il le savourait!'

VOMIR I [*Depuis qu'elle est enceinte, Anne-Laure a souvent envie de vomir.*]

'Individu X rejette violemment la substance Y par la bouche.'

VOMIR II [*Le volcan vomissait une lave rouge et bouillante.*]

'Entité X laisse sortir la substance Y par un orifice, comme si X vomissait!'

**Diapo 14**

Le but de ce premier exercice de définition était de faire prendre conscience aux étudiants des différentes difficultés que peut poser le travail du lexicographe, celui qui rédige les définitions de dictionnaire. Nous avons donc résumé les différents points à retenir pour chacun des quatre cas examinés. Ces éléments sont importants, car il s'agit d'indications sur la façon de décrire plus formellement le sens des unités lexicales.

**L'exercice suivant porte plus précisément sur la structure d'une définition lexicographique.**

**Diapos 15-18**

Exercice 2	
Sujet	Structure d'une définition de dictionnaire standard
Notion(s)	<i>Définition analytique, genre prochain, différences spécifiques</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Dégager les caractéristiques d'une définition lexicographique standard  Identifier plus spécifiquement les composantes sémantiques dans une définition : genre prochain et différences spécifiques
Matériel	Annexe 3.3, Exercice 2
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Déroulement	1. Informer l'apprenant de l'objectif 2. Présenter le matériel stimulus 3. Faire ressortir les performances et produire de la rétroaction sur les performances 4. Guider l'apprenant 5. Évaluer la performance 6. Augmenter la rétention et le transfert
Durée	20 minutes

*Scénario*

1. L'enseignant informe les étudiants de l'objectif général de l'exercice, soit de reconnaître les éléments constitutifs d'une définition. Cela devrait permettre de remédier à certains des problèmes de rédaction rencontrés lors de l'exercice précédent. Les étudiants auront ensuite à reproduire ce modèle dans la rédaction d'une définition.

2. L'enseignant distribue l'Annexe 3.3 aux étudiants, sur laquelle apparaissent les données à examiner. La **Diapo 16** reprend quant à elle la liste de définitions (tirées du dictionnaire *Antidote*) pour lesquelles les étudiants doivent trouver l'unité lexicale correspondante.

3. Les étudiants doivent ensuite identifier les éléments similaires à l'intérieur des définitions. Voici les éléments de réponse à faire ressortir lors de la mise en commun des réponses.

Comme la **Diapo 17** permet de le mettre visuellement en évidence, la composante 'manger' revient dans chacune des définitions, il s'agit du **genre prochain** de chacune des

unités lexicales. Les autres éléments qui servent à distinguer les unités lexicales entre elles sont les **différences spécifiques**.

Le fait de travailler à partir d'un ensemble d'unités lexicales partageant le même genre prochain facilite la reconnaissance des différences spécifiques et la mise en valeur du rôle important qu'elles jouent dans la distinction de synonymes proches.

On fera également remarquer aux étudiants la présence des actants sémantiques au sein des définitions lorsque celles-ci décrivent le sens d'une unité lexicale prédicative. Si on voulait mieux reformuler les définitions à partir des actants sémantiques, on pourrait le faire (à l'oral avec les étudiants). Ainsi, on aurait :

- 'Animal X broute'
- 'Individu X chipote (la nourriture Y)'
- 'Individu X enfourne la nourriture Y'
- 'Individu X grignote (la nourriture Y)'
- 'Individu X savoure l'aliment Y'
- 'Individu X casse la croûte'

La **Diapo 18** caractérise enfin de façon plus formelle les notions de genre prochain et de différences spécifiques et met en évidence le rôle du genre prochain et des différences spécifiques dans une définition.

**Les informations relatives à l'exercice qui vient d'être réalisé permettront aux étudiants de rédiger eux-mêmes une définition. Pour ce faire, ils devront suivre le modèle proposé.**

### 3. Écrire une définition

#### Diapos 19 à 22

Exercice 3	
Sujet	Rédiger une définition
Notion(s)	<i>(Définition analytique, genre prochain, différences spécifiques)</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Écrire une définition selon le modèle proposé Comparer sa définition à des définitions de dictionnaire de langue
Modèle d'enseignement	Partie "application"
Principes	1. Informer l'apprenant de l'objectif 2. Faire ressortir les performances et produire de la rétroaction sur les performances 3. Guider l'apprenant
Matériel	Annexe 3.3, Exercice 3
Durée	15 minutes

1. Les étudiants doivent maintenant rédiger la définition de l'unité lexicale en tenant compte du modèle proposé à travers l'exercice précédent (définition par genre prochain et différences spécifiques).

2. Lors de la mise en commun, on s'assure que les étudiants sont capables d'identifier le genre prochain et qu'ils ont relevé les différences spécifiques les plus importantes.

On peut convenir avec les étudiants d'une définition idéale à partir des réponses données par la classe. La définition de TABLE devrait avoir comme genre prochain 'meuble'. Les différences spécifiques peuvent être variées : 'comportant une ou plusieurs pattes', 'surface plane', 'utilisée par X', 'pour divers usages', etc.

Noter que TABLE est un vocable polysémique et que cela peut poser des difficultés au moment de définir, même si l'exemple donné sert à préciser le sens dans lequel TABLE doit être définie. À ce propos, on notera que les dictionnaires ne donnent pas tous les mêmes définitions de TABLE, si on compare la première définition de chaque article.

3. Les étudiants seront justement invités à comparer leur définition aux définitions proposées par différents dictionnaires (**Diapo 21**).

**Antidote** indique que le premier sens du vocable TABLE a comme genre prochain 'meuble'.

Le sens de l'unité lexicale ici définie est lié à l'utilisation d'une table pour manger. Cela permet de rattacher cette acception à l'acception métonymique qui renvoie à la nourriture elle-même (*Les plaisirs de la table*) ou encore à une autre acception, elle aussi liée par un lien métonymique au premier sens, qui désigne l'ensemble des personnes réunies autour d'une table pour manger (*Toute la table s'amusait de ses histoires.*). Ce même dictionnaire distingue plus loin dans l'article un sens qui renvoie aux autres utilisations possibles de la table (*table de travail, table de pingpong, etc.*). Il est intéressant de mentionner ces informations (acceptions dérivées de l'unité lexicale de base), car cela montre aussi comment sont structurées les unités lexicales à l'intérieur d'un vocable, et comment les définitions sont rédigées en lien avec cette structuration.

Le **Petit Robert** indique la composante de sens 'objet' comme genre prochain, ce qui est moins spécifique que 'meuble'. Les différences spécifiques donnent également des indications plus générales que celles de la définition 1 dans *Antidote*. Ici, on trouve les composantes de sens 'surface plane' et 'sur laquelle on peut poser des objets', ce dernier élément étant moins spécifique que 'prendre des repas' pour désigner la fonction d'une table. Il se peut que le sens de base défini par *Le Petit Robert* ne soit en fait pas le même que celui identifié par *Antidote*. Cela expliquerait la différence entre les deux définitions.

Le **Multi** quant à lui, contient une composante qui évoque les multiples usages d'une table, sans préciser un usage spécifique comme le fait *Antidote*. Cette définition est toutefois un peu plus précise que celle du *Robert*, puisqu'on met en évidence le fait qu'une table est utilisée pour plusieurs usages et pas seulement pour y poser des objets, comme le relève *Le Petit Robert*.

Les deux premières définitions font mention de l'existence d'un "usager" (représenté par la composante 'on' dans les deux cas), qui correspond à un participant sémantique de TABLE.

**La Diapo 22 présente un résumé des étapes utilisées pour définir une unité lexicale.**

Les étudiants peuvent prendre un moment de silence pour revoir ces étapes et éventuellement les recopier dans leurs notes, en vue de se préparer à l'Exercice 4.

**Ces commentaires concernant les différents éléments de la définition nous conduisent à présenter de façon plus formelle les étapes à parcourir pour définir. Ces étapes permettent selon nous de garantir dans une certaine mesure la rédaction de définitions uniformes.**

Exercice 4	
Sujet	Démarche pour rédiger une définition
Notion(s)	(Définition analytique, genre prochain, différences spécifiques)
Objectif(s) d'apprentissage	Écrire une définition en suivant une démarche par étapes
Modèle d'enseignement	Partie "application" dans l'une ou l'autre des démarches
Principes	1. Informer l'apprenant de l'objectif et présenter le matériel stimulus 2. Faire ressortir les performances et produire de la rétroaction sur les performances 3. Guider l'apprenant 4. Augmenter la rétention et le transfert
Matériel	Annexe 3.3, Exercice 4
Durée	20 minutes

### Scénario

1. L'enseignant donne la consigne de la **Diapo 23**. Les étudiants utilisent leur feuille d'exercice (Annexe 3.3, Exercice 4) pour répondre.
2. La **Diapo 24** présente les réponses associées aux étapes à suivre pour définir.
3. La **Diapo 25** propose quant à elle une définition de l'unité lexicale DÉVISAGER. La dernière étape est de tester la définition en contexte. Il s'agit d'une étape importante qui permet de vérifier si la formulation est bonne.
4. La **Diapo 26** résume l'intérêt didactique des notions vues jusqu'à présent.

**La capacité à analyser le contenu d'une définition et le développement d'habiletés pour définir le sens des unités lexicales joue un rôle important dans la compréhension de la notion de champ sémantique, qui fait l'objet de la dernière partie du cours.**

### 4. Champ sémantique

La dernière partie du cours sera consacrée à la notion de champ sémantique. L'existence d'un champ sémantique est fondée sur la présence d'une composante de sens commune entre les unités lexicales du champ, que ce soit une similarité de genre prochain, ou encore, la présence d'une composante sémantique commune à l'intérieur des différences spécifiques. Ainsi, un champ sémantique est un regroupement d'unités lexicales qui, de par leur définition, appartiennent au même domaine sémantique.

La **Diapo 27** présente la définition de la notion de champ sémantique, avec un exemple à l'appui. Il s'agit du champ sémantique de l'écriture. Les unités lexicales qui appartiennent à ce champ sémantique ont des définitions dont l'analyse montre qu'elles appartiennent au même domaine sémantique.

Il est important de mentionner l'existence de dictionnaires analogiques, qui permettent de constituer des champs sémantiques à des fins pédagogiques. On peut également utiliser la zone Analogie dans *Antidote*.

La **Diapo 28** présente justement un exemple avec le champ sémantique des vêtements.

Enfin, la **Diapo 29** énumère quelques points mettant en valeur la pertinence de la notion de champ sémantique dans une perspective d'enseignement de la langue.

La **Diapo 30** présente le devoir et les lectures à faire à la maison.

## COURS 4

Annexe 4.0 : Présentation PowerPoint du cours 4 en format .pdf

Annexe 4.1 : Exercices 1, 2, 3

Annexe 4.2 : Corrigé du devoir (Cours 3)

Annexe 4.3 : Exercices 4, 5, 6

Annexe 4.4 : Devoir

**Diapo 1** : Titre du cours.

**Diapo 2** : Présentation du plan de la séance. Exceptionnellement, la correction du devoir ne se fera pas au début du cours, mais au milieu du cours, pour permettre d'introduire la notion de collocation.

### 1. La combinatoire

#### Diapo 3-5

Exercice 1

Sujet	La combinatoire restreinte
Notion(s)	<i>Combinatoire restreinte, régime, préposition régime</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre ce qu'est la combinatoire restreinte d'une unité lexicale  Identifier dans un article de dictionnaire différents types d'informations relevant de la combinatoire restreinte des unités lexicales
Matériel	Annexe 4.1 (Exercice 1 et Exercice 2)
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Déroulement	1. Informer l'apprenant de l'objectif et présenter le matériel 2. Faire ressortir les performances et produire de la rétroaction sur les performances 3. Guider l'apprenant 4. Évaluer la performance
Durée	25 minutes

#### Scénario

1. L'exercice commence avec l'observation du contenu d'un article de dictionnaire. La consigne donnée aux étudiants à la **Diapo 4** spécifie qu'ils doivent trouver des informations (excluant le sens) qui leur permettent de savoir comment utiliser PAITRE correctement dans une phrase. Les étudiants font l'exercice individuellement, à partir de l'extrait de dictionnaire reproduit à l'Annexe 1.4 et à la **Diapo 5**. Si les étudiants ont du mal à identifier ces informations, on peut leur donner un indice, soit qu'il s'agit de données qui ne sont pas de nature sémantique, mais qui nous indiquent, par exemple, quel rôle syntaxique peut jouer PAITRE dans une phrase.

2. Le retour en groupe permet à l'enseignant de prendre note des réponses et d'y rétroagir en mettant un certain nombre d'informations importantes en évidence, d'abord avec

l'animation de la **Diapo 5**, puis à l'aide des réponses détaillées de la **Diapo 6**. Voici un peu plus de détail quant aux informations à transmettre aux étudiants, lors de la rétroaction.

On peut d'abord noter que les exemples associés à chacune des unités lexicales d'un vocable fournissent souvent des pistes quant à la façon de les utiliser. Par exemple, les étudiants répondront peut-être que la première unité lexicale semble se combiner surtout avec des noms qui désignent des animaux se nourrissant d'herbe. C'est une information importante, cependant, cet exemple rend compte de la combinatoire sémantique, c'est-à-dire les façons dont une unité lexicale va se combiner avec les autres **d'après son sens**. Ce n'est pas exactement le genre d'information que l'on recherche ici, la combinatoire restreinte concernant en effet tout ce qui ne relève pas du sens, la classe de mots, par exemple. Ainsi, on doit mentionner que PAITRE est un verbe. La connaissance de la classe de mots à laquelle appartient une unité lexicale est essentielle pour savoir comment utiliser celle-ci dans la phrase, notamment en regard de la fonction syntaxique qu'elle est susceptible d'y occuper. Dans le cas des unités lexicales verbales, on doit également savoir si elles s'emploient transitivement ou non.

Au sein d'un même vocable, les unités lexicales peuvent d'ailleurs se distinguer du fait qu'elles ne contrôlent pas le même nombre de participants sémantiques. C'est le cas pour le vocable PAITRE. La première unité lexicale n'a qu'un participant sémantique. La deuxième unité lexicale contrôle deux participants sémantiques (on verra plus loin que cela nous informe sur la nature transitive directe ou indirecte du verbe), mais une marque d'usage, autre indication du fonctionnement de l'unité lexicale, nous informe que PAITRE, en ce sens, appartient au registre soutenu ou est d'usage vieilli.

Ce genre d'information concernant le registre de langue nous permet de savoir dans quelle situation de discours on peut ou on doit utiliser les unités lexicales.

Un troisième sens de PAITRE est mis en évidence. L'unité lexicale correspondante s'emploie avec un complément direct.

Les autres unités lexicales de l'article renvoient au vocable SE PAITRE et ne doivent pas être considérées dans l'analyse, puisqu'il s'agit d'un "autre mot", d'un vocable différent.

Une dernière information importante est mentionnée à la fin de l'article (dans la zone identifiée par une punaise), il s'agit du caractère défectif du verbe PAITRE. Le tableau de conjugaison associé à ce verbe (reproduit à la **Diapo 7**) nous informe des temps auxquels il se conjugue.

*Beaucoup d'informations ont été présentées aux étudiants. Il serait bon de leur permettre d'intégrer les notions de verbe intransitif, verbe transitif, et verbe défectif, en leur suggérant par exemple d'inscrire dans leurs notes un exemple clair pour illustrer chaque notion. Ils pourraient également prendre un temps de silence afin de vérifier qu'ils comprennent bien les notions présentées.*

3. L'analyse de l'article de dictionnaire, menée en partie autour des réponses qui auront été données par les étudiants, devrait avoir permis d'examiner une partie des différents éléments de la combinatoire restreinte des unités lexicales. Il importe de résumer ceux-ci et de mentionner les autres informations caractéristiques relevant de la combinatoire restreinte. Les **Diapos 8 et 9** fournissent une caractérisation de la notion et de nombreux exemples pour compléter l'exercice mené autour du vocable PAITRE. Nous ne commenterons pas les points qui apparaissent sur les transparents, les exemples nous

paraissant suffisamment explicites. Il faudra seulement mentionner aux étudiants que le régime et la collocation (les deux derniers points de la **Diapo 9**) seront vus plus en détail dans la suite du cours.

4. L'analyse d'un nouvel article de dictionnaire permettra d'appliquer les connaissances acquises à propos de la combinatoire restreinte. La consigne de l'exercice apparaît à la **Diapo 10** (les étudiants doivent utiliser l'Annexe 4.1, qui comprend l'article de dictionnaire à examiner). Les réponses apparaissent à la **Diapo 11**, directement dans l'article de dictionnaire de GOSSER. La première chose à mentionner est qu'il s'agit d'un verbe. On notera ensuite son appartenance au français québécois et au registre de langue familier. Les unités lexicales de ce vocable ne répondent pas au même fonctionnement syntaxique. La première unité lexicale s'utilise avec un complément (elle a deux participants sémantiques : **X gossier Y**), alors que la deuxième s'emploie sans complément (elle n'a qu'un seul participant sémantique : **X gossier**). La troisième unité lexicale contrôle quant à elle un complément indirect (**X gossier après Y**). D'ailleurs, le classement proposé par Antidote est incorrect, car cette troisième unité lexicale s'emploie de façon transitive et non intransitive. Elle est introduite par des prépositions particulières, avec et après, comme la description le met en évidence. La préposition *sur* peut également être utilisée pour introduire le complément, même s'il n'en est pas fait mention dans l'article : *Théo a gossé sur la mise en page de son travail pendant deux heures*. Enfin, on pourra noter, dans cet article, l'absence de deux autres acceptions du verbe GOSSER : 'déranger' (Exemples : *Le bruit des camions sur la rue me gosse vraiment. Arrête de me gossier, je suis en train de travailler.*) et 'manipuler distraitement' (Exemple : *Il gossait avec ses clés en lui parlant.*)

**La mise en évidence du régime de GOSSER permettra d'introduire les prochaines diapos, consacrées aux notions de régime et de préposition régie. Ces notions ont une importance particulière parce qu'elles relèvent à la fois du lexique et de la syntaxe. Elles permettent également de mieux comprendre certaines erreurs pouvant apparaître dans les rédactions des élèves.**

## 2. Le régime et les prépositions régies

### Diapo 12 à 15

Exercice 3	
Sujet	Régime et prépositions régies
Notion(s)	(combinatoire restreinte), régime, préposition régie
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre ce qu'est le régime Retrouver dans un article de dictionnaire l'indication du régime et des prépositions régies
Modèle d'enseignement	Enseignement explicite
Principes	1. Informer l'apprenant de l'objectif 2. Guider l'apprenant 3. Évaluer la performance 4. Produire de la rétroaction sur les performances
Matériel	Annexe 4.1, Exercice 3
Durée	30 minutes

### Scénario

1. L'enseignant mentionne aux étudiants qu'il va commencer par leur présenter une caractérisation théorique de la notion, appuyée par des exemples. Les étudiants auront ensuite un exercice d'application à faire.

2. La **Diapo 12** présente la notion de régime. Le régime concerne la façon dont s'expriment les participants sémantiques d'une unité lexicale au sein d'une phrase. Il s'agit en quelque sorte de la structure sémanticosyntaxique propre à l'unité lexicale en question. La notion de régime relève ainsi à la fois de l'étude du lexique et de celle de la syntaxe. Les éléments d'informations de la **Diapo 12** nous semblent suffisamment clairs et nous n'en dirons pas plus à ce sujet.

La **Diapo 13** présente la notion de préposition régie. Il est important de préciser que les prépositions régies dépendent entièrement des unités lexicales qui les contrôlent et qu'elles ne sont ainsi pas choisies librement par le locuteur. L'enseignant pourra à ce sujet mentionner que les erreurs dans le choix d'une préposition sont souvent considérées comme des erreurs grammaticales ou syntaxiques, or il s'agit d'erreurs qui touchent les propriétés de fonctionnement de l'unité lexicale elle-même, donc des erreurs lexicales avant tout. Normalement, le dictionnaire devrait spécifier clairement quelles sont les prépositions régies par une unité lexicale, mais ce n'est malheureusement pas systématiquement le cas. En fait, cette information est généralement présente de façon "cachée" à l'intérieur des exemples qui apparaissent dans un article. L'exercice d'application qui va suivre permet d'illustrer comment trouver le régime d'une unité lexicale et les prépositions que cette dernière régit (s'il y a lieu) à l'aide de certains indices.

3. La **Diapo 14** présente la consigne pour l'exercice d'application. L'article examiné est l'adjectif PAREIL [*Ces deux chandails sont pareils.*] Les étudiants ont la reproduction de l'article à l'Annexe 4.1, Exercice 3.

L'animation de la Diapo 15 met les réponses en évidence. D'abord, on fera remarquer aux étudiants que l'on peut identifier les participants sémantiques X et Y en s'appuyant sur certains éléments de la définition (*l'un, l'autre*) qui les représentent. Le régime comporte donc deux participants.

Dans les exemples, on trouve une phrase dans laquelle apparaît une des prépositions permettant d'introduire le complément de l'adjectif [*Il est pareil à son père.*]. Le dernier exemple propose quant à lui une construction faisant intervenir une conjonction de subordination (*comme*) dont l'emploi, ici, est prépositionnel. Cette construction appartient cependant au registre familier du français québécois : *pareil comme son père*. On voit donc que ce sont les exemples qui fournissent le plus souvent des informations sur le type de prépositions que régit une unité lexicale.

**Nous en avons terminé avec la première partie du cours. Il est temps d'explicitier en quoi la connaissance des différentes composantes de la combinatoire restreinte peut représenter un intérêt d'un point de vue didactique.**

### **Diapo 16 : Pertinence didactique**

La connaissance de la notion de combinatoire restreinte est importante dans la perspective de l'enseignement de la langue. En effet, elle permet de mieux comprendre que les unités

lexicales répondent, individuellement, à des règles de fonctionnement spécifiques. Les informations relevant de la combinatoire restreinte des unités lexicales doivent ainsi être apprises, si elles ne sont pas déjà maîtrisées. Elles ne sont pas de nature sémantique et elles sont liées au fonctionnement syntaxique des unités lexicales. Cet aspect peut être exploité dans un contexte d'enseignement qui met en valeur les interactions entre le lexique et la syntaxe.

Le locuteur natif connaît généralement ces informations (genre des noms, caractère transitif ou non des verbes, etc.), mais l'apprenant allophone, par exemple, aura plus de difficulté avec celles-ci. Il devra en faire l'apprentissage par cœur puisqu'il ne pourra se fier aux propriétés sémantiques de l'unité lexicale pour déduire de quelle façon utiliser cette dernière en situation de discours. Même pour les élèves dont le français est la langue maternelle, certains éléments de la combinatoire restreinte peuvent poser problème, par exemple le genre de certains noms (ex. : AUTOBUS, AÉROPORT, AVION, HÉLICOPTÈRE, ...), les prépositions régies par les verbes, ou encore les collocations (*\*prendre une enquête*, ...). Or, toutes ces informations sont indiquées dans le dictionnaire, il suffit d'apprendre à les retrouver à l'intérieur d'un article. L'enseignement de l'écriture devrait comprendre un enseignement explicite du fonctionnement d'un article de dictionnaire et des différents types d'informations qu'on y trouve.

Enfin, la connaissance de l'existence de la combinatoire restreinte comme propriété des unités lexicales permet à l'enseignant de mieux comprendre certaines des erreurs des élèves et de fournir des explications pertinentes à propos de ces erreurs. Pour mieux prévenir les erreurs potentielles relevant de la combinatoire, on pourra ajouter certaines informations à l'étude des « listes de vocabulaire ». Par exemple : la classe du mot, le genre des noms, le régime et les prépositions régies, etc.

**Un élément important de la combinatoire restreinte présentant un "intérêt didactique" certain n'a pas encore été examiné, il s'agit de la collocation. Chaque unité lexicale de la langue contrôle en effet un certain nombre d'autres unités lexicales avec lesquelles elle se combine dans la phrase pour exprimer un sens en particulier. La suite du cours permettra d'examiner ce phénomène.**

### 3. La collocation

La notion de collocation, pour être comprise, doit être introduite par l'observation et l'analyse de nombreux exemples. La prochaine partie du cours est donc appuyée par plusieurs séries d'exemples de collocations.

#### Diapo 17-19

Exercice d'introduction	
Sujet	Exercice d'introduction à la notion de collocation
Notion(s)	( <i>Collocation, base, collocatif</i> )
Objectif(s) d'apprentissage	Reconnaitre l'élément qui correspond à la base dans une collocation Reconnaitre l'élément qui correspond au collocatif Reconnaitre l'existence d'une certaine structure de fonctionnement pour la collocation

Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Gagner l'attention et informer l'apprenant de l'objectif 2. Faire ressortir les performances 3. Guider l'apprenant 4. Produire une rétroaction sur les performances
Matériel	Données linguistiques apparaissant sur les diapos
Durée	15 minutes

### Scénario

1. L'enseignant présente les phrases de la **Diapo 18** aux étudiants et leur demande de trouver ce qui est bizarre. Les étudiants prennent quelques instants pour lire les phrases et tenter de trouver ce qui cloche. Comme on le verra, les phrases présentées comportent des collocations dans lesquelles le collocatif n'est pas approprié vis-à-vis de la base, ce qui donne lieu à des erreurs plutôt cocasses. En demandant aux étudiants de repérer les erreurs et de tenter d'expliquer pourquoi il y a une erreur, la perception du phénomène de collocation est susceptible de se développer.

2. L'interaction se fait ensuite entre l'enseignant et le groupe, les étudiants répondant de façon volontaire. À cette étape, en plus de pointer l'élément dysfonctionnel dans l'expression, les étudiants vont probablement rétablir les bonnes paires base + collocatif.

3. La **Diapo 19** donne les paires base-collocatif appropriées en mettant graphiquement en évidence l'élément qui correspond au collocatif dans les collocations. La question qui demande de comparer les éléments mis en jaune dans les transparents vise justement à faire prendre conscience aux étudiants de l'élément jouant le rôle du collocatif à l'intérieur de la collocation.

Par ailleurs, le fait que tous les collocatifs présents dans les exemples jouent le même rôle sémantique (intensificateur) et syntaxique (modificateur) auprès de la base permet une meilleure perception de la collocation comme une suite lexicale répondant à une certaine forme de structure ou "patron de collocation". Ces explications techniques ne seront pas divulguées aux étudiants dans un premier temps (ni les termes métalinguistiques permettant de désigner les notions), l'exercice visant d'abord à développer la perception du phénomène.

4. On peut en terminant demander aux étudiants si les expressions sont des locutions.

**Cela permettra de revoir la notion de locution et d'examiner, à travers la correction du devoir, en quoi la collocation est différente de la locution.**

### **Diapo 20-21 : Correction du devoir** (15 minutes)

Les quatre expressions semblent répondre au même mode de fonctionnement, mais il faudra faire voir aux étudiants, s'ils ne l'ont pas remarqué eux-mêmes, que si les deux premières expressions sont bien des locutions, ce n'est pas le cas des deux autres.

BRISER LA GLACE et PRENDRE LE TAUREAU PAR LES CORNES sont non compositionnelles, comme le laisse voir l'analyse de leur définition à la **Diapo 21**, ce sont donc des locutions. L'expression *dormir sur ses deux oreilles* est quant à elle semi-

compositionnelle ; elle conserve une partie de son sens, celui porté par DORMIR, ce qu'illustre l'analyse que nous en proposons. C'est la même chose pour *coûter les yeux de la tête*, où *coûter* conserve son sens. Dans les deux cas, l'autre partie de l'expression permet d'ajouter le sens 'très', l'intensité, aussi bien à *dormir* qu'à *coûter*. Ces expressions, comme celles analysées dans les phrases à recomposer, sont des collocations.

**Afin de mieux étudier le phénomène observé, une série d'expressions collocationnelles devra être examinée par étudiants.**

### Diapo 22 à 27

Exercices 4 et 5

Sujet	La collocation
Notion(s)	<i>Collocation, base, collocatif, patron de collocation</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Identifier la base et le collocatif dans une collocation Identifier le sens véhiculé par la collocation
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Informer l'apprenant de l'objectif 2. Faire ressortir les performances et produire une rétroaction sur les performances 3. Guider l'apprenant
Matériel	Annexe 4.3, Exercice 4 et Exercice 5
Durée	35 minutes

### Scénario

1. Cette fois, une liste d'expressions est présentée aux étudiants (**Diapo 22** et Exercice 4 de l'Annexe 4.3). L'objectif de l'exercice est de bien développer leur compréhension du phénomène de collocation. La consigne "Interpréter" leur demande d'abord d'expliquer le sens de chacune des expressions. La consigne "Analyser" vise à distinguer l'élément qui conserve son sens et l'élément qui ajoute un sens particulier à l'expression. La consigne "Regrouper" vise à réunir les expressions qui semblent répondre au même mode de fonctionnement sémantique et syntaxique. Ces trois consignes sont autant d'étapes dans la réalisation de l'exercice, mais pour alléger la discussion ici, nous avons choisi de présenter "ensemble" les trois étapes en particulier pour la présentation des réponses.

2. L'enseignant devrait normalement recevoir les réponses suivantes (nous avons fusionné les réponses pour les deux premières étapes).

*blanc comme un linge* signifie 'très blanc' ; *blanc* conserve son sens

*petite erreur* signifie 'erreur sans importance' ; *erreur* conserve son sens

*faire un appel* signifie 'appeler' ; *appel* porte le sens de l'expression

*dormir profondément* signifie 'dormir intensément' ; *dormir* conserve son sens

*chaleur suffocante* signifie 'chaleur intense' ; *chaleur* conserve son sens

*faible estime* signifie 'estime peu importante' ; *estime* conserve son sens  
*prendre une douche* signifie 'se doucher' ; *douche* porte le sens de l'expression  
*laid comme les sept péchés capitaux* signifie 'très laid' ; *laid* conserve son sens  
*donner un ordre* signifie 'ordonner' ; *ordre* porte le sens de l'expression  
*gagner haut la main* signifie 'gagner facilement' ; *gagner* conserve son sens

Dans tous les cas, l'analyse met en évidence le fait qu'un des éléments de l'expression, le collocatif, vient modifier en partie le sens de l'expression, alors même que l'autre élément, la base, conserve son sens.

La consigne "Regrouper" permettra quant à elle de faire voir que les rapports entre les éléments des expressions ne sont pas de même nature. Dans certains cas, il s'agit de l'expression de l'intensité, symbolisée par le signe ++ (*blanc comme un linge, dormir profondément, chaleur suffocante, laid comme les sept péchés capitaux ; gagner haut la main*), dans d'autres cas il s'agit de la faible intensité, symbolisée par le signe - - (*petite erreur, faible estime*). Enfin, il peut s'agir d'un sens vide, symbolisé par le signe  $\emptyset$ , dans la mesure où l'expression (construite à partir d'un nom choisi pour son sens et d'un verbe vide de sens permettant de faire fonctionner ce nom dans une phrase) est sémantiquement équivalente à un verbe plein (*faire un appel/appeler, prendre une douche/se doucher, donner un ordre/ordonner*).

3. La **Diapo 24** présente de façon formelle la notion de collocation en mettant en évidence les éléments constitutifs de la collocation (base, collocatif) et leurs caractéristiques.

4. La **Diapo 26** propose un exercice d'application afin de mettre en pratique la nouvelle connaissance acquise. Les étudiants doivent identifier, d'une part le sens de chacune des collocations de la liste, et d'autre part, distinguer la base et le collocatif pour chacune d'entre elles. Ils peuvent le faire à partir de leur feuille d'exercice (Annexe 4.3, Exercice 5).

5. La **Diapo 27** permet de poursuivre la présentation théorique de la notion, en lien avec l'analyse des données de la **Diapo 26**. Il est important de souligner l'intention de communication à l'origine du choix d'un collocatif auprès d'une base donnée. Aussi, on rappellera que c'est d'abord la base qui est sélectionnée par le locuteur et que le collocatif vient ensuite ajouter un sens particulier à la base ou tout simplement faire fonctionner celle-ci dans la phrase, dans le cas d'une construction avec verbe support (*donner un cours, faire un discours, apporter de l'aide, prendre une douche, etc.*). Enfin, une caractéristique typique des expressions collocatives est qu'elles sont soumises à certaines contraintes. Les collocatifs sont souvent spécifiques à la base à laquelle ils s'appliquent et ne sont pas interchangeables entre eux, même s'ils jouent dans les faits le même rôle auprès de deux bases distinctes. Par exemple, on dit *donner de l'aide* et *donner un coup de main*, mais non *\*apporter un coup de main* alors que *apporter de l'aide* est tout à fait acceptable et que les unités lexicales COUP DE MAIN et AIDE sont des synonymes. L'examen de noms de sentiments rend également bien compte de ce phénomène. Ainsi, on dit *prendre peur*, mais *se mettre en colère* (*\*prendre colère*) et *tomber en amour*, mais non *\*tomber en peur*. Il n'y a donc parfois pas de raison logique motivant l'associant d'un

collocatif à une base, ce que soulignent les derniers points de la **Diapo 27**. C'est souvent l'usage qui explique les associations rencontrées.

**L'usage fixe en partie les combinaisons base-collocatif. La collocation répond malgré tout à une caractéristique bien spécifique. En effet, toute collocation est représentative d'une structure récurrente dans la langue, qu'on appellera patron de collocation.**

*La notion de patron de collocation*

### Diapos 28-31

Exercice 6	
Sujet	Patron de collocation
Notion(s)	<i>patron de collocation</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Comprendre la notion de patron de collocation Reconnaitre un patron de collocation
Modèle d'enseignement	Démarche inductive
Principes	1. Informer l'apprenant de l'objectif 2. Faire ressortir les performances et produire une rétroaction sur les performances 3. Guider l'apprenant
Matériel	Annexe 4.3, Exercice 6
Durée	20 minutes

### Scénario

1. Le petit exercice de la **Diapo 28** permet de comprendre, à l'aide des exemples présentés, à quoi renvoie l'idée de patron de collocation.

2. Une caractérisation formelle est présentée à la **Diapo 29**, qui met en évidence le fait que la collocation repose sur l'existence d'une sorte de patron, qui est récurrent dans la langue, de la même façon que les patrons de relations lexicales.

3. L'observation des données s'accompagne d'un exercice, à la **Diapo 30** (et à l'Exercice 6 de l'Annexe 4.3, qui aura déjà été distribuée aux étudiants). Il s'agit de compléter la série proposée et d'identifier le "patron" représenté par les exemples de chacune des séries. La présentation des données sur la diapo vise à illustrer le fonctionnement mathématique associé à l'idée de patron de collocation.

Voici les réponses à donner pour compléter les séries de collocations.

- Avec CHANTER, le collocatif permettant d'exprimer l'intensité est à *tue-tête*, ou encore, à *pleins poumons*, à *pleine voix*.
- Avec ESPOIR, les valeurs de collocatif possibles sont : *faible*, *fragile*, *frêle*, *incertain*, *léger*, *maigre*, *mince*, *petit*, *vague*, *ténu*. L'idée exprimée dans ce patron de collocation est celle de faible intensité.
- Avec CLOU, il y a différentes possibilités : *cogner*, *frapper* ; *enfoncer*, *fixer*, *planter* ; *clouer*. La série exprime l'idée de faire avec un objet ce pour quoi il doit être utilisé.

- Dans la dernière série, BEURRE, va avec *rancir* et *pourrir* avec FRUIT, pour exprimer l'idée de dégradation.

4. La dernière diapositive associée à ce thème, la **Diapo 31**, met en garde contre les généralisations abusives. Les collocations sont nombreuses dans le discours, dans les textes de tout genre, en particulier les articles de journaux, cependant, il ne faut pas voir des collocations là où il n'y en a pas.

### **Diapo 32 : Pertinence didactique**

La diapo 32 détaille les éléments qui montrent en quoi la connaissance de la notion de collocation est utile dans une perspective d'enseignement.

La connaissance des collocations est intimement liée à la maîtrise de la langue et au fait "d'avoir du vocabulaire" et de bien s'exprimer. Par exemple, pour exprimer le fait d'avoir peur, on peut passer d'un simple *Il a peur* à *Il éprouve de la peur*, ou encore *La peur le tenaille*, *La peur l'envahit* et, pourquoi pas, *La peur le tétanise*. Les possibilités sont souvent très variées. Un bon usage d'Antidote, à travers la zone **Cooccurrence**, permet de récupérer beaucoup de données intéressantes pour améliorer les textes. C'est ce que nous avons finalement voulu illustrer avec l'extrait de dictionnaire présenté à la **Diapo 33**.

On notera que les dictionnaires contiennent le plus souvent un bon nombre de collocations pour une unité lexicale donnée. Ces collocations apparaissent dans les exemples qui illustrent les possibilités d'emploi de l'unité lexicale dans la phrase.

**Diapo 34** : Présentation du Devoir. (5 minutes)

Voir Annexe 4.4

## COURS 5

Annexe 5.0 : Présentation PowerPoint du cours 5 en format .pdf

Annexe 5.1 : Corrigé du Devoir (Cours 4)

Annexe 5.2 : Exercices 1, 2

Annexe 5.3 : Matériel pour l'activité Exploration de dictionnaires

### 1. Introduction au cours

#### Diapos 1 à 3

Le cours débute comme à l'habitude avec la correction du devoir et un retour sur le cours précédent. (Durée approximative : 20 minutes).

**Le sujet de ce cinquième et dernier cours est le dictionnaire.**

**Un premier exercice permettra d'illustrer la pertinence des notions vues dans les quatre premières séances de cours et de les utiliser pour mieux comprendre comment est structuré un article de dictionnaire et quelles informations il fournit.**

### 2. Le dictionnaire.

#### Diapo 4-7

Exercice 1	
Sujet	Application des notions du cours dans l'examen d'un article de dictionnaire
Notion(s)	<i>Dictionnaire (et la majorité des notions des Séances 1 à 4)</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Appliquer sa connaissance des notions à l'identification des différentes composantes d'un article de dictionnaire Associer une notion théorique et un exemple de cette notion à l'intérieur d'un article de dictionnaire
Matériel	Annexe 5.2
Modèle d'enseignement	Étape <i>Application des connaissances</i>
Déroulement	Les principes sont appliqués de la même façon qu'à l'habitude. Nous ne répèterons donc pas la séquence d'application des principes.
Durée	20 minutes

#### Scénario

1. Une question adressée aux étudiants permettra de leur faire prendre conscience de leur propre usage du dictionnaire et de ce qu'ils connaissent du contenu d'un dictionnaire de langue (**Diapo 4**).

2. Cette réflexion permettra ensuite de connecter les notions des cours précédents à l'examen du contenu d'un article de dictionnaire. La **Diapo 5** présente les notions importantes de chacun des cours qui seront utilisés dans les deux premiers exercices.

3. La **Diapo 6** donne la consigne de l'exercice. L'enseignant distribue la feuille d'exercices (Annexe 5.2) sur laquelle apparaît l'article de OURS. L'animation de la **Diapo 7** permet de connecter les différentes notions du cours aux éléments de contenu de l'article.

**L'exercice suivant ressemble à celui qui vient d'être fait, mais on demande cette fois aux étudiants d'identifier la notion qui permet de décrire chacun des éléments souligné ou encadré dans l'article de CHIEN tiré du Petit Robert.**

### Diapos 8-9

Exercice 2	
Sujet	Application des notions à l'examen d'un article de dictionnaire
Notion(s)	<i>Dictionnaire (et la majorité des notions des Cours 1 à 4)</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Identifier par une notion des éléments spécifiques dans un article
Matériel	Annexe 5.2, Exercice 2
Modèle d'enseignement	Étape <i>Application des connaissances</i>
Déroulement	Les principes sont appliqués de la même façon qu'à l'habitude. Nous ne répèterons donc pas la séquence d'application des principes.
Durée	20 minutes

### Scénario

1. L'enseignant demande aux étudiants de dire à quelles notions sont rattachés les exemples soulignés ou encadrés. La consigne apparaît à la **Diapo 8**.

2. Les étudiants font le travail à partir de leur feuille d'exercice. Lors de la mise en commun des analyses, l'enseignant utilise les données de la **Diapo 9** pour formuler les réponses.

Voici les réponses pour les éléments encadrés :

- CHIENNE : 'femelle du chien'. Une relation lexicale existe entre CHIEN et CHIENNE, la même relation qu'entre tout nom d'animal et le nom qui désigne l'animal de sexe féminin correspondant. Cette relation pourrait s'appeler **Femelle**. De même, la relation entre le nom d'un animal et le nom de son petit pourrait s'appeler **Petit** (voir plus loin CHIOT).
- Les noms CADOR, CLÉBARD, CLEBS sont des **synonymes** de CHIEN. On notera qu'ils appartiennent au registre familier.
- CANIN est l'adjectif dérivé de CHIEN. Ces deux unités lexicales sont rattachées par un **changement de classe de mots**. En effet, on peut dire qu'elles signifient grosso modo la même chose. Par exemple, *exposition canine*, veut dire 'exposition de chiens'.

- PEDIGREE est également rattaché sémantiquement et lexicalement à CHIEN. La relation lexicale est cependant spécifique dans ce cas-ci (**Généalogie d'un chien**).
- CHIOT est relié à CHIEN par la relation lexicale **Petit**. D'autres exemples nous permettent de vérifier l'existence de cette relation : LAPERAU/LAPIN, GIRAFON/GIRAFE, AGNEAU/BREBIS, PORC/PORCELET, etc.
- NICHE et PANIER sont les endroits où se repose le chien. Il s'agit d'une relation lexicale spécifique qui existe aussi entre les noms d'animaux sauvages et le nom du **lieu d'habitation** de ces animaux : LOUP/TANIÈRE, LAPIN/TERRIER, FOURMILIÈRE/FOURMI, etc.

Les éléments soulignés correspondent à des collocatifs du nom CHIEN.

- *aboyer, glapir, gronder* et *japper* sont des collocatifs qui permettent d'exprimer l'idée 'émettre un cri'. Cela correspond bien à un patron de collocation puisque l'on trouve, pour tous les noms d'animaux, des verbes qui jouent le rôle de collocatif auprès du nom d'animal pour exprimer l'idée 'émettre un cri'. (*le loup hurle, la chouette hulule, la poule caquète, l'éléphant barrit, le coq chante*). La dernière collocation, *le coq chante*, illustre bien d'une part, le caractère contraint de la collocation (on ne dit pas *\*le coq barrit*, même si les deux verbes expriment la même idée générale auprès du nom d'animal) et d'autre part le fait que le collocatif perd une partie de son sens au profit de l'expression d'un sens global issu de la combinaison des deux éléments constitutifs de la collocation. En effet, un coq ne chante pas au sens où l'on entend habituellement ce verbe !
- *Promener un chien* (et *dresser un chien* à la fin de l'article) sont des verbes qui expriment les activités faites par l'individu qui s'occupe d'un chien. Il faut ici rappeler que CHIEN est un prédicat sémantique : 'chien de l'individu X'. Les noms d'animaux domestiques ou les noms d'animaux d'élevage seront généralement définis de la sorte ('chat de X', 'mouton de X', 'poule de X', etc.). Certaines unités lexicales ou expressions montrent bien que le sens de CHIEN se définit en faisant appel au participant sémantique 'individu X'. D'abord, ce participant porte un nom : MAITRE ou PROPRIÉTAIRE. Ensuite des expressions comme *chien errant* ou *chien abandonné* peuvent être paraphrasées par **Chien qui n'a pas de X**.
- *arrêter, bourrer, chasser ; flairer, halener, piller ; quêter, rabattre* sont tous des collocatifs de CHIEN qui expriment différentes actions du chien lorsque X l'utilise pour la chasse.

Nous ne commenterons pas les autres éléments de l'article. Notons seulement que la majorité des exemples qui apparaissent dans l'article sont en fait des exemples de collocations ou de dérivés sémantiques.

**La dernière partie du cours sera consacrée à la réalisation d'un atelier d'exploration des dictionnaires. Cette activité permettra d'aller un peu plus loin dans l'application des notions du cours.**

**Diapos 10-13**

Atelier	
Sujet	Exploration de dictionnaires
Notion(s)	<i>Dictionnaire (et la majorité des notions des Séances 1 à 4)</i>
Objectif(s) d'apprentissage	Utiliser les notions du cours pour rendre compte du contenu et de la structure d'articles de différents dictionnaires  Comparer les dictionnaires du point de vue de leur contenu spécifique et de leur organisation
Matériel	Annexe 5.3
Modèle d'enseignement	Étape <i>Application des connaissances</i>
Déroulement	Les principes sont appliqués de la même façon qu'à l'habitude. Nous ne répèterons donc pas la séquence d'application des principes.
Durée	90 minutes

*Scénario*

## 1. PRÉPARATION

L'enseignant doit d'abord constituer des pochettes pour chacune des équipes de la classe (les équipes doivent être constituées de 4 étudiants), en utilisant pour ce faire les documents de l'Annexe 5.3.

Chacune des pochettes devra comprendre

- Une feuille de consigne
- 4 feuilles Aide-mémoire
- 4 ensembles de fiches lexicales (Fiches 1 et 2)
- Les différents extraits de dictionnaire de l'Annexe 5.3
- - 8 extraits : *Antidote, Dictionnaire Analogique Larousse, Dictionnaire du Français Usuel, Dictionnaire historique Robert, Dictionnaire HRW et thésaurus, Petit Robert électronique, Le Petit Lexique, Robert Brio*
  - Chaque extrait de dictionnaire porte une couleur (au choix de l'enseignant)
  - Comme il y a 8 extraits pour une équipe de 4 étudiants, deux extraits différents auront la même couleur. Ainsi, chaque étudiant aura deux extraits à examiner.

Nous expliquerons maintenant la procédure à suivre pour piloter cette activité.

## 2. DÉROULEMENT

- a. L'enseignant demande aux étudiants de former des équipes de 4.

- b. L'enseignant distribue les pochettes. Un étudiant par équipe doit lire la feuille de consignes au reste de l'équipe et distribuer les documents aux membres de l'équipe, soit 1 ensemble de fiches lexicales et 2 extraits de dictionnaire ayant la même couleur.
- c. Les équipes initiales vont maintenant se dissoudre pour que les étudiants se réunissent en équipes d'experts. Les étudiants forment ces nouveaux groupes selon la couleur de leur extrait. S'il y a trop d'étudiants dans un groupe d'experts, l'enseignant pourra diviser les groupes d'experts en deux.
- d. Les étudiants, par groupes d'experts, doivent maintenant examiner le contenu et la structure des extraits qu'ils ont en leur possession. Ils doivent également utiliser ces extraits pour remplir, d'une part, leur feuille *Aide-mémoire*, et d'autre part, les fiches lexicales elles-mêmes. Ici, deux consignes importantes doivent être rappelées aux étudiants :
  - Le but premier n'est pas de remplir les fiches lexicales. Celles-ci sont données aux étudiants simplement pour mieux mettre en évidence les informations caractéristiques présentes dans les différents outils.
  - Les étudiants doivent donc recueillir des informations spécifiques concernant les ouvrages dont ils étudient les extraits, en particulier parce qu'ils auront à présenter leurs outils aux membres de leur équipe initiale, lors de la deuxième partie de l'activité.
- e. Les étudiants, après avoir dégagé les caractéristiques des ouvrages de référence à partir des extraits en leur possession, retrouvent leur équipe de départ. Ils doivent alors se présenter à tour de rôle les ouvrages examinés.
- f. Les étudiants doivent ensuite choisir un ouvrage "coup de cœur" parmi tous ceux présentés au sein de l'équipe. Un membre de l'équipe ira présenter cet ouvrage devant la classe et expliquer les raisons qui ont poussé l'équipe à choisir cet ouvrage.
- g. L'enseignant encadre cette dernière étape en aidant les étudiants, s'il y a lieu, à faire ressortir les caractéristiques importantes de chacun des ouvrages. (La Diapo 12 permettra plus loin de présenter une synthèse générale de l'activité en mettant plus spécifiquement en évidence les points forts de chaque ouvrage, dans une perspective d'enseignement de la langue.)

### 3. CONCLUSION DE L'ACTIVITÉ

La **Diapo 11** propose une caractérisation de l'article de dictionnaire idéal. Les points nous paraissant suffisamment clairs, nous n'irons pas plus en détail dans les explications associées à cette diapo. L'important est de montrer que les différents dictionnaires présentent généralement l'ensemble de ces informations, seulement certains ouvrages offrent une présentation plus détaillée de l'un ou l'autre des éléments.

La **Diapo 12** propose une comparaison synthétique des ouvrages, en se focalisant sur la pertinence de ces ouvrages dans un contexte d'enseignement de la langue. Cela permet de montrer que l'enseignant devrait avoir accès à plusieurs dictionnaires lorsqu'il enseigne, puisque chaque ouvrage répond à des besoins particuliers.

La **Diapo 13** met en évidence les rapports entre théorie et pratique.

On y mentionne qu'une meilleure connaissance des articles de dictionnaire facilite la recherche d'informations lexicales de tout genre. Plus précisément, cette connaissance est importante dans la perspective où l'enseignant souhaite montrer à ses élèves comment utiliser le dictionnaire. Souvent, les enseignants se plaignent du fait que leurs élèves ne savent pas utiliser le dictionnaire. C'est peut-être parce qu'on ne leur a jamais enseigné à le faire. Différentes activités de familiarisation avec le dictionnaire peuvent être exploitées, par exemple la rédaction d'articles de dictionnaire personnalisés par les élèves. Lorsque les élèves en sauront suffisamment sur la structure et le fonctionnement du dictionnaire, ils pourront comparer différents dictionnaires pour enfants et dégager les spécificités de chacun, tout en découvrant dans quels contextes chacun des ouvrages devrait être utilisé.

### *3. Conclusion du cours*

La **Diapo 15** présente des pistes générales pour l'exploitation des notions étudiées durant le cours. Cette dernière partie fait le pont avec les autres facettes spécifiques d'un cours en didactique du lexique, soit les méthodes d'enseignement du lexique au primaire et enfin tout ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire et le développement de la compétence lexicale des élèves.

**L'Annexe 6** contient la définition des notions vues dans le cours.

**BIBLIOGRAPHIE**

Mel'čuk I., Polguère A. (2007) *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, coll. "Champs linguistiques", Bruxelles: De Boeck & Larcier

Mel'čuk I., Clas A., Polguère A. (1995) *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve: Duculot.

Polguère A., Tremblay O. (2003). « Qu'y a-t-il à l'intérieur de NOIX ? Ou comment décortiquer les unités lexicales ». *La Lettre de l'AIRDF*, 33, 2003-3, 27-30.

Polguère A. (2008) *Lexicologie et sémantique lexicale*. Notions fondamentales, nouvelle édition revue et augmentée, coll. « Paramètres », Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal

Polguère A. (2003) « Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage. » In F. Grossmann & A. Tutin (dir.): *Les Collocations. Analyse et traitement*, coll. "Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée", E:1, Amsterdam: De Werelt, 117-133.

Polguère A. (1998) « La théorie Sens-Texte ». *Dialangue*, Vol. 8-9, Université du Québec à Chicoutimi, 9-30.

## **ANNEXE 1.0 : PRÉSENTATION POWERPOINT DU COURS 1**



# Didactique du lexique

*Cours 1*

## Plan du cours

1. Exercices d'introduction au cours
2. Présentation du plan de cours
3. « Mot », un terme ambigu
4. Un « mot », combien de sens ?
5. Devoir et lectures

## I. Exercices d'introduction

### Exercice I

Lexique et vocabulaire

*Qu'est-ce que le lexique ? Qu'est-ce que le vocabulaire ?  
Proposez vos définitions.*

*Y a-t-il une différence entre lexique et vocabulaire ?*

## Lexique

- Pour expliquer ce qu'est le lexique, il faut d'abord spécifier ce qu'est la langue, car on considère qu'il s'agit du **lexique d'une langue** (le lexique du français, le lexique de l'anglais, le lexique du tchèque, etc.)
- Langue : système de signes et de règles de combinaison de ces signes qui permettent aux individus d'un groupe social de communiquer et de structurer leur pensée
- Lexique de la langue X : entité théorique qui correspond à l'ensemble des entités lexicales de la langue X
  - Ces « entités lexicales » sont de différents types : *plante, digérer, [une] sainte colère, subir une opération, niaisage, perdre la face, en coup de vent, Qui va à la chasse perd sa place, Défense de stationner, ...*
  - Le cours nous permettra d'examiner ces différents types d'entités lexicales et de les caractériser plus en détail

5

## Vocabulaire

- Pour expliquer ce qu'est le vocabulaire, il faut spécifier :
  - vocabulaire du texte X
    - Sous-ensemble du lexique qui correspond à la somme des entités lexicales contenues dans le texte X  
Exemple : Le vocabulaire des *Chroniques du Plateau Mont-Royal*
  - vocabulaire de l'individu X
    - Sous-ensemble du lexique qui correspond à la somme des entités lexicales que maîtrise l'individu X  
Exemple : Le vocabulaire de René Homier Roy

6

## Exercice 2

Analyse linguistique d'une phrase

Quelle(s) analyse(s) linguistique(s) pouvez-vous proposer pour la phrase suivante ?

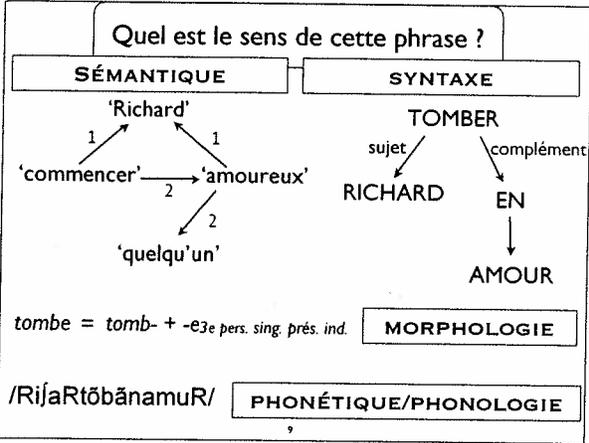
*Richard tombe en amour.*

7

## Analyse linguistique

- Une analyse linguistique demande que l'on réfléchisse à ce qu'on observe dans un énoncé, une phrase, pour ensuite en proposer une description.
- Ici plusieurs niveaux d'analyse sont possibles.
- Ils dépendent des questions qu'on se pose à propos du fonctionnement de la phrase et de ses éléments.
- Exemples de questions : *Quel est le sens de cette phrase ? Comment le représenter ? Quel est le fonctionnement syntaxique des éléments entre eux ? Quels éléments morphologiques servent à marquer le temps, le nombre, ...*
- Quatre grands niveaux de fonctionnement peuvent être représentés : sémantique, syntaxique, morphologique et phonologique.

8



### Et le lexique dans tout ça ?

- Le lexique intervient surtout dans la partie d'analyse sémantique. En effet, le sens est porté avant tout par les mots.
- Du sens aux mots...
  - *tomber en amour* vs *tomber amoureux*  
(et vs *commencer à être amoureux*)
    - ▶ *tomber en amour* vs *se mettre en colère, prendre peur, ...*
  - *être en amour* vs *être amoureux*
    - ▶ *être en amour*  
vs  
*être en colère, éprouver de la joie, ressentir de la haine, ...*
  - *être en amour* vs *aimer*
- Comment tout cela est-il connecté dans le lexique et dans la langue ? C'est, entre autres, ce que le cours va élucider !

10

## Exercice 3

Écrivez tout ce que vous savez sur ...

11

### Première moitié de la classe



12

Deuxième moitié de la classe

# POULE

13

## Réponses en lien avec la poule



14

## Réponses en lien avec le mot poule

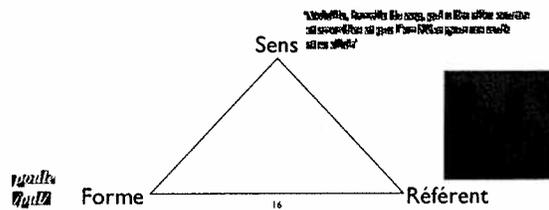
- Ce mot possède trois grandes caractéristiques qui permettent de le décrire :

Forme	Sens	Comportement
Orale : /pul/  Écrite : poule	'poule' : 'poule qu'élève l'individu X pour produire de la nourriture Y'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nom commun ; nom féminin</li> <li>• pluriel : poules</li> <li>• radical : poul-</li> <li>• se combine avec différents verbes :  <i>la poule caquette et glousse</i>  <i>la poule couve ses œufs</i>  <i>la poule picore des graines</i> </li> <li>• est en relation avec d'autres mots dans le lexique :                      ŒUF, POULET, COQ, POULAILLER,                      BASSE-COUR, CRÊTE, AILES, BEC, etc.                 </li> </ul>

15

## Retour

- Cette activité illustre trois choses :
  - Notre objet d'étude dans ce cours : le mot
  - La connaissance d'un mot comprend plus d'une facette
  - Le mot n'est pas la chose : il ne faut pas confondre sens et référent
- Cette distinction est importante dans la perspective de l'enseignement du vocabulaire au primaire. (Voir les dictionnaires pour enfants...)



16

## 2. Présentation du plan de cours

## 3. «Mot», un terme ambigu

### Exercice 4

Combien de mots ?

*Combien de mots y a-t-il dans la phrase suivante ?*

*Les débats provoqueront sans doute quelques prises de bec entre les candidats.*

19

### Décompte 1 : Si mot = forme

1. *Les*
2. *débats*
3. *provoqueront*
4. *sans*
5. *doute*
6. *quelques*
7. *prises*
8. *de*
9. *bec*
10. *entre*
11. *les*
12. *candidats*

20

## Décompte 2 : Si mot ≡ unité de sens (option 1)

*Les débats provoqueront sans doute quelques prises de bec  
entre les candidats.*

1. Les
2. débats
3. provoqueront
4. sans doute
5. quelques
6. prises de becs
7. entre
8. les
9. candidats

21

## Décompte 2 : Si mot ≡ unité de sens (option 2)

*Les débats provoqueront sans doute quelques prises de bec  
entre les candidats.*

1. Les
2. débats
3. provoqueront
4. sans doute
5. quelques
6. prises de becs
7. entre
8. candidats

22

## Oups! Problème terminologique !

- On n'a que *mot* pour désigner toutes ces entités...
- On doit au moins distinguer :
  - Ce qui correspond aux différentes formes qu'un « mot » peut prendre : les mots-formes
    - *Les, débats, provoqueront, sans, doute, quelques, prises, de, bec, entre, les, candidats* (= 12 mots-formes)
  - Ce qui correspond aux sens lexicaux exprimés dans la phrase : les unités lexicales
    - LE, DÉBAT, PROVOQUER, SANS DOUTE, QUELQUE, PRISE DE BEC, ENTRE, CANDIDAT (= 8 unités lexicales)

23

## Le concept d'unité lexicale

- Correspond à l'usage courant du terme *mot* (par exemple lorsqu'on dit qu'on a appris un nouveau mot)
- Une unité lexicale correspond à un sens et à un seul
- Il existe deux types d'unités lexicales
  - Une forme "simple", le lexème (CIEL, VISER, ALORS, ADMIRATIF, DEVANT)
  - Une forme "complexe", la locution (COURIR À SA PERTE, PAR BONHEUR, PIED DE NEZ, NOIR DE MONDE, DE TOUT CŒUR, ...)
- L'unité lexicale se présente sous une forme par défaut, un peu comme dans le dictionnaire :
  - infinitif pour les verbes (PROVOQUER, CHANTER, FINIR, ...)
  - singulier pour les noms (THÉÏÈRE, HARMONICA, MARÉE, ...)
  - masculin singulier pour les adjectifs (VERT, ACHARNÉ, SPIRITUEL...)
- Les variantes morphologiques qui résultent du phénomène d'accord grammatical (*chantait, finira, théières, verte, spirituels*) sont appelées flexions.

24

## Exercice 5

Trouvez les locutions !

Lisez l'extrait tiré du livre « Les poules » et repérez toutes les locutions que vous pouvez y trouver.

Qu'est-ce que ces expressions ont de particulier ? Pourquoi peut-on dire que ce sont bel et bien des locutions ?

25

## Réponses

- AVOIR LES DOIGTS CROCHUS
- AVOIR LE BEC CROCHU (ici création lexicale à partir de la locution précédente)
- TOUR D'HORIZON
- REBROUSSER CHEMIN
- N'AVOIR QUE LES PLUMES SUR LES OS (création lexicale, sur le même modèle que la première, à partir de la locution N'AVOIR QUE LA PEAU SUR LES OS)
- PETIT DÉJEUNER
- CASSER LA GRAINE
- TAPIS ROULANT

26

## Le concept de locution

- Expression linguistique (constituée de plusieurs lexèmes) qui n'est pas sémantiquement compositionnelle : son sens ne correspond pas à l'addition du sens de chacun des lexèmes qui la composent.
- Le sens de la locution ne peut être déduit car la locution n'est pas sémantiquement transparente.
  - BOUC ÉMISSAIRE ≠ 'bouc' + 'émissaire'  
= 'personne sur laquelle on fait retomber toutes les fautes'
- On dit que c'est une expression figée
  - \*Avoir les sentiments à fleur d'épiderme.
- Fonctionne comme un bloc et possède une autonomie de fonctionnement :
  - Le stade olympique est un éléphant \*très blanc.
- Correspond à une classe de mots particulière
  - SOUPE AU LAIT = adjectif, À L'INSTAR DE = préposition
  - De ce fait, la locution occupe une fonction syntaxique dans la phrase.

27

## En résumé

- Une unité lexicale est une forme associée à un sens.
- Si cette forme correspond à
  - un seul « mot » = lexème
    - ATTENTIF, FENÊTRE, LINGUISTE, YOGA
  - une expression linguistique = locution
    - SE FAIRE DU MAUVAIS SANG, À LA VIE À LA MORT, CONNAÎTRE LA CHANSON, SCÈNE DE MÉNAGE, MOULIN À PAROLE, CHEVAL DE BATAILLE
- Une unité lexicale regroupe l'ensemble de ses flexions
  - TOPINAMBOUR = {topinambour, topinambours, ...}
  - MORDRE À L'HAMEÇON = {mord à l'hameçon, a mordu à l'hameçon, mordront à l'hameçon, etc...}

28

## 4. Un «mot», combien de sens?

## Exercice 6

Combien de sens ?

À partir de la feuille contenant un corpus de phrases, distinguez les différents sens de PORC

30

### Le concept de vocable

- On peut regrouper les exemples autour de trois sens (on utilise aussi le terme acception)
  - PORC<sub>1</sub> = 'animal' (ex. 2, 4, 6, 8, 9, 12)
  - PORC<sub>2</sub> = 'viande de porc' (ex. 1, 5, 9, 11, 13)
  - PORC<sub>3</sub> = 'personne qui a un comportement (malpropreté, grossièreté) que l'on compare à celui d'un porc' (ex. 3, 7, 10, 14)
- Les trois sens dégagés nous obligent à distinguer trois unités lexicales différentes, même si elles ont la même forme
- Ces unités lexicales sont rattachées sémantiquement au sein d'un même vocable, le vocable PORC
- Comme le vocable PORC contient plusieurs unités lexicales, on dira qu'il s'agit d'un vocable polysémique

31

### Le concept de polysémie

- La **polysémie** est une propriété d'un vocable de contenir plusieurs unités lexicales ayant la même forme et étant liées entre elles par un lien de sens
- C'est un phénomène récurrent dans toutes les langues
- On distingue
  - Polysémie : propriété d'un vocable d'avoir plusieurs sens : RIDEAU, MONTAGNE, ADORER, ...
  - Monosémie : propriété d'un vocable de ne contenir qu'un seul sens : BONSAI, ANTILOPE, ...
- Pouvez vous donner d'autres exemples de vocables polysémiques et monosémiques ?

32

## Exercice 7

Polysémie ou non ?

*Les unités lexicales des paires de phrases de la colonne A sont-elles liées entre elles de la même façon que les unités lexicales des paires de phrases de la colonne B ? Expliquez.*

33

## Le concept d'homonymie

- Question à se poser pour l'analyse des exemples :
  - Y a-t-il un lien de sens entre les deux unités lexicales ? C'est une des conditions pour pouvoir affirmer que les deux unités lexicales appartiennent à un même vocable, auquel cas le vocable est considéré polysémique.
- Les paires de phrases de la colonne B contiennent des unités lexicales partageant un lien de sens. Il s'agit pour chaque paire de phrases d'unités lexicales appartenant à un vocable polysémique.
- Les paires de phrases de la colonne A comportent quant à elles des unités lexicales qui ont la même forme par défaut, mais qui n'entretiennent pas de lien de sens entre elles.
  - On ne peut donc dire qu'elles appartiennent au même vocable. Elles appartiennent à des vocables différents. Il n'est donc pas question de polysémie ici.
  - Nous sommes en présence de deux vocables distincts (ce qui correspond à deux entrées de dictionnaires différentes).
  - Il s'agit de vocables homonymes.
- L'homonymie est une relation entre deux vocables telle que ces vocables partagent la même forme, mais n'ont pas de lien de sens entre eux.

## Pertinence didactique

- Une connaissance des différents types d'entités lexicales auxquelles renvoient le terme « mot » vous permettra...
  - D'avoir un regard critique sur des séquences didactiques relatives au lexique.
    - De mieux utiliser les listes de vocabulaire en exploitant aussi bien les "mots simples" (lexèmes) que les locutions
  - De pouvoir créer vous-mêmes des séquences didactiques visant l'acquisition ou l'accroissement du vocabulaire
    - travail sur les expressions idiomatiques en classe
    - travail sur la polysémie d'un vocable

35

## 5. Devoir et lecture

### 1. Devoir

Voir votre feuille...

### 2. Lectures

Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 41-54.

Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec Français*, 92, 28-40.

36



## **ANNEXE 1.1 : PLAN DE COURS**



## DIDACTIQUE DU LEXIQUE

1 crédit

*Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*

### *Informations pratiques*

Professeur ou chargé(e) de cours :

Courriel :

Bureau :

Disponibilités :

Horaire du cours :

Local :

### *Description du cours et objectifs*

Ce cours de *didactique du lexique* vise l'acquisition des connaissances nécessaires sur la structure et le fonctionnement du lexique afin de pouvoir enseigner le lexique au primaire, les connaissances métalexicales. Les connaissances acquises, en combinaison avec le développement de certaines compétences professionnelles, serviront au futur enseignant pour analyser et prévoir les contenus d'enseignement/apprentissage, pour piloter des activités lexicales en classe et pour effectuer l'évaluation de la compétence lexicale des élèves. À long terme, ces connaissances permettront également au futur enseignant de développer un esprit critique envers le matériel didactique disponible et de créer lui-même ses propres activités lexicales.

Le cours poursuit les trois objectifs suivants.

- Objectif 1**      **Acquérir les connaissances permettant de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement du lexique et des phénomènes lexicaux**
- Objectif 2**      **Se familiariser avec la structure et le fonctionnement du dictionnaire**
- Objectif 3**      **Reconnaître la pertinence et les implications didactiques associées à la maîtrise de ces connaissances.**

## Modalités pédagogiques

Les cours sont composés d'exposés magistraux, de discussions en grand groupe et d'ateliers où les étudiant(e)s ont à travailler (en équipe ou individuellement) sur des exercices leur permettant d'acquérir les concepts faisant l'objet du cours. La démarche inductive (observation de données linguistiques, formulation d'observations et d'hypothèses, discussion) est utilisée pour la plupart des exercices associés au cours.

Les étudiants doivent effectuer une part de travail individuel afin d'atteindre les objectifs du cours. Celui-ci consiste à faire les devoirs associés à chacun des cours ainsi que les lectures indiquées dans la bibliographie.

## Évaluations

Portfolio	20%	Remise hebdomadaire
Au choix de l'enseignant		
Au choix de l'enseignant		

### Portfolio

Le portfolio est un outil d'évaluation dont la visée est **formative**. À la fin de **chacun des cours (sauf le dernier)**, l'étudiant recevra l'énoncé d'un court travail (intitulé "Devoir") à produire pour **le cours suivant**. Le travail réalisé ne devra pas comporter plus de deux pages. Il pourra s'agir de rechercher un certain type de données lexicales, de résoudre un petit problème de description lexicale, de répondre à un quiz formatif, etc.

Chaque travail compte pour 5 points. Puisqu'il s'agit d'une évaluation formative, l'étudiant ne sera pas évalué tant sur le contenu des réponses que sur le fait d'avoir fourni l'effort nécessaire et suffisant pour répondre à la question (de la façon la plus claire et la plus détaillée possible).

**Noter qu'aucun retard ne sera toléré pour la remise des travaux.**

## Programme détaillé du cours

Voici le calendrier prévu pour la session.

SÉANCE	CONTENU
Cours 1	Lexique et vocabulaire Présentation du plan de cours Les composantes de la connaissance lexicale Unité lexicale (lexème et locution) Le vocable Polysémie, monosémie, homonymie
Cours 2	La polysémie (métaphore, métonymie) Les relations lexicales Prédictat sémantique, participant sémantique et nom sémantique
Cours 3	La définition lexicographique Genre prochain et différences spécifiques
Cours 4	La combinatoire restreinte Collocation
Cours 5	Le dictionnaire

## Bibliographie

### Cours 1

Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 41-54.

Simard, C. (1994). « Pour un enseignement plus systématique du lexique ». *Québec Français*, 92, 28-40.

### Cours 2

Polguère, A. et Tremblay, O. (2003). « Qu'y a-t-il à l'intérieur de noix? Ou comment décortiquer les unités lexicales ». *La lettre de l'AIRDF*, 33, 27-31.

Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris : Hachette, 105-125.

### Cours 3

Galisson, R. (1981) : « Approches communicatives et acquisition des vocabulaires (du concordancier à l'auto-dictionnaire personnalisé) ». *Bulletin CILA*, 34, 13-46.

Picoche, J. (1992). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan, 138-157.

Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 152-156.

### Cours 4

Patris, J. et Vansnick, N. (1992). « Comment aborder les fautes lexicales en classe ». *Enjeux*, 26, 46-55.

Galisson, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris : Hachette-Larousse, Coll. Le Français dans le Monde.

Calaque, E. (2006). « Approche syntagmatique du lexique. Collocations et image de l'organisation lexicale. ». Texte publié le lundi 13 mars 2006. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.edufle.net/-Didactique-du-lexique-de-la->.

### Cours 5

Mel'čuk I., Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*, coll. "Champs linguistiques", Bruxelles: De Boeck & Larcier, 13-62.

Rey-Debove, J., Rey, A. (1993). Introduction pour *Le Nouveau Petit Robert 1*. Paris : Le Robert, IX-XIX.

### Pour aller plus loin (à propos de la théorie linguistique de référence du cours)

Mel'čuk I., Clas A., Polguère A. (1995) Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire, Louvain-la-Neuve: Duculot.

Polguère A. (1998) « La théorie Sens-Texte ». *Dialangue*, Vol. 8-9, Université du Québec à Chicoutimi, 9-30.

**ANNEXE 1.2 : EXTRAIT DU LIVRE *LES POULES***



Extrait tiré du livre : Les poules, John Yeoma, illustré par P. H. Blake, collection FOUCADET, 1993, 69 p.



Jusque-là, donc, c'était un jour comme un autre. Quand soudain, une petite tête noire se faufila par le trou qu'il y avait en bas de la porte. Deux petits yeux brillants inspectèrent le poulailler avec curiosité. C'était un choucas. Il décida d'entrer.

Les choucas sont du genre fouineur, c'est là leur moindre défaut – leur défaut principal étant d'avoir tendance à chaparder. On dit de ceux qui prennent ce qui ne leur appartient pas qu'ils ont les doigts crochus.



■■■ CHAPITRE 2 ■■■

En ce qui concerne les choucas, on pourrait dire qu'ils ont le bec crochu. Un animal fort sympathique au demeurant, mais chapardeur.

Le choucas fit un rapide tour d'horizon, remonta l'allée centrale en sautillant, vérifia qu'il n'y avait rien d'intéressant à ramasser, puis il rebroussa chemin en poussant un petit « pff ! » méprisant, et s'apprêta à ressortir.

– Regarde un peu ce pauvre poulet ! s'exclama Flossie.

– Choucas, rectifia le choucas.

– Bonjour mon chou, dit Flossie. Comme tu es maigre ! Tu ne trouves pas, Bessie ? On dirait qu'il n'a que les plumes sur les os !

– En effet, acquiesça Bessie. Tu devrais prendre soin de toi, mon chou. Est-ce que tu as pris un bon petit déjeuner au moins ? Regarde-le, Flossie : je parie qu'il n'a rien avalé depuis hier.

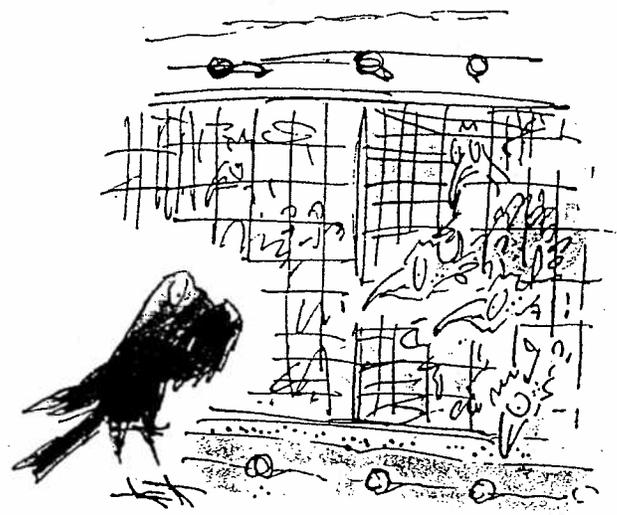
– À te voir, on jurerait que tu ne déjeunes

■■■ CHAPITRE 2 ■■■

jamais, enchaîna Flossie. Allez, viens casser la graine avec nous, ça te fera du bien.

– Oui, cela te remplumera, renchérit Bessie.

Touché de leur sollicitude, le choucas se pencha au-dessus du tapis roulant où défilaient d'étranges granulés nauséabonds. Aussitôt il recula en se plaquant l'aile sur le bec.



**ANNEXE 1.3 : EXERCICES 6 ET 7**

## **ANNEXE 1.3 : EXERCICES 6 ET 7**



**Exercice 6 — Combien de sens ?**

1. *Cet homme est un gros mangeur de porc.*
2. *Le fermier avait tatoué des numéros d'identification sur le dos et les flancs de ses porcs.*
3. *« Kevin arrêta pas de péter. Quel porc ! »*
4. *Si les examens virologiques devaient se révéler positifs, les porcs de tous ces élevages pourraient être abattus.*
5. *La caillette est un hachis de foie de porc, de feuilles de blettes et d'épinards entouré d'une crépine.*
6. *Il est rose et joyeux comme un jeune porc lorsqu'il fait de bonnes affaires.*
7. *C'est agréable d'aller dîner avec un homme bien, mais avec un gros porc, ça vous donne des cauchemars.*
8. *D'étranges odeurs proviennent des bâtiments où on élève des porcs.*
9. *La Hongrie et la République tchèque ont décrété un embargo sur le porc français.*
10. *Devant les porcs, la meilleure réponse est l'indifférence!*
11. *On se régale d'un filet mignon de porc poêlé au vin rouge et à la coriandre.*
12. *Le porc domestique et le sanglier sont de la même famille.*
13. *Il faut aimer le porc et le poulet, car c'est le menu typique de Cuba.*
14. *Voter pour ce porc, c'est militer à votre perte, c'est travailler à votre mort.*

**Exercice 7 — Vocables polysémiques ?**

**Les unités lexicales des paires de phrases de la colonne A sont-elles liées entre elles de la même façon que les unités lexicales des paires de phrases de la colonne B ? Expliquez.**

A	B
1a) Le <b>facteur</b> livre le courrier à la même heure tous les jours. 1b) La motivation est un <b>facteur</b> de réussite.	1a) Le chien <b>gém</b> it de douleur. 1b) Ils ne cessent de <b>gém</b> ir sur leur sort.
2a) Nous avons lu un <b>livre</b> passionnant. 2b) J'ai acheté une <b>livre</b> de café au marché.	2a) Anne a oublié la <b>clé</b> de la voiture. 2b) La formation est la <b>clé</b> de la lutte au chômage.
3a) Le corbeau <b>volait</b> rapidement dans le ciel. 3b) Un malfaiteur <b>a volé</b> les bijoux de la cantatrice.	3a) Le porteur a déposé son <b>fardeau</b> . 3b) Le gouvernement impose un nouveau <b>fardeau</b> aux contribuables.
4a) Carolina adore la purée d' <b>avocats</b> . 4b) Cet <b>avocat</b> est connu dans toute la ville.	4a) Une <b>ceinture</b> de soie noire fermait sa robe. 4b) Le pré est entouré d'une <b>ceinture</b> d'arbres.

## **ANNEXE 1.4 : DEVOIR**

Devoir— Cours 1

**1. Vrai ou faux ?**

- a) Lexique et vocabulaire désignent la même entité.
- b) Une illustration est une représentation du sens d'un mot.
- c) Le genre est une propriété des unités lexicales.
- d) L'unité lexicale ROUGE a plus d'un sens.
- e) L'homonymie met en rapport deux vocables.
- f) Deux unités lexicales qui appartiennent au même vocable ont le même sens.
- g) La polysémie est une propriété des vocables.
- h) Les locutions ne peuvent pas être polysémiques.

**2. Dans les phrases ci-dessous, remplacer mot par le terme approprié parmi les suivants : *mot-forme, lexème, vocable, locution.***

- a) Aujourd'hui j'ai appris un nouveau mot, qui veut dire 'ne pas ressentir la peur'.
- b) Le mot BLEU a plus d'un sens.
- c) Il y a 14 mots dans la phrase *Clara était tombée entre les griffes du comte et ne pouvait plus s'échapper.*
- d) Le mot AU SECOURS s'utilise pour appeler à l'aide.

**3. Combien de a) mots-formes ; b) unités lexicales ; c) vocables la phrase suivante contient-elle ?**

*Dans ce volumineux livre de cinq livres, cette auteure nous livre ses états d'âme avec sincérité.*

**4. En équipe de 3 ou 4, trouvez une idée d'activité que vous pourriez réaliser en classe avec les élèves autour de l'une des notions suivantes : locution, polysémie.**

## **ANNEXE 2.0 : PRÉSENTATION POWERPOINT DU COURS 2**

# Didactique du lexique

Cours 2

## Plan de la séance

1. Correction du devoir et retour sur le cours précédent
2. Structure des vocables polysémiques
3. Relations lexicales fondamentales
4. Des sens "liants"
5. Familles lexicales
6. Présentation du devoir et des lectures

2

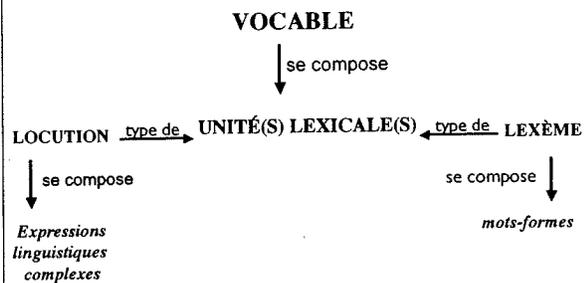
1a. Correction du devoir

3

1b. Retour sur le cours I

4

## Schéma récapitulatif



## 2. Structure des vocables polysémiques

### Exercice I

Structure des vocables polysémiques

Dans chacune des séries d'exemples (A et B) de votre feuille d'exercice, trouvez le sens de base du vocable polysémique et identifiez quel lien l'unit au sens "dérivé".

Est-ce que ce lien est du même type dans les exemples A comme dans les exemples B ?

### Exercice I

#### Exemples A

1a) Robert a vendu sa maison.

1b) Judas aurait vendu Jésus pour 30 deniers.

2a) Je regardais tous ces moutons se ruer dans le magasin dès l'ouverture des portes.

2b) Avant de tondre le mouton, le fermier le lave pour enlever les saletés.

#### Exemples B

1a) Lili a mangé un bol de céréales.

1b) Sa tante lui a offert un bol peint à la main.

2a) Le lapin nain est un compagnon idéal pour l'enfant.

2b) Marie-Fleur a préparé un lapin farci aux figues.

## Lien métaphorique

- Les exemples A répondent au même mode de fonctionnement
- VENDRE et MOUTON sont deux vocables polysémiques qui contiennent chacun au moins deux unités lexicales :
  - VENDRE I : 'individu X cède l'objet Y à l'individu Z contre une somme d'argent W'
  - VENDRE II : 'individu X dénonce l'individu Y à l'individu Z en échange d'une récompense, comme si X vendait Y à Z.
  - MOUTON I : 'animal domestique ruminant que l'individu X élève pour sa laine, sa viande ou son lait'
  - MOUTON II : 'individu qui adopte le comportement et les idées des autres, comme s'il était un mouton1'

La composante comme si ..., qui apparaît dans la définition de la deuxième unité lexicale, signale une comparaison, une analogie avec le sens de la première unité lexicale et rend spécifiquement compte du lien métaphorique au sein du vocable.

9

## Lien métonymique

- Les exemples B répondent aux mêmes caractéristiques.
- BOL et LAPIN sont deux vocables polysémiques qui contiennent chacun au moins deux unités lexicales :
  - BOL 1 : 'pièce de vaisselle sans anse, destiné à contenir de la nourriture'
  - BOL 2 : 'contenu d'un bol1'
  - LAPIN 1 : 'petit animal à longues oreilles et à petite queue touffue'
  - LAPIN 2 : 'viande de lapin1'
- Ici la relation entre les unités lexicales en est une de proximité : on prend le contenu pour le contenant ou la partie pour le tout.
- Un lien métonymique rattache les deux unités lexicales au sein du vocable

10

## Pertinence didactique

- Il peut être intéressant de s'inspirer des listes de vocabulaire données aux élèves pour y retrouver des vocables polysémiques et caractériser certains des liens qui unissent les unités lexicales appartenant à ces vocables.
- Pensez par exemple à la structure des vocables suivants :
  - BLANC<sub>nom</sub>, VERRE, SUCRE, ÉPLUCHER
- Un tel type de réflexion va conduire l'élève à développer ses capacités métalinguistiques.
- On peut aussi penser qu'il sera mieux préparé pour acquérir de nouvelles acceptions (métaphoriques le plus souvent) d'un vocable lors de ses lectures

11

## 3. Les relations lexicales

12

## Exemples de relations lexicales

- Les relations lexicales les plus courantes :
  - La synonymie
    - AVARE/GRATTEUX (Québec, Familier); ÉPIER/GUETTER; CHANSON/RITOURNELLE
  - L'antonymie
    - AVARE/GÉNÉREUX; RANCUNE/PARDON; ADORER/EXÉCRER
  - L'hyperonymie
    - GÂTEAU/CLAFOUTIS; VÉHICULE/TROIS-ROUES; ANIMAL/LION
  - L'hyponymie
    - IRIS/FLEUR; PACANE/NOIX; IF/ARBRE
- Il existe d'autres relations lexicales
  - Changement de classe de mots
    - LIRE/LECTURE; FRAPPER/COUP; TENDRE/TENDREMENT
- Nous verrons plus loin dans le cours les noms de relations qui désignent les types de relations suivantes :
  - VENDRE/ACHETER; OFFRIR/RECEVOIR
  - VICTIME/TUER; DANSEUR/DANSER; TRAITRE/VENDRE#II

13

## Exercice 2

Relations lexicales

Quelle relation lexicale unit les unités lexicales de chacune des paires ?

(Voir Exercice 2 sur la feuille d'exercice)

14

## Réponses

- a) SENTIMENT ~ ESPOIR  
→ Hyponymie/hyponymie
- b) L'ÉLITE ~ LA FINE FLEUR  
→ Synonymie (même sens, même classe de mots)  
LA FINE FLEUR = 'l'élite'
- c) HEUREUX ~ MALHEUREUX  
→ Antonymie (sens opposés)  
MALHEUREUX = 'qui n'est pas heureux'
- d) TERGIVERSER ~ TOURNER AUTOUR DU POT  
→ Synonymie (même sens, même classe de mots)  
TOURNER AUTOUR DU POT = 'tergiverser'

## Réponses

- e) TOMBER ~ CHUTE  
→ Changement de classe de mots (même sens)  
*X tombe = X fait une chute*
- f) RÉDIGER ~ RÉDACTION  
→ Changement de classe de mots (même sens)  
*X rédige (un poème) = rédaction de X (d'un poème)*
- g) SOFA ~ MEUBLE  
→ Hyperonymie/hyponymie
- h) GENTIL ~ MÉCHANT  
→ Antonymie (sens opposés)  
MÉCHANT = 'qui n'est pas gentil'

## Le concept de relation lexicale

- Il s'agit d'une relation sémantique entre deux unités lexicales
- Elle s'exprime éventuellement morphologiquement et structure en ce sens les familles de mots
- Chaque relation lexicale est récurrente dans la langue et les relations lexicales traversent le lexique
- Les relations lexicales structurent le lexique et permettent d'envisager celui-ci plutôt comme un réseau que comme une nomenclature

17

## Pertinence didactique

- L'étude des relations lexicales favorise la représentation du lexique comme un réseau
- La majorité des unités lexicales contrôlent plusieurs relations lexicales. Dans une perspective d'enrichissement du vocabulaire on aura donc avantage à examiner ces relations.
- La mise au jour des relations lexicales permet également à l'élève d'augmenter le nombre de connexions contrôlées par une unité lexicale dans son lexique mental
- Plus les connexions sont nombreuses, plus l'apprentissage et la rétention sont favorisés
- Pouvoir recourir à des relations lexicales en situation de production écrite permet d'enrichir la qualité d'un texte

18

## 4. Des sens liants

19

## Une question pour débiter...

*Quelle relation lexicale unit les unités lexicales suivantes : ACHETER ~ VENDRE ?*

Ce n'est pas l'antonymie !  
Le concept de prédicat sémantique va nous permettre de caractériser cette relation lexicale.

20

## Pour commencer...

### Quelques exemples de prédicats sémantiques

- SE PROMENER : 'X se promène'
- DISCUSSION : 'discussion entre X et Y à propos de Z'
- FIER : 'X fier de Y'
- ACHETER : 'Individu X se procure objet Y auprès de l'individu Z pour la somme W'
- EN METTRE PLEIN LA VUE : 'X en met plein la vue à Y'
- EN DESSOUS : 'X en dessous de Y'
- RÊVER EN COULEUR : 'X rêve en couleurs'
- RESPECTUEUX : 'X respectueux envers Y'
- ...

21

## Le concept de prédicat sémantique

- Certaines unités lexicales sont ce qu'on appelle des prédicats sémantiques.
- Ce sont des sens qui dénotent des faits impliquant au moins un participant. On les appelle participants sémantiques.
- Ces participants sémantiques sont désignés par des variables : X, Y, Z.
  - Par exemple :
    - 'X regarde Y',
    - 'admiration de X pour Y'
    - '[X est] brillant'
- La mise au jour de la structure d'un prédicat sémantique est importante pour comprendre certains types de relations lexicales. C'est ce que nous allons voir dans le prochain exercice.

22

## Exercice

- ACHETER est un prédicat sémantique à 4 participants sémantiques
  - 'Individu X achète l'objet Y à l'individu Z pour le montant W'
- En vous basant sur la structure de prédicat sémantique de ACHETER, pouvez-vous identifier de quelle unité lexicale il s'agit :
  - 'Individu Z \_\_\_\_\_ l'objet Y à l'individu X pour la somme W'
  - 'Objet Y \_\_\_\_\_ le montant W à l'individu X'
  - 'Objet Y \_\_\_\_\_ le montant W à l'individu Z'
- Les réponses : a) VENDRE ; b) COÛTER ; c) RAPPORTER

## Conversivité

- Relation lexicale entre deux unités lexicales telle que les participants sémantiques de l'unité lexicale 1 sont inversés dans l'unité lexicale 2
- Les paires d'unités lexicales suivantes sont donc des conversifs :
  - ACHETER et VENDRE
  - ACHETER et COÛTER
  - ACHETER et RAPPORTER
- Autres exemples
  - LOUER1 [*Les propriétaires ont loué ce logement à de nouveaux immigrants.*]
    - X loue Y à Z pour le montant W et la durée D
  - LOUER2 [*Cette famille a loué un appartement dans le quartier Petite-Patrie.*]
    - Z loue Y à X pour le montant W et la durée D
  - PRÊTER [*Dominic m'a prêté son livre sur l'erreur lexicale.*]
    - X prête Y à Z pour la durée D
  - EMPRUNTER [*J'ai emprunté le livre de Dominic.*]
    - Z emprunte Y à X pour la durée D

## Exercice 3

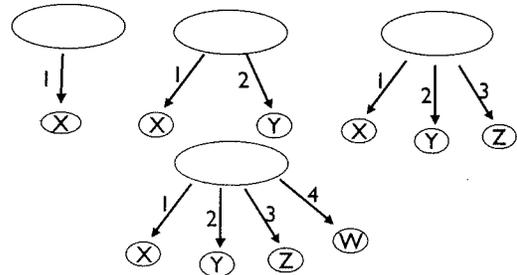
Prédicats sémantiques

(Voir Exercice 3 sur la feuille d'exercice)

25

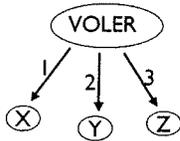
## Structures de prédicats sémantiques à un ou plusieurs participants

Donnez des exemples d'unités lexicales qui possèdent ces structures



## Lien entre participants sémantiques et unités lexicales

- VOLER [Qui a volé les bijoux?]: X vole Y à Z



On voit que trois participants sémantiques sont impliqués dans la situation dénotée.  
Il s'agit de :

VOLEUR

BUTIN

VICTIME

## Une nouvelle relation lexicale: Nom de participant sémantique

- Souvent, les participants sémantiques portent un nom bien précis dans la langue
- Il existe ainsi une relation lexicale entre le prédicat sémantique et un ou plusieurs de ses participants, lorsque ceux-ci sont "lexicalisés"
- ABEILLE [Les abeilles retournent à la ruche.]
  - Abeilles élevées par X pour produire du miel
  - Nom pour X = APICULTEUR
- CHANTER [Marie nous a chanté une jolie chanson.]
  - X chante Y
  - Nom pour X = CHANTEUR
  - Nom pour Y = CHANSON ; PIÈCE

28

## Le concept de nom sémantique

- Alors que les unités lexicales prédicatives dénotent majoritairement des faits, certaines unités lexicales dénotent des entités
- La plupart de ces entités n'impliquent pas de participant
  - ÉPINETTE [Il a une épinette dans sa cour.]
  - ÉTOILES [Les étoiles ne sont pas visibles ce soir.]
  - NEIGE [Le sol est couvert de neige.]
  - MONTAGNE [La ville de Grenoble est entourée de montagnes.]
- On contraste donc prédicat sémantique et nom sémantique

29

## Exercice

Identifiez prédicats sémantiques et noms sémantiques :

REGARDER [Emma regarde par la fenêtre les flocons qui tombent.]

PARLER [Jules parle à son ami.]

CAILLOU [J'ai un caillou dans ma chaussure.]

VOISIN [Mon voisin est cameraman.]

SUR [Le chat est sur la table.]

AMOUREUX [Bernard est amoureux.]

ROSIER [Il a un rosier dans sa cour.]

30

## Réponses

REGARDER : X regarde Y

PARLER : X parle de Y à Z

CAILLOU : nom sémantique

VOISIN : X voisin de Y

SUR : X sur Y

AMOUREUX : X amoureux de Y

ROSIER : nom sémantique

### Quelques "trucs"

- Attention de ne pas se laisser distraire par le contexte de la phrase.
- Il faut « sortir » l'unité lexicale de la phrase pour bien l'analyser.
- La structure du prédicat sémantique est indépendante du contexte d'utilisation.
- Pensez aux schémas "atomiques" ou encore au dictionnaire.

31

## Pertinence didactique

- Le concept de prédicat sémantique permet de mieux comprendre et d'expliquer le sens des unités lexicales
- Il va nous aider à décrire le sens des unités lexicales (au prochain cours)
- Il permet de rendre compte de certains types de relations lexicales (conversivité, nom de participant sémantique)
- Il permet de mieux comprendre les fonctions syntaxiques
  - Pour les verbes (ex : Je regarde les flocons : X regarde Y)
    - X correspond au sujet
    - Y, Z, ... sont des compléments
  - Pour les noms (C'est le voisin de Louise : X voisin de Y)
    - Y est complément du nom
  - Pour les adjectifs (Il est différent de son frère : X différent de Y)
    - Y est complément de l'adjectif

32

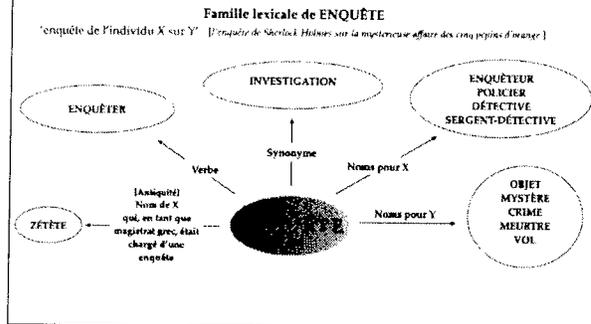
## 5. Famille lexicale

Exploitez les différentes relations lexicales vues jusqu'à présent pour créer la « famille lexicale » du nom ENQUÊTE.

N'oubliez pas de trouver d'abord la structure de ce prédicat sémantique !

33

## La famille lexicale de ENQUÊTE



## Le concept de famille lexicale

- Une famille lexicale comprend l'ensemble des unités lexicales rattachées à une unité lexicale donnée au moyen de différentes relations lexicales
- Les relations lexicales qui structure une famille sont ou bien courantes (synonymie, antonymie, etc.), ou bien spécifiques
- Par exemple, la famille lexicale de POULE contient l'unité lexicale POULAILLER. Ici, la relation lexicale pourrait être étiquetée approximativement Nom du lieu d'habitation
- Ce genre de relation lexicale répond à la caractéristique présentée plus tôt, soit qu'une relation lexicale est généralement récurrente dans la langue. Les données suivantes le montrent bien :
  - POULE/POULAILLER ; LAPIN/TERRIER ; CHIEN/NICHE ; LOUP/LITEAU ; RENARD/TANIÈRE ; ABEILLE/RUCHE

35

## Pertinence didactique

- Le concept de famille de mots est restrictif parce qu'il ne considère que les unités lexicales rattachées morphologiquement
- Le concept de famille lexicale est plus riche parce qu'il considère toutes les relations lexicales
- Dans une perspective d'enrichissement du vocabulaire, il sera donc pertinent de travailler à partir des familles lexicales
- Les connexions établies favorisent la rétention
- Les familles lexicales sont de bons outils pour préparer la lecture d'un texte thématique
- Elles peuvent servir de banque de mots pour la rédaction d'un texte

36

## 6. Devoir

Voir votre feuille de devoir pour le Cours 2

Lecture des textes associés au Cours 2 (voir Plan de cours)

## **ANNEXE 2.1 : CORRIGÉ DU DEVOIR (COURS 1)**



## Devoir— Cours 1

### 1. Vrai ou faux ?

a) Lexique et vocabulaire désignent la même entité.

**Faux.** Le lexique correspond à une entité théorique, à l'ensemble des mots d'une langue. Le vocabulaire constitue un sous-ensemble du lexique. On distingue d'ailleurs le vocabulaire d'un individu et le vocabulaire d'un texte.

b) Une illustration est une représentation du sens d'un mot.

**Faux.** Une illustration est une représentation donnée du référént d'une unité lexicale. Le sens d'un mot est plutôt représenté au moyen d'une définition.

c) Le genre est une propriété des unités lexicales.

**Vrai.** Les unités lexicales nominales possèdent un genre (féminin ou masculin). De ce point de vue, les erreurs relevant du genre des noms sont des erreurs lexicales et non des erreurs grammaticales.

d) L'unité lexicale ROUGE a plus d'un sens.

**Faux.** Une unité lexicale ne possède qu'un sens. C'est le vocable, comme entité lexicale, qui possède plusieurs sens. On dira qu'il s'agit d'un vocable polysémique.

e) L'homonymie met en rapport deux vocables.

**Vrai.** L'homonymie est une relation entre deux vocables (ou, dans d'autres mots, entre deux unités lexicales appartenant chacune à un vocable différent) telle qu'il n'existe aucun lien de sens entre eux.

f) Deux unités lexicales qui appartiennent au même vocable ont le même sens.

**Faux.** Deux unités lexicales d'un même vocable partagent un lien de sens, mais en aucun cas elles n'ont "le même sens".

g) La polysémie est une propriété des vocables.

**Vrai.** C'est une propriété des vocables de contenir plus d'une unité lexicale, rattachées entre elles par un lien sémantique.

h) Les locutions ne peuvent pas être polysémiques.

**Faux.** Toute locution, en tant qu'unité lexicale, appartient à un vocable. Il peut donc arriver que l'on rencontre une locution qui appartient à un vocable polysémique.

2. Dans les phrases ci-dessous, remplacer mot par le terme approprié parmi les suivants : *mot-forme, lexème, vocable, locution*.

- a) Aujourd'hui j'ai appris un nouveau lexème, qui veut dire 'ne pas ressentir la peur'.  
(Le terme **locution** est également possible, puisque l'on peut imaginer qu'il existe une locution véhiculant un tel sens. Le terme plus général **unité lexicale** aurait également été approprié ici, mais il ne faisait pas partie de la liste)
- b) Le vocable BLEU a plus d'un sens.
- c) Il y a 14 mots-formes dans la phrase *Clara était tombée entre les griffes du comte et ne pouvait plus s'échapper.* (*Clara, était, tombée, entre, les, griffes, du, comte, et, ne, pouvait, plus, se, échapper*)
- d) La locution AU SECOURS s'utilise pour appeler à l'aide.

3. Combien de a) mots-formes ; b) unités lexicales ; c) vocables la phrase suivante contient-elle ?

*Dans ce volumineux livre de cinq livres, cette auteure nous livre ses états d'âme avec sincérité.*

a) Liste des mots-formes (17)

1. *dans*
2. *ce*
3. *volumineux*
4. *livre*
5. *de*
6. *cinq*
7. *livres*
8. *cette*
9. *auteure*
10. *nous*
11. *livre*
12. *ses*
13. *états*
14. *de (d')*
15. *âme*
16. *avec*
17. *sincérité*

### **Discussion**

Un mot-forme correspond à ce qu'un ordinateur comptabilise lorsqu'on lui demande de compter les « mots » d'un texte, c'est-à-dire les suites de caractères qui sont séparés par

des espaces à l'écrit. Pour lister les mots-formes présents dans une phrase, il suffit donc de transcrire un à un les mots de la phrase tels qu'ils sont utilisés, avec toutes leurs flexions (les marques du nombre et du genre pour les adjectifs et les déterminants, les marques du nombre pour les noms, les marques de la personne, du mode et du temps pour les verbes).

La phrase analysée de la sorte contient donc 17 mots-formes. Comme la préposition *de* apparaît deux fois (sous sa forme normale – *de* – et sous sa forme élidée – *d'* ), nous pouvons aller plus loin en affirmant que la phrase contient 17 mots-formes, mais seulement 16 différents (puisque *de* apparaît deux fois).

Certains d'entre vous seraient peut-être tentés de pousser le raisonnement plus loin, en affirmant que la forme *livre* au singulier figure aussi deux fois dans notre phrase. Attention! Il ne faut pas oublier que les mots-formes, en tant que signes linguistiques, véhiculent un **sens**. Or, les deux mots-formes *livre* présents dans la phrase n'ont pas du tout le même sens : *ce volumineux livre* = 'bouquin' et *cette auteure nous livre* = 'se confie'. Par conséquent, ces deux mots-formes correspondent à des unités lexicales différentes, ce que nous verrons plus bas.

#### b) Liste des unités lexicales (14)

1. DANS
2. CE (X2)
3. VOLUMINEUX
4. LIVRE
5. DE
6. CINQ
7. LIVRE
8. AUTEURE
9. NOUS
10. LIVRER
11. SON
12. ÉTAT D'ÂME
13. AVEC
14. SINCÉRITÉ

#### **Discussion :**

Il n'y a que les mots-formes que nous rencontrons réellement dans un texte. Ces mots-formes correspondent chacun à une unité lexicale. L'unité lexicale est une entité abstraite, parce que chaque unité lexicale "contient" un ensemble de mots-formes. Par exemple, MANTEAU, regroupe *manteau* et *manteaux*. Les unités lexicales complexes, les locutions, regroupent quant à elles plusieurs constructions linguistiques. Ainsi METTRE LA MAIN À LA PÂTE contient les constructions (*je*) *mets la main à la pâte*, (*ils*) *mettront la main à la pâte*, (*que nous*) *mettions la main à la pâte*, de même que toutes les autres flexions possibles. Bien entendu, de la même façon qu'il y a des unités lexicales invariables (les prépositions et les adverbes), il existe aussi des locutions qui ne correspondent qu'à une seule construction linguistique; ce sont les locutions invariables, comme BIEN QUE, EN DÉPIT DE OU À PIC.

Plus simplement, on peut dire qu'une unité lexicale est la « forme de base » à laquelle se rapportent toutes les variantes que sont les mots-formes. Cette forme par défaut correspond à la construction que vous chercheriez dans un dictionnaire par exemple. Détaillons maintenant les différentes unités lexicales présentes dans la phrase :

1. **DANS** : il s'agit d'une préposition. Par conséquent, dans ne correspond qu'à un seul mot-forme – le *dans* présent dans la phrase –, puisque les prépositions sont invariables.
2. **CE (X2)** : il s'agit d'un déterminant démonstratif, qui varie donc en genre et en nombre. Le lexème (unité lexicale simple) **CE** correspond donc à plusieurs mots-formes : *ce, ces, cette* et *cettes*. Comme la phrase analysée contenait à la fois *ce* et *cette*, nous devons considérer qu'elle présente deux occurrences (apparitions) de l'unité lexicale **CE**.
3. **VOLUMINEUX** : il s'agit d'un adjectif, qui peut donc varier en genre et en nombre. Par conséquent, le lexème **VOLUMINEUX** correspond à différents mots-formes : *volumineux, volumineuse* et *volumineuses*. Dans la phrase, cette unité lexicale n'apparaît qu'une seule fois, sous sa forme masculin singulier.
4. **LIVRE** : il s'agit d'un nom, qui peut donc varier en nombre. L'unité lexicale **LIVRE** contient donc deux mots-formes : *livre* et *livres*. Son sens est 'Assemblage de feuilles imprimées, reliées ou brochées en un volume', ce qui la distingue d'une autre unité lexicale **LIVRE** utilisée plus loin dans la phrase. À part leurs sens qui diffèrent, il est intéressant de constater que ces deux unités lexicales, qui partagent une même forme, se distinguent aussi par une autre caractéristique. Par exemple, le premier **LIVRE** est un nom masculin, alors que le deuxième est féminin. On verra qu'il s'agit de deux vocables distincts.
5. **DE** : il s'agit d'une préposition. Par conséquent, dans ne correspond qu'à un seul mot-forme – le *de* présent dans la phrase –, puisque les prépositions sont invariables.
6. **CINQ** : il s'agit d'un déterminant numéral, qui reste donc invariable. Cette unité lexicale ne correspond qu'à un seul mot-forme.
7. **LIVRE** : il s'agit d'un nom, qui peut donc varier en nombre. L'unité lexicale **LIVRE** contient donc deux mots-formes : *livre* et *livres*. Mais attention ! Il ne s'agit pas de la même unité lexicale que celle mentionnée au point 4. Son sens est 'Unité de mesure de masse non officielle équivalant environ à un demi-kilogramme', ce qui n'a rien à voir avec le précédent. De plus, ce nom est féminin. Il faut donc postuler deux unités lexicales différentes, même si elles ont la même forme.
8. **AUTEURE** : il s'agit d'un nom féminin qui peut varier en nombre seulement et qui correspond donc à deux mots-formes : *auteure* et *auteures*. Deux raisons nous poussent à affirmer que **AUTEURE** et **AUTEUR** sont des unités lexicales distinctes. Premièrement, une composante centrale de leur sens n'est pas identique : **AUTEURE** = 'femme qui a écrit plusieurs ouvrages littéraires', **AUTEUR** = 'homme qui a écrit plusieurs ouvrages littéraires'. Comme le sens est différent, il faut reconnaître qu'il ne peut s'agir de la même unité lexicale. De plus, comme il serait aberrant d'affirmer que les noms varient en genre dans la très grande majorité des cas (\*un table, \*un sentinelle, \*une crayon, \*un coccinelle, etc.) et que nous voulons une

théorie qui rende compte de tous les cas, nous devons dire que LE NOM NE VARIE PAS EN GENRE.

9. NOUS: il s'agit d'un pronom qui ne correspond qu'à un seul mot-forme : *nous*.
10. LIVRER: il s'agit d'un verbe, qui correspond donc à une multitude de mots-formes associés à toutes ses flexions : *livre, livres, livrent, livreront, livrâmes, livrerions, ont livré*, etc. Le mot-forme *livre* présent dans la phrase correspond donc au lexème verbal LIVRER et n'aurait pu d'aucune façon être associé aux unités lexicales LIVRE mentionnées plus haut.
11. SON: il s'agit d'un déterminant possessif, qui peut donc varier en genre et en nombre. Les différents mots-formes qui lui sont associés sont les suivants : *son, sa, ses*. Dans la phrase, SON apparaît sous sa forme masculin pluriel : *ses*.
12. ÉTAT D'ÂME: il s'agit d'une locution nominale, qui peut par conséquent varier en nombre. Cette locution a donc deux réalisations possibles, qui sont les constructions linguistiques *état d'âme* et *états d'âme*. Nous considérons qu'il s'agit d'une locution, puisqu'elle respecte les caractéristiques que nous avons vues en cours. Premièrement, le sens d'ÉTAT D'ÂME ('disposition psychologique particulière') ne découle pas de l'addition du sens des mots-formes qui composent l'expression ('état' + 'âme' ≠ 'état d'âme'); un sens particulier est associé à cette expression, on dira donc qu'elle est non-compositionnelle sémantiquement. Deuxièmement, cette expression possède une cohésion interne, ce qui signifie qu'on peut difficilement insérer d'autres éléments à l'intérieur (*\*un état pitoyable d'âme*). Finalement, cette expression fonctionne comme un bloc, son comportement syntaxique est le même que celui d'un nom : elle doit être précédée d'un déterminant (*un état d'âme*), peut être modifiée par un adjectif (*un état d'âme indescriptible*), etc.
13. AVEC: il s'agit d'une préposition qui, comme toutes les autres, est invariable. Par conséquent, elle ne correspond qu'à un seul mot-forme : *avec*.
14. SINCÉRITÉ: il s'agit d'un nom et peut donc varier en nombre seulement. SINCÉRITÉ correspond donc à deux mots-formes différents : *sincérité* et *sincérités*.

Liste des vocables (14) :

1. DANS
2. CE (X2)
3. VOLUMINEUX
4. LIVRE
5. DE
6. CINQ
7. LIVRE
8. AUTEURE
9. NOUS
10. LIVRER
11. SON
12. ÉTAT D'ÂME
13. AVEC
14. SINCÉRITÉ

**Discussion :**

Pour cette phrase-ci, la liste de vocables correspond exactement à la liste d'unités lexicales. Certains d'entre vous ont peut-être été tentés de regrouper les deux lexies LIVRE sous un même vocable, ce qui aurait en fait constitué une erreur. En effet, nous avons démontré plus haut que les unités lexicales LIVRE et LIVRE, bien qu'elles partagent une même forme, ont des sens bien différents qui n'ont rien à voir l'un avec l'autre. Or, pour que deux lexies appartiennent à un même vocable, il faut qu'elle présente un lien sémantique évident (par exemple CAFÉ<sub>1</sub> = 'plante', CAFÉ<sub>2</sub> = 'boisson chaude à base de café<sub>1</sub>' et CAFÉ<sub>3</sub> = 'endroit où l'on peut consommer du café<sub>2</sub>'). Dans le cas qui nous intéresse, il est impossible d'établir un lien de sens entre LIVRE = 'Unité de mesure de masse non officielle équivalant environ à un demi-kilogramme' et LIVRE = 'Assemblage de feuilles imprimées, reliées ou brochées en un volume'. De plus, un des noms est féminin alors que l'autre est masculin. Le type de relation qui unit ces deux vocables est l'homonymie (une même forme, mais aucun lien de sens).

## **ANNEXE 3.0 : PRÉSENTATION POWERPOINT DU COURS 3**



# Didactique du lexique

Cours 3

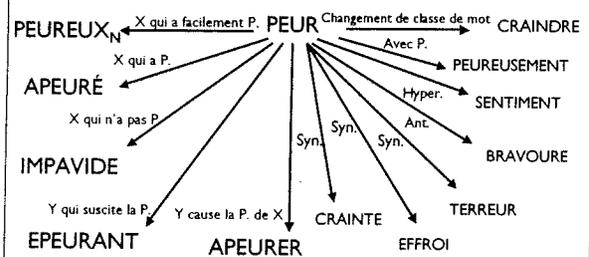
## Plan de la séance

1. Correction du devoir et retour sur le cours précédent
2. La définition du sens
  - Les composantes d'une définition
  - Les définitions dans les dictionnaires
  - Une méthode pour définir
3. Devoir et lectures

## I. Correction du devoir et retour sur le cours 2

## Corrigé question 4

PEUR : 'peur de l'individu X de Y'



## I. La définition du sens

Exercice 1  
À vous de jouer... au dictionnaire

Voir feuilles d'exercice

## TIRER SON ÉPINGLE DU JEU

- C'est une locution
- Les locutions doivent être définies de la même façon que tous les autres « mots » du dictionnaire
- Certaines d'entre elles sont particulières du point de vue de la définition qu'elles doivent recevoir.
  - Ex : À VOS SOUHAITS, BON VOYAGE, QUAND ON PARLE DU LOUP..., À QUI LE DITES-VOUS !
- Comment les retrouver dans le dictionnaire ?
- Comment aider les élèves à en trouver le sens ?
- Existe-t-il des ouvrages portant sur les locutions ?

## NIAISAGE

- Comment doit-on aborder ce genre d'unité lexicale ???
- Première chose à savoir : c'est bien une unité lexicale de la langue!
- Tout comme les locutions, les unités lexicales appartenant au français québécois familier peuvent être définies.
- Ce type d'unité lexicale apparaît dans la plupart des cas dans le dictionnaire électronique *Antidote*, fait au Québec par une équipe de lexicographes professionnels.
- La description est faite suivant des techniques lexicographiques (définition selon une formulation standard, mise en évidence de la polysémie, exemples linguistiques, familles de mots, etc.).
- Voyons cela de plus près...

## Définition et polysémie

The screenshot shows a search for 'niaisage' in a dictionary. The search results are displayed in a sidebar on the left, listing categories like 'Locutions', 'Synonymes', 'Antonymes', 'Concurrences', 'Conjugaison', 'Famille', 'Analogies', 'Citations', and 'Anagrammes'. The main content area shows the 'Définitions de niaisage, nom masculin' section. It includes the following definitions:

- Action niaise. Essai tardif de ton niaisage.
- Perte de temps, paresse. Ça va faire, le niaisage dans sa chambre.
  - Tergiversation, hésitation. Fini le niaisage, il faut se décider!
  - Perte de temps à attendre. Niaisage à l'arrêt d'autobus.



## DÉVORER

- Encore un vocable polysémique !
  - DÉVORER1 : 'manger avec voracité'
  - DÉVORER2 : 'lire avidement un livre, comme si on le dévorait1'
- Un bel exemple de lien métaphorique : lien basé sur une comparaison ("comme si...")
- D'autres exemples similaires ?
  - AVALER, SAVOURER, VOMIR, ...
- Nous allons bientôt analyser d'autres unités lexicales liées à 'manger' pour en apprendre plus sur la structure d'une définition

13

## En résumé

- Les locutions doivent faire l'objet d'une définition lexicographique, au même titre que les autres "mots" de la langue.
- Les unités lexicales du français québécois, quel que soit le registre auquel elles appartiennent, doivent également être définies selon les techniques lexicographiques
- Il faut toujours bien identifier quelle unité lexicale on souhaite définir lorsqu'on est devant un vocable polysémique
- Une mise en contexte de l'unité lexicale (utilisation dans une phrase) permet justement d'identifier l'acception à décrire, en particulier lorsqu'il existe des vocables homonymes

14

## 2. La définition de dictionnaire

### Exercice 2

15

## Une définition... mais quelle unité lexicale ?

Manger l'herbe, les jeunes pousses, les feuilles en les arrachant sur place, en parlant du bétail.  
Manger comme un oiseau et du bout des lèvres (par caprice, par distraction, etc.).  
Manger goulûment.  
Manger par petites quantités, par petites bouchées.  
Manger un peu pour contrer la faim.  
Manger, boire en prenant le temps d'apprécier, déguster.  
Manger, souvent légèrement et rapidement.

16

## Une définition, comment c'est fait?

**BROUTER** Manger l'herbe, les jeunes pousses, les feuilles en les arrachant sur place, en parlant du bétail.

**CHIPOTER** Manger comme un oiseau et du bout des lèvres (par caprice, par distraction, etc.).

**ENFOURNER** Manger goulûment.

**GRIGNOTER** Manger par petites quantités, par petites bouchées. Manger un peu pour contrer la faim.

**SAVOURER** Manger, boire en prenant le temps d'apprécier, déguster.

**CASSER LA CROÛTE** Manger, souvent légèrement et rapidement.

= genre prochain = différences spécifiques

17

## Les composantes d'une définition

Genre prochain

- C'est un terme de sens plus général que l'unité lexicale définie. Il fonctionne un peu comme un synonyme de sens plus large que celle-ci. C'est souvent un hyperonyme de l'unité lexicale définie.
- Il doit appartenir à la même classe de mots que l'unité lexicale définie  
ex : BROUTER ≠ 'action de manger...' mais 'manger de l'herbe'
- Il est le premier élément de la définition.
- Il unit les unités lexicales qui appartiennent au même champ sémantique. (Le champ sémantique de 'manger' comprend au moins les unités lexicales BROUTER, CHIPOTER, ENFOURNER, GRIGNOTER, SAVOURER).

Différences spécifiques

- Elles servent à distinguer une unité lexicale donnée des autres unités lexicales qui possèdent le même genre prochain.

18

## 2. La définition de dictionnaire

Exercice 3

Proposez une définition pour l'unité lexicale suivante :

**TABLE** [*Lili a mis les couverts sur la table pour le souper.*]

19

## Vos réponses

Réponses :

Comparez maintenant votre définition aux définitions suivantes de l'unité lexicale **TABLE1**

20

## Analyse des définitions de TABLE1

### **Antidote :**

'Meuble constitué d'une surface plane reposant sur un ou plusieurs pieds ou sur un support quelconque, où l'on prend les repas.'

### **Le Petit Robert :**

'Objet formé essentiellement d'une surface plane horizontale, généralement supportée par un pied, des pieds, sur lequel on peut poser des objets.'

### **MultiDictionnaire :**

'Meuble composé d'une surface plane posée sur des pieds et qui sert à divers usages.'

Il faut aussi mettre en évidence la nature prédicative de l'unité lexicale et identifier les participants sémantiques explicitement

## Étapes pour définir

1. Identifier de quelle unité lexicale il s'agit, en particulier s'il y a polysémie ou homonymie
2. Identifier s'il s'agit d'un prédicat sémantique ou non
3. S'il s'agit d'un prédicat sémantique, trouver les participants sémantiques
4. Trouver le genre prochain
5. Caractériser les participants sémantiques ('individu X', 'objet Y', etc.)
6. Trouver les différences spécifiques
7. Valider la définition en la testant en contexte

22

## Un dernier exercice !

### Exercice 4

À partir de la méthode présentée, proposez une définition de l'unité lexicale suivante :

DÉVISAGER [Elle le dévisageait depuis cinq bonnes minutes.]

23

## Réponse

- Un contexte nous permet d'identifier de quelle unité lexicale il est question
- C'est un prédicat sémantique : X dévisage Y
- Son genre prochain est 'regarder'
- Ses participants sémantiques peuvent être trouvés en posant les questions suivantes
  - Qu'est-ce qui peut dévisager ? Un individu ou un animal (Ex. Le chien dévisageait son maître.)
  - Qu'est-ce qui peut être dévisagé ? Un individu
- 'Individu ou animal X regarde l'individu Y d'une certaine façon'
- Les différences spécifiques permettent de clarifier la composante 'd'une certaine façon' :
  - 'X regarder très attentivement
  - 'le visage de Y'

24



## Pertinence didactique

- Le travail sur les champs sémantiques permet de préparer la lecture ou l'écriture en faisant travailler les élèves sur des sujets spécifiques à partir d'unités lexicales thématiques
- Un champ sémantique contient des unités lexicales rattachées sémantiquement à une unité lexicale thématique. On évitera donc de créer des champs "conceptuels", (mettre St-Hubert dans le champ sémantique de POULE...), même si ceux-ci peuvent aussi être pertinents.
- L'enseignant pourra créer lui-même des listes de mots à partir d'une recherche autour d'un champ sémantique. Il faut cependant bien naviguer dans les dictionnaires pour récupérer l'information pertinente.
- On peut créer des regroupements à l'intérieur d'un même champ sémantique (voir page précédente)

29

## Devoir

- Voir votre feuille
- Lectures associées au cours 3 (Voir plan de cours)

30

## **ANNEXE 3.1 : CORRIGÉ DU DEVOIR (COURS 2**



**Corrigé (Devoir — Cours 2)**

**1. Vrai ou faux ?**

a) FLEUR est un hyperonyme de ROSE

**Vrai.**

b) Une relation de métaphore unit les deux lexies du vocable VIOLON dans les phrases suivantes : *Hubert est le second violon de ce quatuor. Il joue admirablement du violon.*

**Faux.** C'est un lien de métonymie. On appelle la personne du nom de l'instrument dont elle joue. C'est un lien partie(violon)-tout (individu).

c) Le lien de sens qui unit COLÉRIQUE<sub>adj</sub> à COLÈRE est 'qui éprouve de la colère'

**Faux.** COLÉRIQUE<sub>adj</sub> signifie 'qui se met facilement en colère'. Pour exprimer le sens 'qui éprouve de la colère', on pourrait utiliser l'un ou l'autre des dérivés sémantiques suivants : FÂCHÉ, FURIEUX, IRRITÉ.

d) ADORER et DÉTESTER sont des conversifs.

**Faux.** Il n'y a pas d'inversion des actants sémantiques.

'X adore Y' ≠ 'Y déteste X'. Ce sont plutôt des antonymes.

e) Les familles de mots sont des regroupements d'unités lexicales basés sur des propriétés morphologiques et sémantiques.

**Faux.** Ce sont des regroupements basés uniquement sur un lien morphologique entre unités lexicales.

f) VOL [Il a encore commis un vol.] et VOLER [On l'a encore pris à voler des gants dans un grand magasin.] ont le même sens.

**Vrai.** Bien qu'elles n'appartiennent pas à la même classe de mots, ces deux unités lexicales véhiculent le même sens. Dans le premier exemple, le verbe commettre est vide de sens et ne sert qu'à faire fonctionner le nom vol dans la phrase.

**2. Identifiez le terme approprié pour rendre compte de la relation.**

a) EMPRUNTER est le **conversif** de PRÊTER

b) EFFROI est un **synonyme** de TERREUR

c) INSTRUMENT est un **hyperonyme** de BANJO

d) SUCRE1 [Tu as besoin de farine et de sucre pour faire ce gâteau] et SUCRE2 [Il a mis deux sucres dans son café.] sont reliés par un lien de **métonymie** au sein du même vocable.

Il s'agit ici de la relation partie-tout, le sucre au sens 2 correspondant à une "partie" du sucre au sens 1.

- e) Un lien de **métaphore** unit les unités lexicales RIDEAU I [Elle aime les rideaux de velours.] et RIDEAU II [Un rideau de fumée les empêchait de distinguer les ennemis.]

Le lien de métaphore repose sur le fait que l'on compare le deuxième sens au premier, rideau II pouvant être sommairement défini ainsi : 'entité/substance qui ressemble à un rideau I et qui possède les mêmes attributs (masquer la vue)'.

**3. Est-ce que les unités lexicales suivantes sont des prédicats sémantiques ? Si oui, combien de participants sémantiques contrôlent-elles ?**

- a) DORMIR [Jules dort depuis trois heures.]  
'X dort'. La durée n'est généralement pas considérée comme un participant sémantique. En effet, toute action exprimée par un verbe donné peut être d'une certaine durée.
- b) OFFRIR [On m'a offert une bande dessinée en cadeau.]  
'X offre Y à Z'
- c) SOMMEIL [Il dort d'un sommeil profond.]  
'sommeil de X'

La structure de ce prédicat sémantique est la même que celle de DORMIR en (a). De plus, le participant sémantique porte le même nom dans la langue dans les deux cas : 'X' = DORMEUR.

- d) DÉPART [Le départ a lieu à trois heures.]  
'départ de X de l'endroit Y vers l'endroit Z'
- On acceptera plusieurs réponses pour cet exemple, car certains éléments peuvent être discutés. La structure que nous proposons se justifie malgré tout par le fait que ARRIVÉE est un conversif de l'unité lexicale à l'étude (Y et Z sont inversés) : 'arrivée de X à l'endroit Z, en partance de l'endroit Y'.

- e) DIFFÉRENT [Elliot est très différent de son frère.]  
'X différent de Y en Z'
- Le participant sémantique Z, qui sert à exprimer en quoi deux éléments sont différents, est important. Le nom DIFFÉRENCE peut d'ailleurs remplacer Z.

- f) ORDRE [Le chef lui a donné un ordre.]  
'ordre de X à Y de faire Z'

Parfois, il est difficile de trouver les participants sémantiques d'une unité lexicale nominale. Lorsque celle-ci est en correspondance avec un verbe exprimant le même sens, on peut passer par la structure de prédicat sémantique du verbe : ORDONNER 'X ordonne à Y de faire Z'.

- g) ALGUE [L'air salin, l'odeur des algues et le mouvement des marées lui manquent.]  
nom sémantique

- h) BAISSER LES BRAS [Devant l'énormité de la tâche, il a finalement baissé les bras.]  
'X baisse les bras'

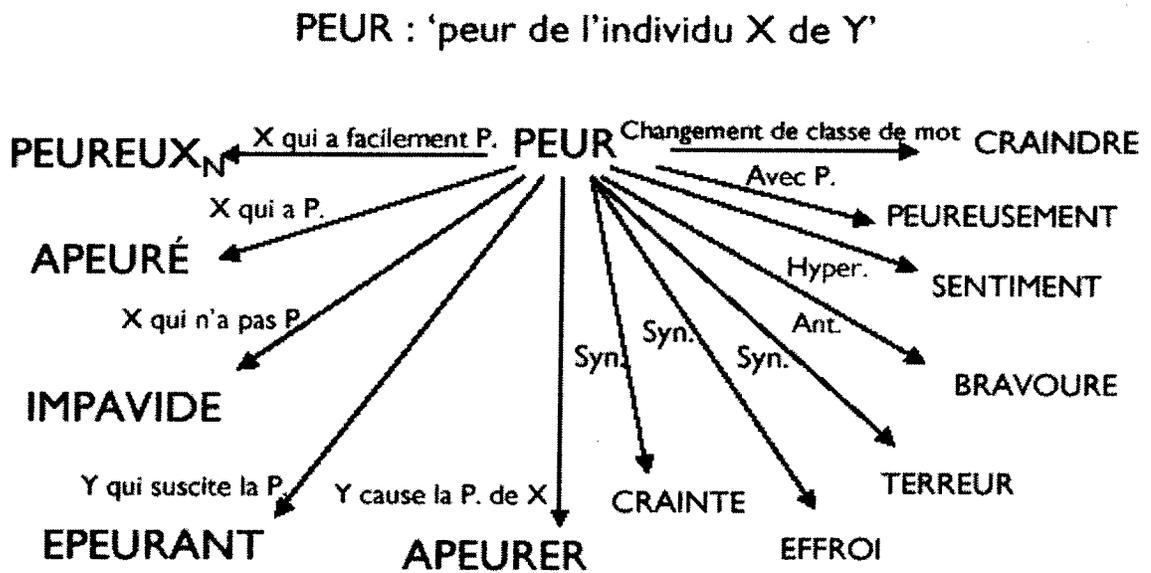
Les locutions ont bien souvent un caractère prédicatif.

**4. Construisez la famille lexicale de l'unité lexicale PEUR à partir des différents types de relations lexicales étudiées en classe.**

- Vous devez commencer par trouver les participants sémantiques de PEUR pour bien faire l'exercice.

'peur de X de Y' ou 'peur de X causée par Y'

- S'il y a lieu, caractérisez les relations lexicales (autres que celles vues en classe) qui unissent PEUR à une autre unité lexicale. Ex : APEURÉ, EFFRAYANT, ...





**ANNEXE 3.2 : MATÉRIEL POUR L'ACTIVITÉ**  
***JEU DU DICTIONNAIRE***



## De l'unité lexicale... à la définition... à l'unité lexicale

TIRER SON ÉPINGLE DU JEU

Définition :

Unité lexicale :

Définition :

Unité lexicale:

## De l'unité lexicale... à la définition... à l'unité lexicale

NIAISAGE

Définition :

Unité lexicale :

Définition :

Unité lexicale :

## De l'unité lexicale... à la définition... à l'unité lexicale

LIVRE

Définition :

Unité lexicale :

Définition :

Unité lexicale :

## De l'unité lexicale... à la définition... à l'unité lexicale

DÉVORER

Définition :

Unité lexicale :

Définition :

Unité lexicale :

**ANNEXE 3.3 : EXERCICES 2, 3, 4**

**Exercice 2 — Une définition, mais quelle unité lexicale ?**

- a) Manger l'herbe, les jeunes pousses, les feuilles en les arrachant sur place, en parlant du bétail = \_\_\_\_\_
- b) Manger comme un oiseau et du bout des lèvres (par caprice, par distraction, etc.) = \_\_\_\_\_
- c) Manger goulûment = \_\_\_\_\_
- d) Manger par petites quantités, par petites bouchées = \_\_\_\_\_
- e) Manger un peu pour contrer la faim = \_\_\_\_\_
- f) Manger, boire en prenant le temps d'apprécier, déguster = \_\_\_\_\_
- g) Manger, souvent légèrement et rapidement = \_\_\_\_\_

**Exercice 3 — Définition**

Proposez une définition pour l'unité lexicale TABLE [*Lili a mis les couverts sur la table pour le souper.*]

**Exercice 4 — Étapes pour définir**

À partir des étapes pour définir, proposez une définition de l'unité lexicale suivante :

DÉVISAGER [*Elle le dévisageait depuis cinq bonnes minutes.*]

1. L'exemple nous permet de savoir de quelle unité lexicale il s'agit.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

**ANNEXE 3.4 : EXTRAIT DE POLGUÈRE (2008)**  
***MÉTHODE POUR DÉFINIR***

Il faut bien comprendre que c'est toute l'activité scientifique qui se fonde sur la construction et l'utilisation de définitions. Aussi bien dans l'élaboration de notions scientifiques que dans leur application proprement dite, la réfutation est toujours un exercice plus facile que la « construction ». Cela vaut aussi, bien entendu, pour la définition lexicale. Un corollaire de la précédente citation d'Aristote est qu'il est plus aisé d'élaborer une méthode permettant de falsifier une définition que d'en élaborer une permettant de bien définir.

C'est seulement par l'acquisition d'un ensemble complexe de techniques bien précises, et surtout par la pratique, que l'on apprend à bien définir les lexies.

Dans le présent chapitre, nous procéderons donc surtout par analyses d'exemples en limitant au maximum la présentation de notions nouvelles ou d'approches théoriques.

#### *Méthode pour ébaucher les définitions analytiques*

Il est impossible d'étudier ici dans le détail tous les problèmes que pose la construction de définitions lexicales. Dans cette section, nous nous contenterons de proposer une méthode pour ébaucher de bonnes définitions analytiques. Cette méthode est assez grossière ; elle nous offre cependant une grille d'analyse sémantique solide, applicable à toutes les lexies de la langue.

Nous examinerons le cas de la lexie DÉVISAGER [*Il me dévisageait d'un air mauvais.*], dont nous construirons la définition en cinq étapes :

1. identification de la nature prédicative de la lexie ;
2. identification de son genre prochain ;
3. caractérisation sémantique de ses actants (qui est une première série de différences spécifiques) ;
4. identification des autres différences spécifiques ;
5. validation de la définition.

*Identification de la nature prédicative de la lexie.* La première opération à effectuer est de déterminer si la lexie que l'on définit est un prédicat ou quasi-prédicat sémantique et, si c'est le cas, d'identifier combien d'actants elle contrôle. DÉVISAGER, en tant que verbe, est bien évidemment un prédicat et on peut avancer l'hypothèse qu'il a deux actants : X qui dévisage et Y qui est dévisagé.

Ce que l'on cherchera à définir à partir de maintenant n'est donc pas tout simplement 'dévisager', mais 'X dévisage Y'. Notre définition analytique devra constituer une paraphrase de cette proposition simple.

*Identification du genre prochain.* Il faut maintenant trouver le genre prochain de la lexie, c'est-à-dire ce que nous avons caractérisé plus haut comme étant sa paraphrase approximative minimale. Dans le cas de DÉVISAGER, le problème est facile à résoudre : dévisager, c'est **regarder** d'une certaine façon. On peut donc proposer une première paraphrase approximative qui définit très grossièrement cette lexie :

(2) 'X dévisage Y'                    ≡ 'X regarde Y d'une certaine façon'

On peut tester la validité de cette définition en montrant 1) que, si l'on dévisage, cela veut nécessairement dire que l'on regarde et 2) que l'on peut tout à fait regarder sans dévisager. Le premier point est démontré par l'incohérence sémantique de la phrase (3a) ci-dessous et le second par le fait que (3b) est, quant à elle, tout à fait cohérente sémantiquement.

- (3) a. \*Zoé dévisageait Félix et Luce sans les regarder.  
 b. Zoé regardait Félix et Luce, sans toutefois oser les dévisager.

Le symbole dièse surélevé (\*) placé devant un exemple linguistique indique que la phrase ou l'expression en cause est sémantiquement incohérente.

Il est utile d'utiliser ici un symbole différent de celui de l'agrammaticalité (l'astérisque \*) pour indiquer que l'anomalie contenue dans la phrase (3a) est strictement sémantique.

*Caractérisation sémantique des actants.* Avant de passer à l'identification des différences spécifiques, qui distinguent DÉVISAGER de REGARDER, on peut essayer de caractériser les actants du prédicat en cause en répondant à ces deux questions :

1. Qu'est-ce qui peut dévisager ?
2. Qu'est-ce qui peut être dévisagé ?

Les exemples suivants montrent que X peut être soit un individu soit un animal — mais pas un objet, comme une caméra.

par rapport à celui de regarder. En fait, nous devons parvenir à une définition qui distinguera aussi DÉVISAGER de SCRUTER, puisque ce sont deux synonymes approximatifs, cohyponymes de REGARDER.

D'abord, on voit que DÉVISAGER et SCRUTER signifient toutes deux 'regarder avec une certaine intensité'. On pourrait dire que dévisager est regarder avec beaucoup d'attention, alors que scruter est plus que cela : c'est regarder avec beaucoup d'attention, comme si on cherchait à trouver ou à voir quelque chose. La phrase (9) montre que l'on peut dévisager simplement en signe de réprobation, sans qu'il soit question de chercher à voir quelque chose de précis.

(9) *Sylvain en était à son troisième verre de scotch et Zoé le dévisageait d'un air à la fois surpris et réprobateur.*

Il faut souligner un autre fait important à propos de DÉVISAGER, et c'est que, précisément, on dévisage quelqu'un en regardant son visage.

(10) a. *#Zoé dévisageait Sylvain de la tête aux pieds.*

b. *#Zoé dévisageait les mains de Sylvain.*

(11) a. *Zoé scrutait Sylvain de la tête aux pieds.*

b. *Zoé scrutait les mains de Sylvain.*

Dans le cadre d'une analyse sémantique véritablement fouillée, il serait nécessaire de pousser plus loin l'investigation pour voir si nous avons bien identifié toutes les composantes du sens de DÉVISAGER<sup>2</sup>. Nous considérerons cependant que le travail est complété et que nous pouvons maintenant proposer une définition finale de notre lexie :

(12) 'X dévisage Y'                    ■ 'L'individu ou l'animal X regarde très attentivement le visage de l'individu Y'

*Validation de la définition.* Une dernière étape dans la construction d'une définition est le recours à certains tests qui permettent d'en vérifier la validité. Nous proposons ici le plus connu de ces tests : il s'agit du *test de substitution en contexte*, qui permet de voir si la définition est une paraphrase valide de la lexie définie en la substituant à celle-ci dans différents contextes.

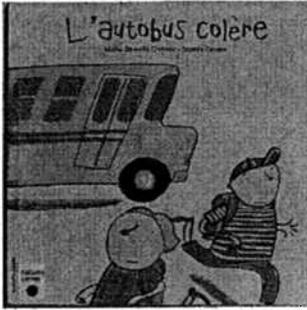
(13) a. *Zoé dévisageait Sylvain avec envie.*

b. *Zoé regardait très attentivement le visage de Sylvain avec envie.*

---

2. Nous proposons en fait, à la fin de ce chapitre, un exercice dans lequel il est demandé d'améliorer cette définition (voir l'exercice 8.1, p. 204).

## **ANNEXE 3.5 : DEVOIR**



## Devoir — Cours 3

Croteau, M.-D. et Casson, S. (2003). *L'autobus colère*.  
La courte échelle

### 1. Locutions ou ???

Voici quatre extraits tirés du livre *L'autobus scolaire*. On y raconte l'histoire du petit Jérémie qui, malgré les paroles réconfortantes de sa mère, est effrayé à l'idée de sa première journée d'école. Son angoisse découle bien sûr d'un terrible malentendu, puisque le petit Jérémie comprend mal le sens des expressions contenues dans les paroles « rassurantes » de sa mère.

Votre tâche consiste à repérer, dans les extraits qui suivent, l'expression dont il est question. Il vous faudra ensuite observer les quatre expressions recueillies et les comparer entre elles, notamment en proposant une définition pour chacune.

- Le premier jour d'école est un peu difficile, a reconnu sa mère. Il faut briser la glace, mais bon... tout le monde le fait. À l'arène, Jérémie passe plus de temps sur son derrière et ses genoux que sur ses patins. Que fera-t-il quand il devra briser la glace s'il n'est même pas capable de s'y tenir debout?

- Il suffit de prendre le taureau par les cornes et de foncer, mon petit chou. Tu n'as pas peur, hein? Tu es un grand garçon, maintenant !

- Ce n'est pas ça... a bredouillé Jérémie qui venait de passer du blanc au vert.

Au taureau, c'est énorme. Comme le prendre par les cornes? Il lui faudrait d'abord grimper sur un escabeau. Déjà, là, il risquait de se casser le cou. Et ensuite, la corrida. Il en avait vu une, à la télé. Ce n'était vraiment pas son sport préféré !

Avec tout ça, la maman de Jérémie a oublié d'embrasser son petit garçon. Elle revient et le trouve les yeux grands ouverts, en train de fixer le plafond. Elle lui demande ce qui ne va pas et, encore une fois, Jérémie lui parle de l'école.

- Dors sur tes deux oreilles, dit-elle en déposant un bisou joyeux sur son front. Tu n'as pas à t'inquiéter. Moi, je suis sûre d'une chose: tu es un champion !

Alors, il se recouche et essaie de dormir sur ses deux oreilles. Il se tourne, se retourne et, finalement, il tombe d'épuisement sans avoir réussi. Ses couvertures ressemblent à un tas de spaghettis.

Le grand jour est arrivé et Jérémie piétine dans l'entrée. Que faire pour éviter l'autobus colère?

- Si on prenait un taxi, maman?

- Tu n'y penses pas ! s'exclame-t-elle. D'ici à l'école, ça coûterait les yeux de la tête !

Instantanément, Jérémie imagine sa mère en train de s'arracher les yeux pour payer la course.

**2. En équipe de 3 ou 4, construisez un champ sémantique (thème de votre choix, maximum 15 unités lexicales) et proposez une activité à réaliser en classe à partir des données recueillies, en lien avec les notions vues en cours (travail sur la définition, sur la question des différences spécifiques ou du genre prochain, ...)**

## **ANNEXE 4.0 : PRÉSENTATION POWERPOINT DU COURS 4**



## Didactique du lexique

*Cours 4*

### Plan du cours

1. La combinatoire restreinte des unités lexicales
  - Régime
  - Préposition régie
  - Pertinence didactique du concept de combinatoire restreinte
2. Correction du devoir
3. La collocation
4. Devoir

### 1. La combinatoire restreinte

#### 1. Exercice d'observation

##### **Consigne**

Dans l'article de dictionnaire suivant, identifiez les éléments qui vous donnent des informations quant à la façon d'utiliser correctement PAITRE dans une phrase.



- Le concept de combinatoire restreinte (suite)
- Pour les verbes, le fait de conditionner un auxiliaire
    - SE TROMPER [*Je me suis trompée en composant son numéro.*]
      - \* *Je m'ai trompée en composant son numéro.*
  - Le fait d'imposer un mode verbal
    - FALLOIR + infinitif (*Il fallait y penser. Il faut venir.*)
  - Le fait de ne s'utiliser qu'à la forme négative ou de s'utiliser surtout à cette forme
    - BRONCHER ex. *Elle n'a pas bronché.*
  - Le registre de langue auquel appartient l'unité lexicale
    - POGNER LES NERFS, TACOT = *registre familier*
  - Le fait d'appartenir à un « dialecte »
    - Québec : DÉBARBOUILLETTE, JAQUETTE (au sens 'chemise de nuit'), etc.
  - Le régime
  - La collocation

## 2. Exercice d'application

### Consigne

Dans l'article de dictionnaire suivant, identifiez les éléments relevant de la combinatoire restreinte.

### La combinatoire restreinte de GOSSER

Définitions de **gossier**, verbe

**QUÉBEC (familier)**  
**- TRANSITIF DIRECT**  
 • Tailler (un morceau de bois) avec un couteau, un cadiif. Gossier une branche.

**FRANÇAIS**  
**- INTRANSITIF**  
 • Percer son temps, travailler. Arrête de gossier, on va être en retard!  
 • Gossier après/avec (qqch) : recevoir de réparer, d'arranger (qqch) sans réussir. Ça lui a duré deux heures qu'il gossait après son chat?

**PRONONCE**  
 g. a. gossé  
 m. pl. gossés  
 f. a. gossée  
 m. pl. gossés

**INDICE DE FREQUENCE** 27

X gossier après/avec Y → RÉGIME !

### Le concept de régime

- Correspond à l'expression dans la syntaxe des participants sémantiques d'une unité lexicale (*respect de X envers Y ; X épris de X, X discuter avec Y à propos de Z ; X indépendamment de Y, ...*)
- Pour les verbe, cela est directement lié aux concepts de **verbe intransitif** et de **verbe transitif direct/indirect**
- Un verbe à un seul participant sémantique = verbe intransitif,
  - Exemples : ÉTERNUER [*X éternue*] ; MÉDITER [*X médite*]
- Un verbe à deux participants sémantiques et plus = verbe transitif
  - Transitif direct :
    - REGARDER : *X regarde Y* ; ARROSER : *X arrose Y*, ADMETTRE : *X admet Y* ; EMPLOYER : *X emploie Y*.
  - Transitif indirect : le deuxième participant sémantique est introduit par une préposition
    - PARLER [*Elle aime lui parler de son travail.*]
      - X parle à Y de Z
    - SE CONFIER [*Raphaëlle s'est confiée à sa sœur.*]
      - X se confie à Y

## Le concept de préposition régie

- C'est une préposition qui n'est pas choisie librement par le locuteur, car elle dépend d'une unité lexicale prédicative donnée. On peut dire qu'elle est vide de sens.
- Cette préposition sert à introduire, au plan syntaxique, un participant sémantique de cette unité lexicale.
  - [X] frère **de** Y, X comparable à Y, X se méfier **de** Y, X partager Y **avec** Z, etc.
- D'un point de vue syntaxique, la préposition régie est liée au régime de l'unité lexicale dont elle dépend et, syntaxiquement, elle indique la présence d'un complément,
  - un complément indirect s'il s'agit d'un verbe
  - un complément du nom s'il s'agit d'un nom
  - un complément de l'adjectif s'il s'agit d'un adjectif

## 3. Exercice d'application

### Consigne

Dans l'article de dictionnaire suivant, identifiez le régime et les prépositions régies s'il y a lieu.

## Le régime de PAREIL et ses prépositions régies

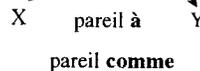
Définitions de pareil (adj.)

Définitions de **pareil**, adjectif

RÉGIME

- Qui, lorsqu'on les compare, ne peuvent pas être distingués (un tel/autre) ou, au moins, difficilement. Deux maisons pareilles. Il avait un pareil sentiment pour cette jeune fille. Il est pareil à son père, /Oubac/ Pareil/ comme son père.

prépositions régies



## Pertinence didactique

- Certaines informations concernant les unités lexicales doivent être apprises par cœur lorsque le locuteur, l'élève en particulier, ne les maîtrise pas.
  - Ces informations ne sont pas de nature sémantique
  - Elles sont en partie liées au fonctionnement syntaxique des unités lexicales
- La combinatoire restreinte des unités lexicales est décrite dans le dictionnaire, il faut cependant savoir retrouver les informations pertinentes dans un article (souvent dans les exemples)
- On peut enseigner aux élèves à reconnaître ces éléments et à appliquer cette connaissance dans l'utilisation des unités lexicales dans la phrase.
- Cette connaissance permet enfin à l'enseignant de mieux comprendre certaines erreurs faites par les élèves et de leur donner les explications appropriées

### 3. La collocation

17

### Qu'est-ce qui est bizarre ?

- *Après avoir couru pour attraper mon autobus, je suis comme du poisson pourri.*
- *Une femme, furieuse, sortit son mari du bar, l'embarqua dans un taxi et elle commença à l'engueuler d'arrache-pied.*
- *Comme il est triste de se voir abandonner par la personne que l'on aime comme un trou !*
- *Une si belle pomme donne envie d'y croquer à la folie.*
- *Non seulement Horace fumait comme un sapeur, mais il buvait à belles dents.*
- *Pour réussir leurs examens, ils ont dû travailler à grosses gouttes.*

18

### On dit ...

- *Après avoir couru pour attraper mon autobus, je suis à **grosses gouttes**.*
- *Une femme, furieuse, sortit son mari du bar, l'embarqua dans un taxi et elle commença à l'engueuler **comme du poisson pourri**.*
- *Comme il est triste de se voir abandonner par la personne que l'on aime à **la folie** !*
- *Une si belle pomme donne envie d'y croquer à **belles dents**.*
- *Non seulement Horace fumait comme un sapeur, mais il buvait **comme un trou**.*
- *Pour réussir leurs examens, ils ont dû travailler d'**arrache-pied**.*

Qu'ont en commun les éléments mis en jaune ?

Ils expriment tous le sens 'beaucoup', ici l'intensité des différentes actions exprimées dans les phrases  
S'agit-il de locutions ?

19

### Correction du devoir

20

## Expressions dans *L'autobus colère*

- Les quatre expressions à observer:

- BRISER LA GLACE  
= 'X dissiper la gêne, détendre l'atmosphère dans un groupe de personnes'  
≠ 'briser' + 'la' + 'glace'
- PRENDRE LE TAUREAU PAR LES CORNES  
= 'X affronter résolument une difficulté, en l'abordant précisément par son côté dangereux ou fâcheux'  
≠ 'prendre' + 'le' + 'taureau' + 'par' + 'les' + 'cornes'
- DORMIR SUR SES DEUX OREILLES  
= 'X **dormir** d'un sommeil profond et paisible'  
= '**dormir**' + 'très'
- COÛTER LES YEUX DE LA TÊTE  
= 'X **coûter** extrêmement cher'  
= '**coûter**' + 'très'

} Collocations

21

## Exercice 4

Pour chacune des expressions qui suivent vous devez :

- 1) Interpréter le sens de l'expression
- 2) Analyser la structure de l'expression
- 3) Regrouper les expressions répondant au même mode de fonctionnement

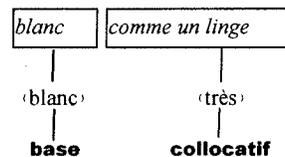
22

## Analyse d'expressions

- |    |         |                                |             |
|----|---------|--------------------------------|-------------|
| ++ | blanc   | comme un linge                 | Interpréter |
| -- | petite  | erreur                         |             |
| •  | faire   | un appel                       | Analyser    |
| ++ | dormir  | profondément                   |             |
| ++ | chaleur | suffocante                     | Regrouper   |
| -- | faible  | estime                         |             |
| •  | prendre | une douche                     |             |
| •  | laid    | comme les sept péchés capitaux |             |
| ++ | donner  | un ordre                       |             |
| •  | gagner  | haut la main                   |             |
| ++ |         |                                |             |

23

## Le concept de collocation



- La collocation est une expression semi-idiomatique en deux parties
1. la base
    - Elle garde son sens lexical
  2. le collocatif
    - Il exprime un sens donné **relativement** à la base
    - Son choix est dépendant du choix de la base

24

## Exercice 5

25

## Exercice d'application

### 1. Identification du sens de ces collocations

bâiller	à s'en décrocher la mâchoire	'bailler' + 'beaucoup'
aimer	passionnément	'aimer' + 'beaucoup'
pleurer	à chaudes larmes	'pleurer' + 'beaucoup'
travailler	d'arrache-pied	'travailler' + 'beaucoup'

**BASE**      **COLLOCATIF**

### 2. Identification de la base et du collocatif

26

## Le concept de collocation (suite)

- Dans toutes ces collocations, l'émetteur voulait exprimer l'intensification ('très', 'intense', 'important')
- Il existe dans le lexique de nombreuses unités lexicales véhiculant ce sens, mais le choix de l'unité lexicale appropriée dépend du choix de l'unité lexicale dont on veut intensifier le sens. Ce choix est contraint.
  - *Peur bleue, colère noire* et non *\*peur noire, \*colère bleue*
  - *Rouge comme une tomate*, mais pas *rouge comme un radis*
  - *Fort comme un taureau*, mais pas *fort comme une souris*
- Parfois, on comprend pourquoi tel collocatif va avec telle base (un taureau n'est pas rouge et une tomate n'est pas forte!)
- Parfois, il n'y a pas de raison logique qui motive l'association d'un collocatif donné à une base, mais pas à une autre
  - C'est l'**usage** qui fait que tel collocatif est associé à telle base

27

## Une vision plus large de la collocation

- Pour exprimer le sens 'donner naissance à un petit', quel verbe doit être utilisé comme collocatif auprès des noms (bases) suivants ?

La femme	accouche	} met bas
La vache	vèle	
La jument	pouline	
La truie	cochonne	

28

### Le concept de patron de collocation

- On a vu que la collocation est une expression semi-idiomatique où la base garde son sens et où le collocatif est choisi *en fonction* de la base
- On peut voir une collocation chaque fois le fait d'avoir choisi une unité lexicale donnée conditionne le choix d'une autre unité lexicale à cause d'un **patron récurrent dans la langue**

29

### Exemples de patrons de collocation

coûter	dormir	courir	chanter		
les yeux de la tête	sur ses deux oreilles	à perdre haleine	???		
applaudissements	angoisse	augmentation	espoir		
faibles	légère	petite	???		
allumette	ancre	bague	balai	cigarette	clou
allumer	jeter	porter	passer	fumer	???
ampoule	lait	maison	vin	???	fruit
brûle	cailler	tomber en ruines	tourner	rancir	???

30

### Attention...

- On parle de collocation quand on trouve un patron récurrent dans la langue pour une paire base + collocatif donnée

Conduire une voiture	} Collocations
Faire du vélo	
Faire du voilier	
Piloter un avion	
	'Manœuvrer un moyen de transport'
Prendre un sac	} ≠ Collocations
Acheter un livre	
Voler une voiture	

31

### Pertinence didactique

- Travailler systématiquement les collocations avec les élèves montre qu'il y a des façons contraintes d'exprimer des sens à partir de mots donnés
  - D'ailleurs, les collocations sont souvent mal maîtrisées.
    - \* *Je décidai de prendre ma petite enquête.*
    - \* *Il avait produit un vol.*
- Ce travail aide aussi les élèves à enrichir leurs textes (pourquoi se contenter de *rire fort* quand on peut *rire à gorge déployée*?)
- Les élèves peuvent ainsi développer leurs capacités d'expression
  - La maîtrise des collocations fait partie des connaissances lexicales qui permettent de bien s'exprimer et qui font dire d'une personne "qu'elle a du vocabulaire"
- Connaître une unité lexicale, c'est connaître les collocations qu'elle contrôle.
  - On peut encore une fois exploiter de façon plus complète les listes de vocabulaire en insistant sur la recherche des collocations. La zone Cooccurrence de *Antidote* peut nous aider...

Dictionnaires		Sujet (39)	
Définitions	2	Cooccurrences de peur (1, 1)	
Locutions	11	la peur paralysé	
Synonymes	183	la peur terrifié	
Antonymes	7	la peur empêché	
Conjugaison		la peur saisi	
Famille	11	la peur retenu	
Analogies	131	la peur réuni	
Citations	15	la peur amoché	
Anagrammes	6	la peur arrêté	
		la peur installé	
		la peur gagné	
		la peur pressé	
		la peur harcé	
		la peur glacé	
		la peur englobé	
		la peur hanté	
		la peur récuré	
		la peur poussé	
		la peur habité	
		la peur éré	
		la peur réstompe	
		la peur réde	
		la peur submergé	
		les peur assallent	
		la peur taraudé	
		la peur freiné	
		la peur rongé	
		la peur emporté	
		la peur nausé	
		la peur ressurgi	
		la peur récuré	
		Complément direct (2)	
		avec peur	
		faire peur	
		vaincre la peur	

Mots proches (12)	
peur	Ca
peur	préf.
peur	n. pr. m.
peur	adf.
peur	n. m. s.
peur	déf.
peur	pron.
peur	adj.
peur	v.
peur	n. m.

## 5. Devoir

1. Voir votre feuille...
2. Lectures associées au cours 4 (voir plan de cours)



## **ANNEXE 4.1 : EXERCICES 1, 2, 3**



## Devoir — Cours 4

### 1. Repérage et explication de problèmes lexicaux

Repérez les problèmes lexicaux présents dans les phrases suivantes et utilisez les concepts du cours pour expliquer l'erreur. Proposez enfin une correction.

*Blacky était sale et grelottait dans la pluie. Tout de suite, j'ai eu pitié envers ce petit chien.*

Il s'agit ici d'un problème de combinatoire, plus particulièrement l'utilisation d'une mauvaise préposition pour introduire un complément. L'expression *avoir pitié* s'utilise avec la préposition *de* pour introduire son deuxième participant sémantique: 'X avoir pitié **de** Y'.

*Émile a réussi à convaincre ses parents à lui acheter un petit chiot pour son anniversaire.*

Encore une fois, il s'agit d'un problème relevant de la combinatoire restreinte. Le verbe **CONVAINCRE** contrôle trois participants sémantiques 'X convainc Y **de** faire Z'. Pour introduire son troisième participant (Z), le verbe a besoin de la préposition *de*. Cette préposition régie introduit ainsi un complément indirect. Enfin, la préposition n'est pas choisie librement par le locuteur, c'est le choix du verbe qui impose l'utilisation d'une préposition, dans ce cas-ci *de* et non *à*. La phrase correcte est donc: *Émile a réussi à convaincre ses parents de lui acheter un petit chiot pour son anniversaire.*

*Le voisin a posé plainte au poste de police.*

Il y a dans cette phrase un problème de collocation. Le nom **PLAINTE** s'emploie avec le collocatif *porter*. La collocation *faire une plainte* est également correcte. Si le verbe *poser* ne s'emploie pas auprès de *plainte*, on le retrouve cependant dans la collocation *poser un ultimatum*, qui répond au même patron de collocation que *porter plainte*.

*À la vue du fantôme, Jonathan a sorti un cri terrible.*

On trouve ici le même problème qu'au numéro précédent, c'est-à-dire une erreur de collocations. Avec le nom **CRI**, le collocatif verbal à utiliser est *pousser* et non *sortir*. On notera que *pousser un cri* signifie la même chose que **CRIER**. Le verbe *pousser* fonctionne en ce sens comme un support syntaxique dans l'utilisation du nom *cri*, mais il ne porte pas de sens en lui-même. On appelle ce genre de verbe, un **verbe support**.

### 2. Dans les phrases suivantes identifiez la caractéristique du terme en gras (*base* ou *collocatif*).

*Il mangeait goulument.*

*Goulument* est le collocatif. Il vient exprimer l'intensité auprès de la base, *manger*, qui

conserve son sens.

*Le soldat a reçu un ordre de son commandant.*

*Recevoir* est un collocatif verbal du nom *ordre*. C'est un verbe vide de sens, comme *donner* dans *donner un ordre*. Ce qui change dans le cas de ces deux exemples, ce sont l'ordre des participants sémantiques et les fonctions syntaxiques occupées par ces derniers. X \_\_\_\_\_ ordre à Y de faire Z ; Y \_\_\_\_\_ ordre de X de faire Z.

*Ils ont vécu un échec cuisant.*

L'adjectif *cuisant* est le collocatif. Il vient exprimer l'intensité auprès de la base, *échec*, laquelle conserve son sens.

*Elle regrette amèrement de l'avoir quitté.*

Le verbe *regretter* est la base de la collocation, tandis que l'adverbe *amèrement*, qui joue le rôle de modificateur syntaxique, est le collocatif. Il vient exprimer l'intensité auprès de la base.

### 3. Locution ou collocation ?

Des exemples de locutions tirés de la zone **Locution** du dictionnaire *Antidote* sont présentés à la page suivante.

a) Est-ce que les exemples donnés sont bel et bien des locutions?

Plusieurs des expressions sont en fait des collocations. Elles sont identifiées en (b)

b) S'il y a lieu, identifiez la base et le collocatif des collocations que vous pourriez trouver parmi les exemples.

Pour PEUR, les collocations sont énumérées dans la liste suivante. La **base** de la collocation apparaît en gras. Nous avons indiqué le sens de la collocation de façon sommaire.

**peur** bleue: 'peur intense'  
la **peur** au ventre: 'avec peur'  
mourir de **peur**: 'avoir très peur'  
prendre **peur**: 'commencer à avoir peur'

Pour NOIR, les collocations sont énumérées dans la liste suivante. La **base** de la collocation apparaît en gras. Nous avons indiqué le sens de la collocation de façon sommaire.

**noir** comme dans un four, ...: 'très noir'  
**noir** comme du charbon, ...: 'très noir'  
colère **noire**: 'colère intense'  
**humour** noir: 'humour d'un certain type'  
**regarder** d'un œil noir: 'regarder d'une certaine façon'

**ANNEXE 4.1 : EXERCICES 1, 2, 3**



**ANNEXE 4.2 : CORRIGÉ DU DEVOIR (COURS 3)**

**Devoir — Cours 3**

**1. Locutions ou ???**

Extrait 1 : *briser la glace*

Extrait 2 : *prendre le taureau par les cornes*

Extrait 3 : *dormir sur ses deux oreilles*

Extrait 4 : *coûter les yeux de la tête*

Les expressions des extraits 1 et 2 sont des locutions, car elles ne sont pas sémantiquement compositionnelles. Les expressions des extraits 3 et 4 sont des collocations, car un des éléments de l'expression conserve son sens et l'autre élément est choisi en fonction du premier, pour exprimer un sens particulier (dans les deux cas l'intensité). Pour plus de détails, voir la correction du devoir en classe.

**ANNEXE 4.3 : EXERCICES 4, 5, 6**

**Exercice 4 — Analyse d'expressions**

Interpréter, analyser, puis regrouper les expressions.

- a) *blanc comme un linge*
- b) *petite erreur*
- c) *faire un appel*
- d) *dormir profondément*
- e) *chaleur suffocante*
- f) *faible estime*
- g) *prendre une douche*
- h) *laid comme les sept péchés capitaux*
- i) *donner un ordre*
- j) *gagner haut la main*

**Exercice 5 — Application**

Sens des collocations et identification de la base et du collocatif.

- a) *bâiller à s'en décrocher la mâchoire*
- b) *aimer passionnément*
- c) *pleurer à chaudes larmes*
- d) *travailler d'arrache-pied*

**Exercice 6 — Patron de collocation**

- a) *coûter les yeux de la tête ; dormir sur ses deux oreilles ; courir à perdre haleine ; chanter \_\_\_\_\_*
- b) *faibles applaudissement ; légère angoisse ; petite augmentation ; \_\_\_\_\_ espoir*
- c) *allumer une allumette ; jeter l'ancre ; porter une bague ; passer le balai ; fumer une cigarette ; \_\_\_\_\_ un clou*
- d) *l'ampoule brûle ; le lait caille ; la maison tombe en ruines ; le vin tourne ; le \_\_\_\_\_ rancit ; le fruit \_\_\_\_\_*

## **ANNEXE 4.4 : DEVOIR**

**Devoir — Cours 4**

**1. Repérage et explication de problèmes lexicaux**

Repérez les problèmes lexicaux présents dans les phrases suivantes et utilisez les concepts du cours pour expliquer l'erreur. Proposez enfin une correction.

1. *Blacky était sale et grelottait dans la pluie. Tout de suite, j'ai eu pitié envers ce petit chien.*
2. *Émile a réussi à convaincre ses parents à lui acheter un petit chiot pour son anniversaire.*
3. *Le voisin a posé plainte au poste de police.*
4. *À la vue du fantôme, Jonathan a sorti un cri terrible.*

**2. Dans les phrases suivantes identifiez la caractéristique du terme en gras (*base* ou *collocatif*).**

- a) Il mangeait **goulument**.
- b) Le soldat a **reçu** un ordre de son commandant.
- c) Ils ont vécu un échec **cuisant**.
- d) Elle **regrette** amèrement de l'avoir quitté.

**3. Locution ou collocation ?**

Des exemples de locutions tirés de la zone **Locution** du dictionnaire *Antidote* sont présentés à la page suivante.

- a) Est-ce que les exemples donnés sont bel et bien des locutions ?
- b) S'il y a lieu, identifiez la base et le collocatif des collocations que vous pourriez trouver parmi les exemples.

**4. En équipe de 3 ou 4 trouvez une activité qui pourrait être réalisée en classe sur le thème des collocations.**

## Locutions avec **peur**, nom féminin

• peur bleue : peur très intense.

• film de peur ou vue de peur : [Québec] [Familier] film d'horreur.

• peur au ventre : peur viscérale.

• le chevalier sans peur et sans reproche : surnom de Bayard.

• avoir plus de peur que de mal : avoir éprouvé vivement un grand danger sans conséquence grave.

• conter des peurs : [Québec] [Familier] raconter des histoires effrayantes; raconter des mensonges effrayants. T'as pas fini de conter des peurs au monde.

• se conter ou se faire des peurs : [Québec] [Familier] s'imaginer le pire pour rien. Arrête de te conter des peurs; il n'arrivera rien.

• mourir de peur : éprouver une peur très intense.

• partir en peur : [Québec] [Familier] s'affoler, s'emballer, céder à la panique. Ne partez pas en peur, il y en aura pour tout le monde.

• prendre peur : commencer à avoir peur.

## Locutions avec **noir**, adjectif

• noir comme dans un four, comme dans la gueule d'un loup : très sombre, obscur.

• noir comme du charbon, comme du cirage, comme l'encre : d'un noir profond.

• noir comme l'ébène, comme du jais : d'un noir profond et brillant.

• être la bête noire de qqn : être la chose qu'une personne déteste le plus. La géographie, c'est sa bête noire.

• boîte noire : dans un avion, appareil électronique qui enregistre certaines données du vol.

• chemises noires : milices italiennes sous le régime fasciste.

• colère noire : colère violente.

• humour noir : humour traitant, d'une manière souvent cruelle ou désespérée, l'absurdité du monde.

• regarder qqn d'un œil noir : le regarder avec colère.

Exemples tirés de la zone «Locutions» du dictionnaire Antidote

## **ANNEXE 5.0 : PRÉSENTATION POWERPOINT DU COURS 5**

# Didactique du lexique

Cours 5

1

## Plan du cours

1. Correction du devoir
2. Le dictionnaire
3. Atelier d'exploration de dictionnaires
4. Conclusion

2

## I. Correction du devoir

3

## 2. Le dictionnaire

*a) Dans quels contextes utilisez-vous le dictionnaire et quelles sont les informations que vous allez y chercher quand vous l'utilisez ?*

*b) Quelles autres informations y retrouve-t-on ?*

4

## Rappel

- Pour mieux comprendre la structure et le contenu d'un article de dictionnaire, de même que le type d'utilisation qui peut en être fait, on doit faire appel aux concepts vus dans le cours jusqu'à présent :
  - Cours 1 : mot-forme, unité lexicale (lexème, locution), vocable, polysémie, homonymie
  - Cours 2 : lien métaphorique, lien métonymique, relations lexicales, prédicat sémantique, participant sémantique, nom sémantique
  - Cours 3 : définition analytique, genre prochain, différences spécifiques
  - Cours 4 : combinatoire restreinte, collocation

5

## Exercice 1

En vous inspirant des concepts que vous connaissez, pouvez-vous caractériser les différents éléments qui apparaissent dans l'article de dictionnaire suivant ?

6

## OURS dans *Antidote*

Collocations

Définitions de ours (n.)

Genre prochain

Différences spécifiques

Grand mammifère carnivore, plantigrade, au corps massif recouvert d'un pelage épais, à la queue courte, aux fortes griffes, au museau pointu, vit dans les régions froides de l'hémisphère Nord. Un ours qui grogne ou qui grogne.

**Ours** : **Spécialement** ours mâle adulte. Un ours, une ourse et leurs oursons. combinatoire restreinte

**Ours** : personne d'allure bourru, qui fait la société. Un vieil ours bougon.

**Ours** : jouet d'enfant, en peluche ou autre tissu rembourré, ayant l'apparence d'un oursion. Enfant qui dort avec son ours.

Dérivés sémantiques

7

## Exercice 2

À quoi correspondent les éléments soulignés ou encadrés dans l'article de dictionnaire suivant ?

8

**chien, chienne** [ʃjɛ̃, ʃjɛn] n.

• chien 1080; lat. *canis*

1 • Mammifère (carnivore) : *canidés* issu du loup, dont l'élevage a domestiqué et sélectionné pas l'hybridation de nombreux autres. *Un chien, une chienne* → *maître* (107) L'abbé *cardan* *clébard* *clé* *Gâle*, *vue*, *odorat* *agressif* des chiens. *Chien de race*. *Chien fidèle*. → *Sonnieux* *Chien perdu sans collier*. *Chien errant*. *trouvé*. *Chien méchant*. (107) *1080* : *Le chien est le meilleur ami de l'homme*. - *Relatif au chien*. - *(canin)* Exposition de chiens de race. *Généraliste* *d'un chien*. - *(canine)* Croquer des chiens. → *clébard* *Petit du chien*. - *(chien)* *Onu* du chien. → *aboyer* *slang* *ronfler* *lancer* *Louah* (ouah) *Chien qui hurle à la mort*. *Robe* *poil* *d'un chien*. *Queue* *muscles* *osier* *crocs* *du chien*. *Nez* *du chien*. → *taille* *La fleur* *du chien*. *Chien* *dont* *on* *a* *coupé* *la* *queue* *et* *les* *oreilles*. → *couillard* *canonille* *Erget* *du* *chien*. → *épave* *Chien* *attaché* *musclé*. → *laine* *collier* *musclé* *Péte* *du* *chien*; *aboyent* *pour* *chiens*. *Le* *chien* *ronge* *son* *os*. *La* *queue* *le* *chien*. *Mettre* *un* *chien* *à* *la* *fourrière*. *Siffler* *un* *chien* *pour* *le* *faire* *venir*. *Faire* *cousser* *un* *chien*. *Caresser* *un* *chien*. *Frayer* *le* *chien*. - *Chien* *de* *chasse* (ensemble *chien*, dans ce contexte) *Femelle* *du* *chien* *de* *chasse*. → *l. linc* *Actions* *du* *chien* *à* *la* *chasse*. → *attirer* *bonnes* *chasses* *faire* *haler* *mieux* *quêter* *tabailler* *Amener* *les* *chiens*. *Rouper* *les* *chiens*. *Valer* *de* *chiens*. → *l. piquier* *Merde* *hardes* *de* *chiens*. - *Chien* *qui* *va* *la* *nez* *ou* *vert*. → *flairer* *100* *Chien* *d'arrêt*, *qui* *s'arrête* *quand* *il* *sent* *le* *gibier*. *Chien* *qui* *saute*. *Chien* *courant*, *qui* *donne* *de* *la* *voix* *quand* *il* *est* *sur* *la* *part* *du* *gibier*. - *Chien* *d'appartement*. *Chien* *de* *manche*. : *très* *petit* *chien*, *que* *les* *femmes* *pouvaient* *abuser* *dans* *leur* *manchon*. - *Dresser* *un* *chien*. *Chien* *de* *garde*. *Lâcher* *les* *chiens*. *Chien* *d'aveugle*. *Chien* *polonois* (→ *italien* *chien*). *Chien* *de* *berger* *surveillant* *son* *troupeau*. *Chien* *de* *traîneau*. - *Chien* *qui* *a* *la* *rage*, *des* *loges*. *Blessures* *du* *chien*.

## 2. Atelier d'exploration de dictionnaires

D'après vous, quels éléments devraient figurer dans l'article de dictionnaire idéal ?

Le prochain exercice nous aidera à répondre à cette question  
Voir consignes sur la feuille distribuée aux équipes !

### L'article idéal comprend

- Classe de mot + genre pour le nom et caractère transitif/intransitif pour le verbe
- Autres informations du même type qui relèvent de la combinatoire restreinte
- Étymologie (ce point n'a pas été mentionné dans le cours, mais il est intéressant dans une perspective didactique)
- Polysémie bien dégagée (numéros ou marques typographiques)
- Bonne définition
- Exemples
- Dérivés sémantiques (synonyme, antonyme, hyperonyme, etc., ...)
- Collocations
- Locutions
- La plupart des ouvrages contiennent ces informations. Il n'y a pas nécessairement d'ouvrage idéal parmi tous ceux examinés. Ils sont complémentaires et répondent chacun à des besoins différents.

### Comparaison des ouvrages

- Quand et pourquoi les utiliser ?
  - *Brio* : informations sur la morphologie des mots
  - *Analogique* : création de fiches lexicales pour préparer une production écrite
  - *Lexis* : travail sur les familles de mots
  - *Le Petit Robert* : pour la production écrite
  - *Dictionnaire historique* : développer la curiosité face aux mots en racontant "l'histoire" d'un mot
  - *Antidote* : pour les collocations, pour la rédaction à l'ordinateur (dictionnaire électronique et correcteur)
  - *Multi* : Pour la révision de l'orthographe lexicale et grammaticale
  - *Dictionnaire du français usuel* : Pour l'aide à la rédaction, pour travailler l'aspect réseau lexical et la polysémie

### Pertinence didactique

- Mieux comprendre la structure d'un article permet de mieux savoir comment y retrouver l'information que l'on cherche.
- On peut ainsi enseigner aux élèves à bien utiliser leur dictionnaire
- On peut leur proposer une activité de rédaction d'un article de dictionnaire et, pourquoi pas, construire un dictionnaire de classe.
- On peut enfin comparer différents dictionnaires entre eux. L'exercice peut être fait pour les dictionnaires destinés aux jeunes. Cela permet de mieux connaître les spécificités de chacun et les usages à en faire.

13

### 3. Conclusion

14

### Vers l'enseignement/apprentissage du lexique

- Pistes didactiques "générales" à exploiter pour l'enseignement du lexique
  - Utiliser la littérature de jeunesse pour planifier des activités lexicales
  - Se servir du jeu pour la manipulation de la langue et du lexique
  - Utiliser des ouvrages portant sur l'enseignement du vocabulaire pour développer vos propres séquences didactiques en classe
    - *Des mots à la parole, enseigner le vocabulaire*, Simard et Gosselin (1995). C'est un ouvrage extrêmement bien fait, qui porte sur la majorité des concepts de ce cours et qui propose des activités destinées aux élèves des différents cycles du primaire. Incontournable!
  - Utiliser des ouvrages thématiques sur le lexique :
    - *365 mots drôlement illustrés*
    - Série *Les Bonheurs d'Expression* chez Actes Sud Junior
    - *Léon et les expressions* et *L'autobus colère* aux éditions La Courte Échelle

15

**ANNEXE 5.1 : CORRIGÉ DU DEVOIR (COURS 4)**

## Corrigé (Devoir — Cours 4)

### 1. Repérage et explication de problèmes lexicaux

Repérez les problèmes lexicaux présents dans les phrases suivantes et utilisez les concepts du cours pour expliquer l'erreur. Proposez enfin une correction.

1. *Blacky était sale et grelottait dans la pluie. Tout de suite, j'ai eu pitié envers ce petit chien.*

Il s'agit ici d'un problème de combinatoire, plus particulièrement l'utilisation d'une mauvaise préposition pour introduire un complément. L'expression *avoir pitié* s'utilise avec la préposition *de* pour introduire son deuxième participant sémantique : 'X avoir pitié **de** Y'.

2. *Émile a réussi à convaincre ses parents à lui acheter un petit chiot pour son anniversaire.*

Encore une fois, il s'agit d'un problème relevant de la combinatoire restreinte. Le verbe **CONVAINCRE** contrôle trois participants sémantiques 'X convainc Y **de** faire Z'. Pour introduire son troisième participant (Z), le verbe a besoin de la préposition *de*. Cette préposition régit introduit ainsi un complément indirect. Enfin, la préposition n'est pas choisie librement par le locuteur, c'est le choix du verbe qui impose l'utilisation d'une préposition, dans ce cas-ci *de* et non *à*. La phrase correcte est donc : *Émile a réussi à convaincre ses parents de lui acheter un petit chiot pour son anniversaire.*

3. *Le voisin a posé plainte au poste de police.*

Il y a dans cette phrase un problème de collocation. Le nom **PLAINTE** s'emploie avec le collocatif *porter*. La collocation *faire une plainte* est également correcte. Si le verbe *poser* ne s'emploie pas auprès de *plainte*, on le retrouve cependant dans la collocation *poser un ultimatum*, qui répond au même patron de collocation que *porter plainte*.

4. *À la vue du fantôme, Jonathan a sorti un cri terrible.*

On trouve ici le même problème qu'au numéro précédent, c'est-à-dire une erreur de collocation. Avec le nom **CRI**, le collocatif verbal à utiliser est *pousser* et non *sortir*. On notera que *pousser un cri* signifie la même chose que **CRIER**. Le verbe *pousser* fonctionne

b) S'il y a lieu, identifiez la base et le collocatif des collocations que vous pourriez trouver parmi les exemples.

Pour PEUR, les collocations sont énumérées dans la liste suivante. La **base** de la collocation apparaît en gras. Nous avons indiqué le sens de la collocation de façon sommaire.

**peur** bleue : 'peur intense'  
la **peur** au ventre : 'avec peur'  
mourir de **peur** : 'avoir très peur'  
prendre **peur** : 'commencer à avoir peur'

Pour NOIR, les collocations sont énumérées dans la liste suivante. La **base** de la collocation apparaît en gras. Nous avons indiqué le sens de la collocation de façon sommaire.

**noir** comme dans un four, ... : 'très noir'  
**noir** comme du charbon, ... : 'très noir'  
**colère** noire : 'colère intense'  
**humour** noir : 'humour d'un certain type'  
**regarder** d'un œil noir : 'regarder d'une certaine façon'

## **ANNEXE 5.2 : EXERCICES 1, 2**

## Exercice 1 : Utiliser les concepts pour caractériser l'information apparaissant dans l'article

Dictionnaires	III ▶	Définitions de ours (n.)
Définitions	4	<b>Définitions de <i>ours</i>, nom</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Grand mammifère carnivore, plantigrade, au corps massif couvert d'un pelage épais, à la queue courte, aux fortes griffes, au museau pointu, vivant dans les régions froides de l'hémisphère Nord. Un ours qui grogne ou qui gronde.           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ours</i> : [Spécialement] ours mâle adulte. Un ours, une ourse et leurs oursons.</li> </ul> </li> <li>♦ <i>Ours</i> : personne d'allure bourrue, qui fuit la société. Un vieil ours bougon.</li> <li>♦ <i>Ours</i> : jouet d'enfant, en peluche ou autre tissu rembourré, ayant l'apparence d'un ourson. Enfant qui dort avec son ours.</li> </ul>
Locutions	10	
Synonymes	24	
Antonymes		
Cooccurrences	111	
Conjugaison		
Famille	5	
Analogies	29	
Citations	15	
Anagrammes		

## Exercice 2 : À quoi correspondent les éléments soulignés ou encadrés ?

### chien, chienne [ʃjɛ̃, ʃjɛn] n.

- *chen* 1080; lat. *canis*

I ♦

I ♦ Mammifère (*carnivores; canidés*) issu du loup, dont l'homme a domestiqué et sélectionné par hybridation de nombreuses races. ⇒ *cyn(o)-*. Un *chien*, une chienne ⇒ *toutou*; fam. 1. cabot, cador, clébard, clebs *Oùte, vue, odorat aiguisés des chiens. Chien de race. Chien bâtard.* ⇒ *comiaud*. *Chien perdu sans collier. Chien errant, trouvé. Chien méchant.* Loc. prov. *Le chien est le meilleur ami de l'homme.* – Relatif au chien. ⇒ canin *Exposition de chiens de race. Généalogie d'un chien.* ⇒ pedigree *Croiser des chiens.* ⇒ *mâliner*. *Petit du chien.* ⇒ chiot *Cris du chien.* ⇒ *aboyer, glapir, gronder, japper*. 1. ouah (ouah). *Chien qui hurle à la mort. Robe, poil d'un chien. Gueule, museau, carnes, crocs du chien. Nez du chien.* ⇒ truffe. *Le flair du chien. Chien dont on a coupé la queue et les oreilles.* ⇒ courtaud; essoniller. *Ergot du chien.* ⇒ éperon. *Chien attaché, muselé.* ⇒ laisse; collier; muselière. *Pâtée du chien; aliments pour chiens. Le chien ronge son os. La riche, le parier du chien. Mettre un chien à la fourrière. Siffler un chien pour le faire venir. Faire coucher un chien. Caresser un chien. Promener le chien.* – Chien de chasse (simplement chien, dans ce contexte). *Femelle du chien de chasse.* ⇒ 3. lice. *Actions du chien à la chasse.* ⇒ anêter, bourrer, chasser, flairer, halener, piller, quêter, rabattre. *Ameuter les chiens. Rompre\* les chiens. Valet de chiens.* ⇒ 1. piqueur *Meute, harde de chiens.* – Chien qui va le nez\* au vent. ⇒ flairer. Loc. *Chien d'arrêt*, qui s'anète quand il sent le gibier. *Chien couchant*. *Chien courant*, qui donne de la voix quand il est sur la piste du gibier. – Chien d'appartement. *Chien de manchon*: très petit chien, que les femmes pouvaient abriter dans leur manchon. – *Dresser un chien*. *Chien de garde\**. *Lâcher les chiens. Chien d'aveugle. Chien policier\** (⇒ maître-chien). *Chien de berger surveillant son troupeau. Chien de traîneau.* – Chien qui a la rage, des tiques. *Blessures du chien.*

**ANNEXE 5.3 : MATÉRIEL POUR L'ACTIVITÉ**  
***EXPLORATION DES DICTIONNAIRES***

---

## Atelier

### EXPLORATION DE DICTIONNAIRES

#### Matériel pour l'équipe (4 étudiants par équipe)

- 4 ensembles de fiches lexicales
- 8 documents tirés d'outils d'aide à la rédaction (associés à une couleur : noir, bleu, rouge, orange)
- 1 aide-mémoire

#### Objectifs

- Explorer les dictionnaires en complétant les fiches lexicales.
- Dégager les caractéristiques de chaque dictionnaire (voir votre *Aide-mémoire*)
- Discuter de leur pertinence en classe de français
- Comparer les outils

#### Consignes

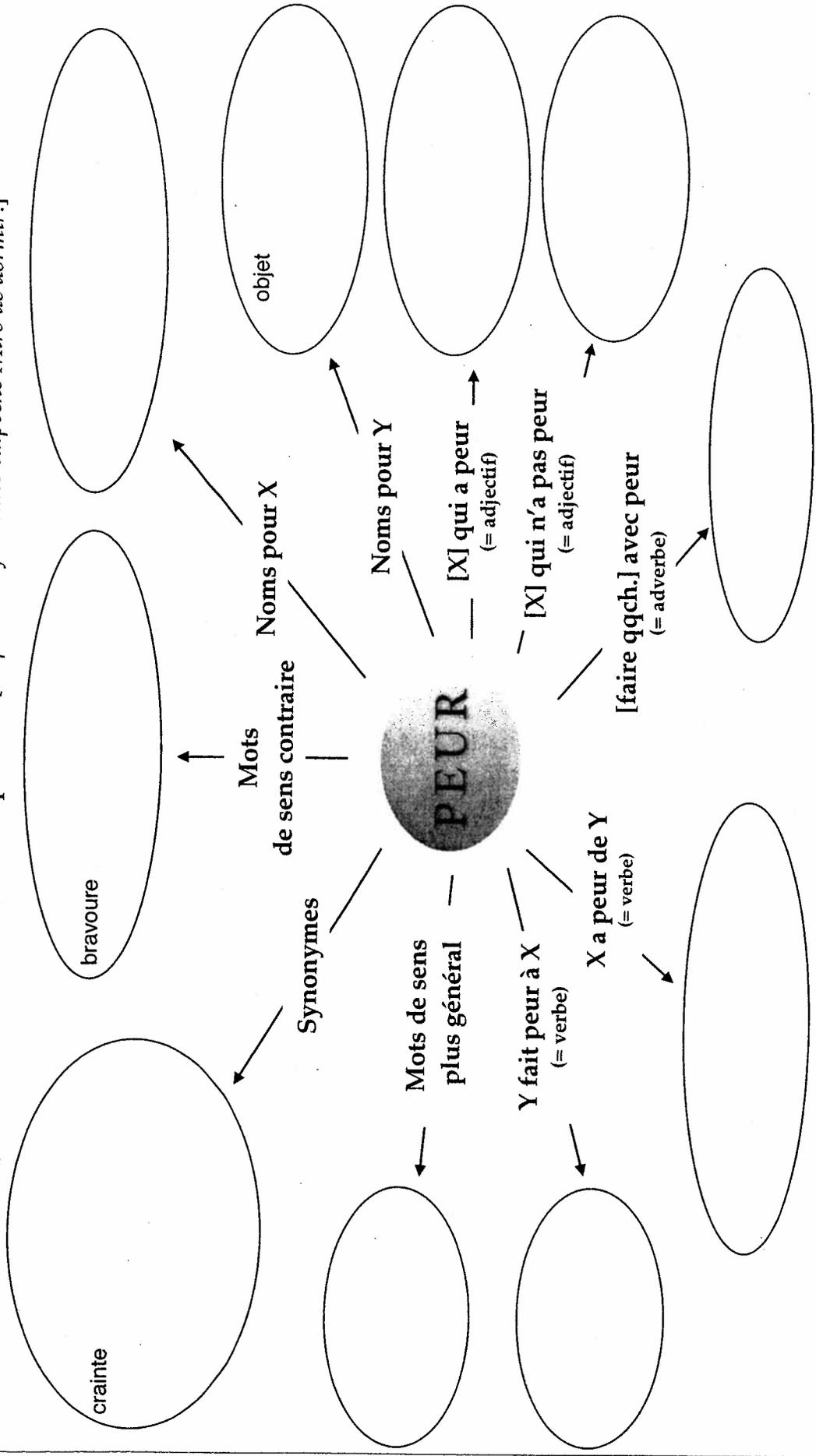
- Vous devez remplir votre fiche lexicale en vous aidant uniquement des documents de référence mis à votre disposition. La fiche lexicale est en quelque sorte un prétexte pour vous amener à explorer les dictionnaires.
- Chaque membre de votre équipe est responsable d'explorer et d'analyser deux extraits de dictionnaires (2 documents parmi les 8) avec un groupe d'experts pour ensuite partager son expertise avec les membres de l'équipe de départ.

#### Déroulement de l'activité (à lire au complet avant de commencer !!!)

- Distribuez d'abord les documents au sein de votre équipe (la couleur de votre figure doit correspondre à la couleur sur les documents) et prenez **quelques minutes** pour les explorer.
- Rejoignez ensuite votre groupe d'experts. Vous aurez **20 minutes** pour :
  1. discuter des deux dictionnaires dont vous êtes responsable. À cet effet, un petit aide-mémoire accompagnant vos documents vous guidera dans votre réflexion.
  2. alimenter le contenu de votre fiche lexicale à partir des informations de l'extrait.
- Retrouvez votre équipe de départ pour discuter de vos documents respectifs.
- Vous avez alors environ **30 minutes** pour vous présenter les 8 ouvrages (environ 4 minutes par outil) et faire ressortir les points forts de chaque outil (en regardant par exemple comment chaque ouvrage vous a aidé à remplir les deux fiches lexicales).
- Entendez-vous sur le ou les outil(s) qui vous semble le plus pertinent pour vos besoins d'enseignement.

# Fiche lexicale 1 — La famille lexicale de PEUR

'peur de l'individu X causée par Y' [La peur des fantômes empêche Miro de dormir.]



Quelques locutions avec PEUR

[Empty box for notes]

## Fiche lexicale 2 — Collocations de PEUR

'peur de l'individu X causée par Y' [*La peur des fantômes empêche Miro de dormir.*]

COMMENCEMENT	DÉROULEMENT/MANIFESTATION	FIN
<p>X prend peur</p> <p>la peur s'insinue en X</p>	<p>X éprouve de la peur</p> <p>la peur se lit sur le visage de X</p>	<p>La peur se dissipe</p>
<b>CARACTÉRISATION DE LA PEUR</b>		<p>grosse peur</p> <p>peur atroce</p>

## **AIDE-MÉMOIRE**

- Quelle est la structure de l'outil ?
- Quel type d'informations y retrouve-t-on ?
- Les informations sont-elles classées sur le plan sémantique ? Syntaxique ? Autre ?
- L'outil serait-il utile en classe de français ? Pourquoi ? Dans quels contextes ?
- L'outil est-il destiné plutôt aux enseignants ? Aux élèves ? Quels usages pourrait-on en faire ?

## Définitions de **peur**, nom féminin

- ◆ Émotion pénible, assez violente, qui naît de la prise de conscience d'un danger, d'une menace et qui saisit une personne dans une situation précise. Une peur soudaine, malade, morbide. Une peur insurmontable, irraisonnée. La peur de l'avion, d'un monstre. La peur de qqn pour qqch. Il me fait peur. Éprouver une peur irraisonnée pour qqch. Être en proie à une peur panique. Il a pris peur. La peur s'infiltré, s'insinue en lui. Avoir peur de parler en public. Par peur *ou* de peur de son retour. Par peur *ou* de peur qu'il revienne.  
 □ Légère crainte, appréhension. J'ai peur qu'il ne puisse venir.

Flexion  
 f. s. peur  
 f. pl. peurs

Indice de fréquence : 75  
 □ rare □ fréquent

## Synonymes de **peur**, nom féminin

- ▼ Crainte — affolement, alarme, angoisse, appréhension, crainte, effarement, effarouchement, effroi, épouvante, frayeur, grand-peur, hantise, horreur, inquiétude, panique, phobie, terreur, transes.  
 □ [Soutenu] affres, apeurement.  
 □ [Familier] cauchemar, chiasse, frousse, pétoche, trac, trouille.  
 □ [Québec] [Familier] chienne, quételles.  
 □ [France] [Régional] ou [Vieilli] venette.
- ▼ Timidité — appréhension, confusion, crainte, discrétion, effacement, effarouchement, embarras, émoi, frilosité, gaucherie, gêne, hésitation, honte, humilité, indécision, inhibition, introversion, malaise, modestie, réserve, retenue, sauvagerie, timidité.  
 □ [Soutenu] pusillanimité.  
 □ [Familier] trac.
- ▼ Lâcheté — faiblesse, lâcheté, poltronnerie.  
 □ [Soutenu] couardise, pleutrerie.  
 □ [Familier] dégonflage, dégonfle.

## Antonymes de **peur**, nom féminin

- ▼ audace, bravoure, courage, hardiesse, sang-froid.  
 ▼ assurance, confiance.

## Locutions avec **peur**, nom féminin

- peur bleue : peur très intense.  
 □ film de peur ou vue de peur : [Québec] [Familier] film d'horreur.  
 □ la peur au ventre : peur viscérale.  
 □ le chevalier sans peur et sans reproche : surnom de Bayard.  
 □ avoir plus de peur que de mal : avoir éprouvé vivement un grand danger sans conséquence grave.  
 □ conter des peurs : [Québec] [Familier] raconter des histoires effrayantes; raconter des mensonges effrayants. T'as pas fini de conter des peurs au monde.  
 □ se conter ou se faire des peurs : [Québec] [Familier] s'imaginer le pire pour rien. Arrête de te conter des peurs; il n'arrivera rien.  
 □ mourir de peur : éprouver une peur très intense.  
 □ partir en peur : [Québec] [Familier] s'affoler, s'emballer, céder à la panique. Ne partez pas en peur, il y en aura pour tout le monde.  
 □ prendre peur : commencer à avoir peur.  
 □ La peur donne des ailes : la peur permet de courir, de s'enfuir très vite.

**Cooccurrences de peur (n. f.)**

peur des attentats  
 peur de la différence  
 peur de la sanction  
 peur du scandale  
 peur du diable  
 peur des araignées  
 peur du nucléaire  
 peur de l'engagement  
 peur du sida  
 peur de l'accident  
 peur du rouge  
 peur de la castration  
 peur de l'abandon  
 peur du qu'en-dira-t-on  
 peur de la damnation  
 peur du crime  
 peur du risque

**Avec complément verbal (14)**

peur de perdre  
 peur de mourir  
 peur de tomber  
 peur de déplaire  
 peur de manquer  
 peur de voir  
 peur de décevoir  
 peur de vieillir  
 peur de (se) compromettre  
 peur de disparaître  
 peur de paraître  
 peur de (se) blesser  
 peur de (se) trahir  
 peur de rater

**Sujet (29)**

la peur paralyse  
 la peur tenaille  
 la peur empêche  
 la peur s'empare de  
 la peur saisit  
 la peur retient  
 la peur rend  
 la peur envahit  
 la peur s'installe  
 la peur gagne  
 la peur prend  
 la peur hante  
 la peur glace  
 la peur engendre  
 la peur règne  
 la peur tétanise  
 la peur pousse  
 la peur habite  
 la peur ôte  
 la peur s'estompe  
 la peur rôde  
 la peur submerge  
 les peurs assaillent  
 la peur taraude  
 la peur freine  
 la peur ronge

**Cooccurrences de peur (n. f.)**

la peur emporte  
 la peur noue  
 la peur ressurgit

**Complément direct (22)**

avoir peur  
 faire peur  
 vaincre la peur  
 exorciser la peur  
 surmonter sa peur  
 ressentir la peur  
 éprouver une peur  
 inspirer la peur  
 semer la peur  
 instiller la peur  
 cristalliser les peurs  
 susciter la peur  
 apprivoiser sa peur  
 exprimer la peur  
 conjurer sa peur  
 entretenir la peur  
 attiser la peur  
 avouer sa peur  
 calmer sa peur  
 alimenter la peur  
 braver la peur  
 engendrer la peur

**Complément autre (63)**

trembler de peur  
 mourir de peur  
 paralysé par la peur  
 vivre dans la peur  
 jouer sur la peur  
 frissonner de peur  
 partir en peur  
 crier de peur  
 transi de peur  
 hurler de peur  
 frémir de peur  
 céder à la peur  
 pris de peur  
 s'évanouir de peur  
 grelotter de peur  
 suer de peur  
 sursauter de peur  
 claquer de peur  
 blêmir de peur  
 grandir avec la peur  
 figé par la peur  
 paralysé de peur  
 hanté par la peur  
 (se) libérer de la peur  
 tétanisé par la peur  
 jouer avec la peur  
 saisi de peur  
 voir dans la peur  
 dicté par la peur  
 vivre avec la peur  
 (se) réveiller en peur  
 affolé par la peur

**Cooccurrences de peur (n. f.)**

fondé sur la peur  
 crever de peur  
 pétrifié par la peur  
 lié à la peur  
 régner par la peur  
 inspiré par la peur  
 regarder sans peur  
 confronté à sa peur  
 (s')expliquer par la peur  
 partagé entre la peur et...  
 délivré de sa peur  
 tiraillé entre la peur et...  
 envahi par la peur  
 basé sur la peur  
 dû à la peur  
 agrandis par la peur  
 dilatés par la peur  
 dominé par la peur  
 écarquillé par la peur  
 géindre de peur  
 décomposé par la peur  
 habité par la peur  
 rongé par la peur  
 torturé par la peur  
 défier sans peur  
 surfer sur la peur  
 gagné par la peur  
 affirmer sans peur  
 figé dans sa peur  
 obnubilé par la peur  
 emporter sur la peur

**Complément du nom (15)**

climat de peur  
 sentiment de peur  
 frisson de peur  
 campagne de peur  
 réaction de peur  
 réflexe de peur  
 cris de peur  
 effet de la peur  
 culture de la peur  
 mélange de peur  
 salaire de la peur  
 film de peur  
 atmosphère de peur  
 règne de la peur  
 expression de la peur

**Complément de l'adjectif (9)**

quitte pour la peur  
 tremblant de peur  
 blême de peur  
 vert de peur  
 malade de peur  
 fou de peur  
 blanc de peur  
 à demi mort de peur  
 inaccessible à la peur

**force**

verbe, un adjectif, un adjectif. *Manger, boire peu.* Modérément. Moyennement. Ne... guerre. / *Assez peu.* Modérément. / *Très peu.* A peine. / *Donner peu.* Chichement. / *Regret.* / *Voyager peu.* Rarement. / *Résister un peu, un petit peu.* Faiblement. / *Mollement.* / *S'intéresser peu à une chose.* Vaguement. / *Un peu, un petit peu.* Un tantinet. / *Un peu plus, un peu moins.* Légèrement. A peine. / *Peu à peu.* Progressivement. / *Graduellement.* / *Peuement.* / *Inconsidérablement.* De jour en jour. / *Petit à petit.* / *A peu près.* Environ. / *De peu.* De justesse. De près.

**peuple**  
(du lat. *populus*; en gr. *démós, ethnós*)  
**Ensemble des habitants d'un pays.**  
*Un peuple primitif.* / *Peuple.* / *Tribu.* / *La langue, la littérature, l'histoire d'un peuple.* / *Nation.* / *Le peuple des villes, des campagnes.* / *Population.* / *Traditions d'un peuple.* /  *Coutumes.* / *Folklore.* / *Etude des différents peuples.* / *Ethnographie.* / *Ethnologie.* / *Ethnologue.*  
**Peupler.** / *Peupler un pays.* (pourvoir d'une population). / *Peuplement* (le fait de peupler un territoire). / *Etat d'un pays où la population est très nombreuse.* / *Surpeuplement.* / *Surpopulation.* / *Etat d'un pays qui perd ses habitants.* / *Dépeuplement.* / *Dépopulation.* / *Dépeupler.*

**POPULAIRE.** / *Traditions, croyances populaires* (propres à un peuple). / *Folklore.* / *POPULAIRES.* / *Quartier populaires.* / *Très peuplé.*  
**Ensemble des différentes classes sociales d'un pays, des personnes sou-mises au mêmes lois.** / *Un représentant du peuple.* / *Député.* / *Sénateur.* / *Elu.* / *Parlementaire.* / *Mandatitaire.* / *Consultation du peuple au sujet d'une mesure proposée par le gouvernement.* / *Plébiscite.* / *Référendum.* / *La lie du peuple.* / *Canaille.* / *Racaille.* / *Le bas peuple.* / *Population.* / *Populo (pop.).* / *Personne qui flatte le peuple.* / *Démagogue.* / *Démagogue.* / *Démagogique.* / *Gouvernement du peuple.* / *Démocratie.* / *Républicain.* / *Démocrate.* / *Démocratisation.* / *Répartir, propager dans le peuple.* / *Populariser.*  
**Classes sociales.** / *Les hautes classes.* / *Aristocratie.* / *Noblesse.* / *Le grand monde.* / *Les classes privilégiées.* / *La classe possédante.* / *Capitalisme.* / *Patronat.* / *Les classes moyennes.* / *Bourgeoisie industrielle, intellectuelle, commerciale.* / *Professions libérales.* / *Commerçants.* / *Artisans.* / *Cadres.* / *Fonctionnaires.* / *Employés.* / *La classe*

*populaire.* / *Paysans.* / *Paysannat.* / *Paysannerie.* / *La classe ouvrière.* / *Les classes laborieuses.* / *Les classes populaires.* / *Ouvriers.* / *Proletaires.* / *Proletariat.*  
**POPULAIRE.** / *Gouvernement populaire.* / *Démocratique.* / *Mouvement, insurrection populaire.* / *Révolution.* / *Révolution.* / *Quatre populaire.* / *Mesure populaire.* / *Qui plaît au peuple.* / *Etre populaire* (avoir la faveur du peuple). / *Faveur populaire.* / *Popularité.* / *Renommée.* / *Renoir.* / **IMPOPULAIRE.** / *Personnage impopulaire.* / *Loi impopulaire.* / *Qui déplaît au peuple.* / *Impopularité.*

**Ensemble des classes populaires.**  
*Un homme, une femme du peuple.* / *Sortir du peuple.* / *La masse.* / *Les ouvriers.* / *Les gens du commun.* / *Les petites gens.* / *Les prolétaires.* / *Le prolétariat.* / *Les gènes-petit.* / *Les humbles.* / *La plèbe (vx).* / *Un homme du peuple.* / *Plébéien (littér.).*  
**POPULAIRE.** / *Langue, expression popu-laire* (propre au peuple). / *Avoir des manières populaires.* / *Peuple* (adj. invar.) / *Littérature populaire.* / *Populisme.* / *Ecu vain populiste* (qui peint les milieux popu-laires).

**peur**  
(du lat. *pavor*; en gr. *phobos*)  
**Sentiment d'inquiétude éprouvée en présence ou à la pensée d'un danger.** / *Etre pris de peur.* / *Crainte.* / *Inquiétude.* / *Alarme.* / *Peur vague.* / *Appréhen-sion.* / *Sursauter de peur.* / *Emotion* / *Emoi.* / *Peur très vive.* / *Frayer.* / *Effroi* / *Terreur.* / *Epouvante.* / *Angoisse.* / *Transes* / *Alfres.* / *Panique.* / *Affolement.* / *Désarroi.* / *Peur d'affronter le public, de subir une épreuve.* / *Trac.* / *Peur malative.* / *Phobie* (agoraphobie, claustrophobie, photophobie, etc.). / *Termes joints ou pop.* / *Frouse* (fam.). / *Trouille* (pop.). / *Pétoche* (pop.). / *Avoir peur.* / *Craindre.* / *Redouter.* / *S'in-quiéter.* / *S'alarmer.* / *Appréhender.* / *S'émou-voir.* / *Prendre peur.* / *S'effaroucher* / *S'effrayer.* / *S'épouvanter.* / *Se paniquer* (fam.). / *S'affoler.* / *Etre paniqué* (fam.) / *Expressions pop.* / *Avoir les jeteris.* / *les foies, les grelots, les copeaux, la pétou lie, la tremblote, les chocottes.* / *Serret les fesses.* / *Avoir chaud aux fesses.* / *Se dropon-fler.*

**Qui est porté à la peur.** / *Un homme peureux.* / *Crainif.* / *Inquiet.* / *Frôlon-sard* (fam.). / *Trouillard* (pop.). / *Pouh-mouille* (fam.). / *Timoré.* / *Timide.* / *Coward.* / *Capon.* / *Poltron.* / *Pusillanime* / *Peuteur.* / *Lâche.* / *Dégouffé.* / *Paniquant*

(fam.) / *Péteux* (fam.). / *Pétochard* (pop.). / *Alarmiste.* / *Défaitiste.* / *Un animal peureux.* / *Farouche.* / *Brave.* / *Hardi.* / *Coura-geux.* / *Audacieux.* / *Intrépide.* / *Impavide.*  
**Inspirer de la peur.** / *Faire peur.* / *Inquiéter.* / *Alarmer.* / *Intimider.* / *Troubler.* / *Déconvenir.* / *Effaroucher.* / *Apoufer.* / *Effrayer.* / *Effarer.* / *Terroriser.* / *Terrifier.* / *Epouvanter.* / *Afoler.* / *Glacer d'effroi.* / *Angoïsser.* / *Paniquer* (fam.).  
**Qui fait peur.** / *Inquiétant.* / *Alarmant.* / *Re-foutable.* / *Terrible.* / *Effrayant.* / *Effroyable.* / *Terrifiant.* / *Epouvantable.* / *Apocalyp-tique.*

**Manifestations de la peur.** / *Sur-sauter.* / *Tressaillir.* / *Frissonner.* / *Frémir.* / *Trembler.* / *Claqueur des dents.* / *Avoir la chair de poule.* / *Avoir les cheveux qui se dressent sur la tête.* / *Avoir chaud.* / *Transpirer.* / *Avoir des sueurs froides.* / *Etre glacé d'épouvante.* / *Etre transi de peur.* / *Pâlir.* / *Bêmir.* / *Verdir.* / *Devenir blanc, blême, vert, bleu, livide de peur.* / *Avoir le visage hagard.* / *Avoir les yeux égarés.* / *Avoir les traits défaits, décomposés.* / *Bégaier.* / *Chevroter.* / *Parler à mots bâchés.* / *Parler d'une voix blanche.* / *Etre saisi, saêhe.* / *Etre muet de terreur.* / *Rester sans voix.* / *Etre plus mort que vif.* / *Se cacher.* / *Se terrer.* / *Se tapir.* / *S'enfuir.* / *Prendre ses jambes à son cou.*

**pharmacie**  
**Science qui a pour objet l'étude et la préparation des médicaments.** / *Etudiant en pharmacie.* / *Internat.* / *Docteurat d'université.* / *Docteurat d'Etat.* / *Agrégation.* / *Pharmacie allopathique.* / *Phar-macie homéopathique.*  
**Spécialisations.** / *Pharmacologie.* / *Pharma-codynamie* (recherche de l'action exercée par les médicaments sur l'organisme). / *Bactériologie.* / *Microbiologie.* / *Galénique.* / *Biologie.* / *Biochimie.* / *Toxicologie.* / *Diété-tique.* / *Hygiène.* / *Hématologie.* / *Virologie.* / *Immunologie.*

**Profession.** / *Pharmacien.* / *Pharma-cienne.* / *Docteur en pharmacie.* / *Apothicaire* (vx). / *Préparateur.* / *Préparatrice.* / *Laborantin.* / *Laborantine.* / *Officine.* / *La-boratoire d'analyses médicales.* / *Labora-toire pharmaceutique* (fabrication de spécialités). / *Ordre des pharmaciens.* / *Inspecteurs en pharmacie.* / *Pharmacopée* (liste et caractéristiques de certains médi-caments). / *Codex* (syn. anc. de *pharmacopée*). / *Formulaire national* (recueil).  
**Le médicament.** / *Substance curative* / *préventive.* / *Substance vénéneuse.*

(toxique, stupéfiant). / *Spécialités phar-maceutiques.* / *Placebo* (substance inoffen-sive et inactive administrée à la place d'un médicament pour étudier son action réelle).  
**Matière.** / *Produits d'origine végé-tale.* / *Les simples, ou plantes médi-cinales.* / *Fleur.* / *Feuille.* / *Tige.* / *Racine.* / *Fruit.* / *Ecorce.* / *Sommités fleuries.* / *Produits d'origine minérale.* / *Produits d'origine animale.* / *Alcoolat.* / *Alcoolature.* / *Eau.* / *Essence.* / *Né-bulisation.* / *Alomisation.* / *Encapsulation.* / *Extrait mou, fluide, sec.* / *Huile.* / *Mucilage.* / *Poudre.* / *Soluté.* / *Témure.* / *Objet de pan-sement.* / *Crin.* / *Catgut.* / *Fils.* / *Côteser.* / *Gaze.*

**Préparation.** / *Magistrale* (la for-mule est donnée par le médecin). / *Offici-nale* (à formule fixe donnée par la pharmacopée). / *Industrielle.* / *Extraction.* / *Synthèse.* / *Excipient.* / *Principe actif.* / *Conservation.* / *Péremption.* / *Doser.* / *Manipuler.* / *Peser.* / *Broyer.* / *Pulvé-riser.* / *Lixiviation.* / *Décoction.* / *Macéra-tion.* / *Infusion.* / *Malaxer.* / *Mélanger.* / *Mélangeur.* / *Agitateur.* / *Emulsionner.* / *Ho-mogénéiser.* / *Tamiser.* / *Dissoudre.* / *Diluer.* / *Concentrer.* / *Ébitorer.* / *Aromatiser.* / *Désalcooliser.* / *Etuve.* / *Sécher.* / *Compri-mer.* / *Compacter.* / *Dragéifier.* / *Enrober.* / *Trier.* / *Calibrer.* / *Lubrifier.* / *Mouiller.* / *Liant.* / *Conditionner.* / *Remplisseuse.* / *Encartonneuse.* / *Fardéuse.* / *Survervop-peuse.* / *Étiqueteuse.* / *Distiller.* / *Déminé-raliser.* / *Dégazéifier.* / *Filtrer.* / *Stériliser.* / *Mincer.* / *Lyophiliser.* / *Imprimer.* / *Stocker.* / *Dissolution.* / *Suspension.*

**Mode d'action.** / *Voie orale,* / *sublin-guale.* / *Voie parentérale.*  
**Voie externe.** / *Baume.* / *Citaplasme.* / *Em-brocation.* / *Emplâtre.* / *Liment.* / *Loach.* / *Lotion.* / *Onguent.* / *Pâte dermatique.* / *Pom-made.* / *Crème.* / *Cravons.* / *Sparadrap.* / *Col-on.*  
**Voie interne.** / *Inhalation.* / *Fumigation.* / *Nébulisation.* / *Collyre.* / *Perte.* / *Pitule.* / *Gra-nulé.* / *Capsule.* / *Gelulé.* / *Cachet.* / *Comprimé.* / *Dragée.* / *Pastille.* / *Tablette.* / *Collutoire.* / *Elixir.* / *Gargarisme.* / *Gel oral.* / *Gouttes.* / *Potion.* / *Pâte officinale.* / *Julep.* / *Limonade.* / *Sirop.* / *Tisane.* / *Suppositoire.* / *Lavement.* / *Ovule.* / *Ampoule.* / *Injection intramuscu-laire, intraveineuse, intra-artérielle, hypo-dermique, intrapéritonéale, intrarachidiennne.* / *Perfusion.*

**Propriétés.** / *Analgésiques.* / *Anes-thésique.* / *Anorexigène.* / *Antialgique.* / *Anti-thelmintique.* / *Antiallergique.* / *Anti-asthmatique.* / *Antibiotique.* / *Anticoagulant.* / *Antidépresseur.* / *Antidiabétique.* / *Antihémor-ragique.* / *Anti-infectieux.* / *Antinauséé.*



## I. Sylvie a peur de l'orage. Elle craint que le vent n'abime sa toiture.

- 1** A1 humain (ou animal) *ſ* a (*grand, très*) peur de A2 / craint A2: A1 ressent A2 comme un DANGER, quelque chose qui risque de lui faire du mal et en éprouve une ÉMOTION plus ou moins violente ou du moins un SENTIMENT PÉNIBLE. Le mot peur est possible dans tous les cas, quelle que soit la nature de A2. Mais le syn. *craindre* n'est usuel et naturel que dans certains cas (Voir notamment ci-dessous partie IV).
- gr. A2 peut être
  - un nom: *l'orage*.
  - un inf.: *Sylvie a peur de rentrer chez elle sous la pluie*.
  - que + phrase au subj.: *Sylvie a peur que le vent ne détruise la toiture*.

Ici, *ne* est facultatif et ne nie pas à proprement parler ce qui suit. C'est un cas de ce que les grammairiens appellent *ſ ne explétif*.

A1 peut avoir peur de A2 pour un autre ou pour autre chose que lui-même. *Sylvie a peur du vent pour sa toiture*.

## 2 A2 ſ fait peur à A1

Tout nom de A2 exprimant un danger peut être sujet de *faire peur*. *L'approche de l'orage, l'orage, la pluie, le vent, la foudre font peur à Sylvie*. - A2 peut être très GRAYE (*la foudre*) ou ne pas l'être (*être moillée par la pluie*). - A2 peut être déjà là, ou imminent: sur le point de se produire (*l'orage qui éclate*) ou simplement possible ou probable (*Il va y avoir de l'orage*). - *Le vent pourrait détruire la toiture*.

- Il peut s'agir aussi d'une disposition habituelle. *Sylvie a peur de l'orage*: de tout orage possible et imaginable.

## 3 A3 humain RASSURE A1

Il lui dit *N'ait pas peur!* il le TRANQUILLISE, le CALME, lui rend CONFIANCE en l'avenir et en lui-même. A3 convoie A1 qu'il est en SÉCURITÉ et qu'il *ſ n'a rien à craindre*: A1 est SÉCURISÉ. *C'est SÉCURISANT, pense Marie, de pouvoir compter sur de bons amis*.

## II. Au feu! Sylvie prend peur. L'incendie l'épouvante.

- Le danger est grand, actuel ou imminent.

- 1** A1 *ſ prend peur* (de A2). Une *ſ peur irraisonnée* s'empare de lui. - Il change de couleur: il *ſ a une peur bleue* (fam.), il *ſ est blanc, pâle, vert de peur, ſ mort de peur*. Il TREMBLE de peur, il est TREMBLANT. Il est APEURÉ: sa réaction normale est de fuir, de se cacher. *Une guêpe tourne autour de Jeannot. Il est apeuré*.
- Syn. fam. A1 *ſ a la frousse*. - Syn. vulg.: A1 *ſ a la trouille, la pétoche*. - Ant. A1 *ſ garde son*

**2** A2 est EFFRAYANT.

Syn. Il est EFFROYABLE, et EFFRAIE A1 qui éprouve de la de la FRAYEUR, de l'EFFROI (vieux, litt.). Il est EFFRAYÉ: il éprouve une peur violente et brève. *Sylvie a fait un cauchemar effrayant; la maison s'écroulait sur elle! Elle s'est réveillée tout effrayée. Quelle frayeur!*

**3** A2 est TERRIBLE.

Il TERRIFIE, TERRORISE A1. A1 éprouve de la TERREUR: une peur très intense qui tend à le priver de ses moyens d'action. Il est TERRIFIÉ, TERRORISÉ. *L'éruption du volcan est TERRIBLE, TERRIFIANTE. C'est la TERREUR dans les villages des alentours. Les habitants sont TERRIFIÉS, TERRORISÉS.*

• Un TERRORISTE est un individu qui veut imposer sa politique en *terrorisant* les citoyens: en les menaçant de mort, en organisant des attentats, pour les ¶ *paralyser par la terreur*. La *Terreur* est le moment de l'histoire de France où le gouvernement révolutionnaire guillotinaient les opposants et même les simples suspects d'opposition.

N.B. L'adj. *terrible* s'emploie aussi dans des contextes où il n'est pas question de peur mais de MALHEUR. *Marie vient de perdre son père, c'est terrible pour elle! Elle est TERRIBLEMENT éprouvée.*

**4** A2 est ÉPOUYANTABLE.

Il ÉPOUYANTE A1. A1 éprouve de l'ÉPOUYANTE: une peur extrêmement violente, dans une situation d'HORREUR, devant un spectacle HORRIBLE, qui répugne à la nature. Il est ÉPOUYANTÉ. *Un attentat épouvantable ¶ glace d'épouvante les passagers du train. Certains sautent sur la voie et s'enfilent épouvantés.* - Un ¶ *film d'épouvante*, par des moyens spéciaux, provoque l'épouvante, pour le PLAISIR morbide des spectateurs.

**5** La PANIQUE.

Syn. A1 éprouve ¶ une peur panique (adj.): soudaine, violente, irraisonnée, souvent collective, devant un danger parfois imaginaire. *Le bruit court que la police va tirer. La PANIQUE (nom) s'empare des manifestants. Ils se sauvent en courant. Certains sont écrasés dans la bousculade. Les manifestants PANIQUENT (v. fam.).*

**6** La MENACE.

A3 humain menace A1 de A2, inf. ou nom abstrait: par vengeance, ou pour en obtenir quelque. A3 tente de faire peur à A1, en lui disant qu'il provoquera A2, un malheur qu'il a le moyen de provoquer: si tu ne fais pas ce que j'exige de toi, je ferai A2. *Luc a reçu des menaces de mort.* - *Marc menace Eric de révéler à la police ce qu'il sait de son passé, s'il ne répare pas ses torts.* - *Eric prend au sérieux les menaces de Marc qui était vraiment MENAÇANT. Marc est capable de ¶ mettre ses menaces à exécution* - *Eric obéit ¶ sous la menace* - Si Marc

### III. Un pétard a effarouché les moineaux.

■ A2 est imminent et désagréable, mais n'est pas un vrai danger.

#### 1 A2 est AFFOLANT.

Il AFFOLE A1; A1 s'AFFOLE; il éprouve de l'AFFOLEMENT. *Des amis arrivent à l'improviste; rien n'est prêt pour les recevoir. Sylvie s'affole: devant faire face à une situation imprévue, elle agit de façon désordonnée, ne sait par où commencer; elle est complètement AFFOLÉE.*

#### 2 A2 est INTIMIDANT.

Il a de l'autorité, du prestige; A1 se sent en infériorité devant lui, a peur de lui dire ce qu'il pense. Il INTIMIDE A1: il lui fait peur en lui faisant sentir sa force, son autorité. A1 est INTIMIDÉ: il perd ses moyens, n'ose pas se montrer tel qu'il est. *L'examinateur était intimidant, mais Jeanot ne s'est pas laissé intimider.*

● A2 sans menacer explicitement A1 essaye de l'intimider par des *manœuvres d'intimidation*, afin de l'empêcher de faire ce qui ne lui plaît pas (voir TIMIDE ci-dessous V 2).

#### 3 A2 EFFAROUCHE A1

Celui-ci s'EFFAROUCHE, est EFFAROUCHÉ: A1, timide, inexpérimenté, a peur de peu de chose. *Marie est effarouchée par les amabilités de Marc: elle craint qu'il n'aille trop loin et ne sait comment réagir. Elle est un peu FAROUCHE, syn. SAUVAGE; ant. SOCIABLE.* - Se dit notamment des animaux *craintifs*. *Un pétard a effarouché les moineaux.*

4 Cas particulier de l'artiste au moment d'entrer en scène, du candidat au moment de passer l'oral d'un examen: sa gorge se serre, il *perd ses moyens*: il *a le TRAC*.

5 Dans quelques loc. négatives: A1 *n'a pas peur des mots*: il parle franchement. - *Le travail ne lui fait pas peur*: c'est un grand travailleur.

## V. Sylvie est **peureuse**.

■ La *peur* fréquente ou habituelle.

### 1 A1 est PEUREUX.

Il s'effraie ou s'inquiète souvent, et pour peu de chose; il se comporte PEUREUSEMENT. Syn. plus rare: il est CRAINTIF. A1 a un tempérament *inquiet*, *anxieux*. syn. fam. il est FROUSSARD, syn. vulg. TROUILLARD.

● Il se peut que A1 ait habituellement plus *peur* de certaines choses que d'autres. Ainsi, il peut avoir *peur* de la mort, du changement, du ridicule, des responsabilités...

● A1 est ALARMISTE quand il s'alarme facilement et voit toujours l'avenir en noir.

● A1 est TIMIDE quand il n'ose pas affirmer sa personnalité ni prendre des initiatives; il parle TIMIDEMENT; sa TIMIDITÉ le paralyse.

2 A1 est LÂCHE, il fait preuve de LÂCHETÉ lorsque, par *peur*, il n'assume pas ses responsabilités, fuit devant l'adversaire. Syn. très péj., vieux: il est COUARD, fait preuve de COURARDISE. - Ant. COURAGEUX.

3 Les *peurs* malades et anormales. *Marie a toujours peur d'être cambriolée, elle ne pense qu'à ça, c'est une HANTISE.*

-phobe, suffixe, -phobie, suffixe et n.f.: bases savantes d'origine grecque servant à former des mots exprimant l'idée de *peur malade*: *Eric a très peur des chiens, c'est une vraie PHOBIE.* - *Marie s'est fait de l'AGORAPHOBIE; elle a peur de traverser un espace vide. Lucie, elle, a peur de rester enfermée: c'est de la CLAUSTROPHOBIE.* - *Paul est XÉNOPHOBIE: il éprouve des sentiments de XÉNOPHOBIE: il a peur des étrangers dont il ressent la présence comme un danger.*

## PEUR

Comme beaucoup de noms d'arbres, le mot est employé par métonymie pour désigner son bois.

► Son dérivé **PEUPLEURIE** n. f. (1600) n'est pas attesté entre 1660 et 1845. La forme masculine **peupleurage** (bois, altité de peupliers, relevée dans les dictionnaires du XIX<sup>e</sup> s., est peut-être une forme fautive de **peupleraye** pour **peupleraye**.)

◆

**PEUR** n. f., après les formes intermédiaires **pa-**vor (apr. 950), **poir** (1119), **péor** (v. 1176-1181) puis **peür** (v. 1225), encore en deux syllabes, enfin **peur** (1290), est issu du latin **pauperem**, accusatif de **pauper**. Celui-ci désigne l'effroi, l'épouvante et, par affaiblissement, un sentiment de crainte ainsi que l'émotion qui saisit et fait perdre le sang-froid, il est également le nom propre d'une déesse et est dérivé de **pavere**-être saisi d'épouvante, et par affaiblissement -craindre. Le sens premier serait «être frappé», car, avec son suffixe e long marquant l'état, le mot correspond au verbe **paure** «battre la terre pour l'aplanir». (→ pavement), lui-même sans étymologie claire.

◆ **Peur** est devenu le nom général de l'émotion qui accompagne la prise de conscience d'un danger, avec diverses nuances d'intensité selon le contexte, en général moins fortes que **frayer**, **effroi**. Dès les X<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup> s., il est employé seul et dans la locution usuelle **avoir peur**, puis avec la préposition de suivie de l'infinitif (v. 1155) et la conjonction que suivie du subjonctif (1178-1181). Il recouvre le sentiment d'un danger tant physique (**avoir peur pour sa peau**, 1771, d'abord de sa peau, 1680) que moral, tangible qu'irrationnel. Les principales locutions usuelles sont anciennes : **de peur** (**pauper**), pour Sainéan, suivi 1119, **faire peur**, d'abord **faire peur** (v. 1225), **par peur**, **de peur de** (XII<sup>e</sup> s.), **pour la peur** (v. 1180). **Peur** a donné lieu à quelques emplois hyperboliques, spécialement dans la locution **avoir peur que**, lorsque celle-ci exprime une appréhension latente, vague (1534). La locution adjectivale à **faire peur** (1666) se dit à propos d'une personne effrayante par son apparence. (**Avoir plus de peur que de mal**, équivalant à **en être quitte pour la peur**, est attesté en 1608. **Prendre peur** semble beaucoup plus tardif (v. 1825), de même que **peur bleue**-peur intense- (11877).

► On a tiré de **peur** l'adjectif **PEUREUX**, **EUSE** (1370), mais antérieur, voir l'adverbe dérivé) qui a déjà le sens passif «qui a facilement peur». La valeur active de «qui fait peur, effrayant», d'où **méchant**, **pevers** en ancien français, a disparu. De **peureux** est dérivé **PEUREUSEMENT** adv. (fin XII<sup>e</sup> s.), antérieurement **paureusement** (v. 1200), qui a effrayante, qui fait éprouver la peur- et signifie «de manière peureuse» (v. 1225).

Des deux verbes dérivés de **peur** en ancien français, aucun ne s'est bien maintenu : le premier, **ÉPEURER** v. tr., anciennement **espoür**-faire peur à-, est encore usuel au XVI<sup>e</sup> siècle, il disparaît aux siècles classiques et est remis en honneur par les écrivains du XIX<sup>e</sup> siècle. C'est dans les milieux littéraires fin de siècle qu'on rencontre avec le verbe soussant au pronominal, **s'épouurer**, les premières attestations des dérivés rares **ÉPEURANT**, **ANTE**

## PEUT-ÊTRE

adj. 11864. Péladan) et **ÉPEUREMENT** n. m. (1888, Cloucourt). ► **APEURER** v. tr., relevé de manière isolée au XII<sup>e</sup> s., sous la forme ancienne **apoteür**, a été repris lui aussi au cours du XIX<sup>e</sup> s. au sens d'«effrayer» (1854). Plus courant que **épouurer**, il est surtout employé à la voix passive et au participe passé adjectivé **APEURÉ**, **ÉE** (1854).

► VOIR ÉPAVE, ÉPOUVANTER, IMPAVIDE.

**PEUT-ÊTRE** adv. a été successivement écrit **pur cet estre** (v. 1120) avec un pronom démonstratif, puis **puet estre** (v. 1160), **peut-estre** (deb. XV<sup>e</sup> s.) et **peut-être** (1680). Il est formé de **peut**, 3<sup>e</sup> personne de l'indicatif de **pouvoir**, et de l'infinitif du verbe **être**.

◆ Adverbe de modalité, **peut-être** est employé en relation avec **que** et l'indicatif (fin XII<sup>e</sup> s.). Il sert à répondre elliptiquement et de manière évasive à une question (1636) et se rencontre détaché en fin de phrase pour exprimer le défi, l'ironie ou renforcer l'affirmation précédente (1775). Il se charge d'une nuance de probabilité, de vraisemblance lorsqu'il est accompagné de l'adverbe **bien** (1824), d'où le **p'têt** (peut-être) **ben qu'oui**, **p'têt ben qu'non** prêté aux Normands. ► Il est rarement employé comme nom (1637), sinon par référence à la phrase que Rabelais, sur son lit de mort, aurait écrite dans une lettre au cardinal de Châtillon : **je m'en vais chercher un grand peut-être**.

**PÈZE** n. m., d'abord écrit **péze** (1813) puis **péze** (1836), est d'origine incertaine : pour Sainéan, suivi par Dauzat, il viendrait de **peser** en raison du poids de la monnaie, pour d'autres, il conviendrait d'y voir un emprunt de l'occitan **peze**, **peze** «pois», issu du latin **pisum** (→ pois) employé collectivement.

◆ Le mot, nom argotique puis familier de l'argent, est entré dans des locutions, comme **être au péze** (1901)-être riche- et **faire du péze** (1905)-gagner de l'argent-.

► C'est probablement à lui que se rattache les **PÉ-SETES** n. m. pl. (1926, à Lyon) «de l'argent», sans que l'on puisse exclure une influence de **pesetas** dans la locution argotique **avoir des pesetas** «de l'argent».

**PHACOCÈRE** n. m., d'abord écrit **Phacco-**Chœres au pluriel (1817), est emprunté au latin scientifique moderne **phaccochœrus** (1773 Cuvier). Celui-ci contient l'élément **phaco**, du grec **phakos** «lentille» et «lentille d'eau», employé par métonymie pour désigner une tache (en particulier de roussure, n<sup>o</sup> s. v. J.-C.), l'étymologie de ce mot, en dépit de rapprochements avec le latin **fabā** (→ fève) et, pour la finale, avec le grec **aisakos** «branche de laurier», n'est pas éclaircie. Le second élément représente le grec **khôros** «petit cochon, porcelet», mot usuel pour le porc domestique et terme usité par les comiques pour désigner le sexe de la femme (cf. **porcelaine**). L'étymologie de **khôros** semble reposer sur **ghor-yo**, que l'on trouve dans des noms d'animaux à poil dur et hérissé, et qui remonte à la racine du latin **horre** (→ horreur).

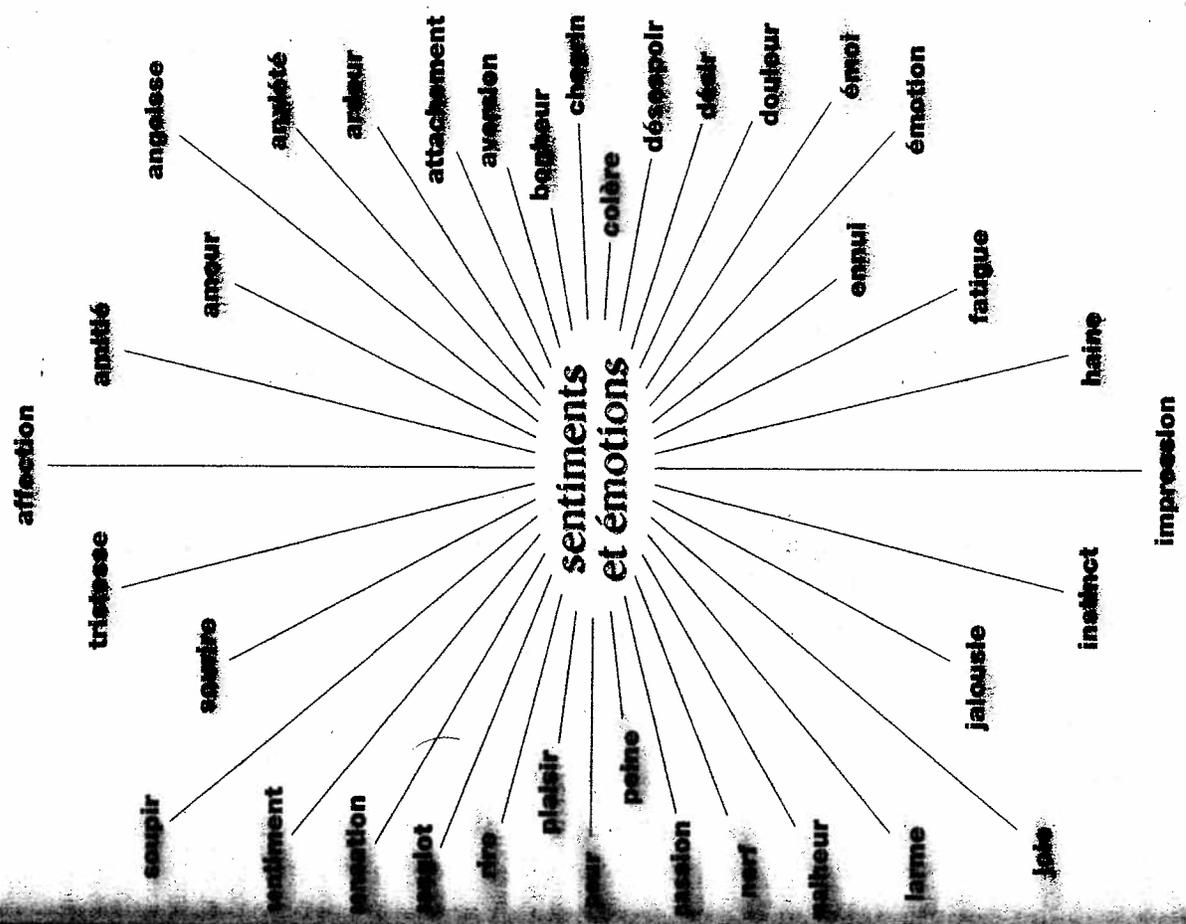
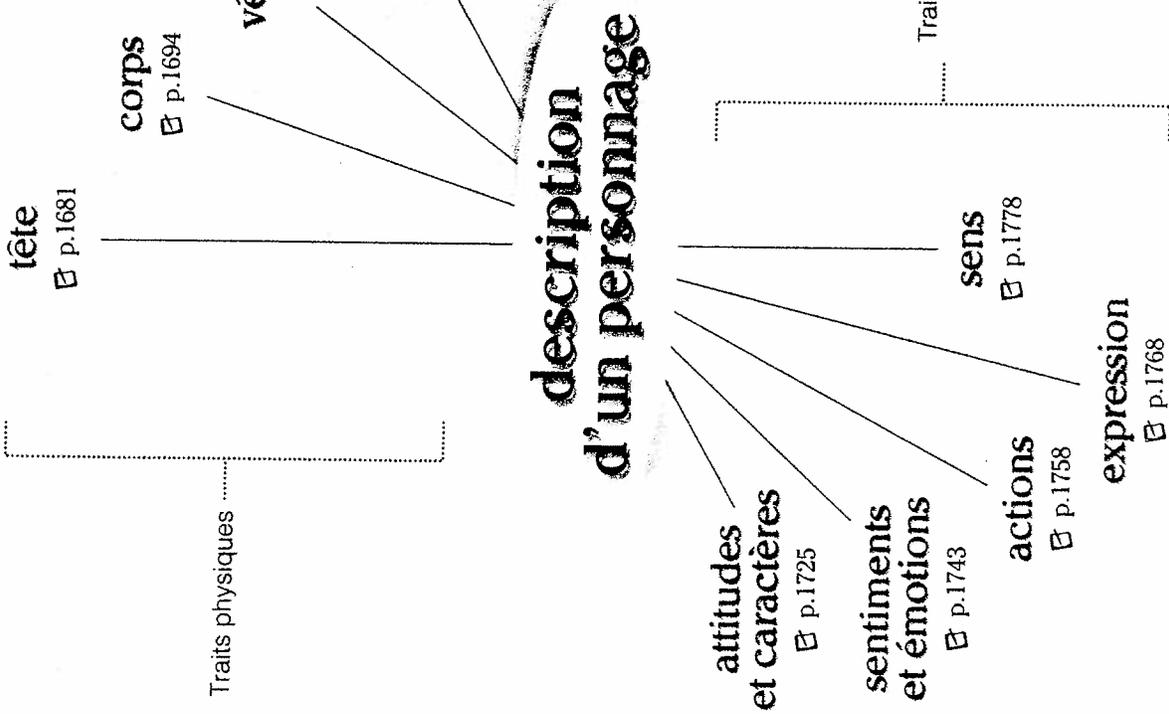
◆ L'animal africain ainsi nommé doit son nom au fait qu'il ressemble à un porc et à ce que sa tête porte des verrues en forme de lentille.

**PHAÉTON** n. m., d'abord écrit **phacton** (1810) est emprunté au nom propre mythologique **Phaon**, **thor**, lui-même emprunté au grec **Phaedon**, le nom d'un fils du Soleil qui, dans la légende, demande à son père la permission de conduire son char mais ne peut maîtriser les chevaux. Le char menaçait d'embraser la Terre et les astres, Zeus le foudroie et le précipite dans le fleuve Eridan. Le nom signifie proprement «brillant» et sert d'épithète à **Héros** «le Soleil». C'est le participe présent adjectivé d'un verbe non usité, **phaeizōn** «brillant» qui appartient à un important groupe de mots tirés du grec (→ phosphore), ainsi que **phairein** «faire briller» (→ phéno-) et **phanai** (**phéni**) «rendre visible» (→ phénoil).

◆ Le mot, relevé une première fois dans une traduction, puis en 1668, désigne avec une valeur technique un conducteur d'attelage, il a disparu au XIX<sup>e</sup> s.; par métonymie, c'est le nom d'une petite voiture à une place tirée par un cheval (1721) puis d'une voiture hippomobile à deux ou quatre roues rapide et légère (1789), enfin, d'un ancien modèle d'automobile découverte (1892). ► Le mot tiré de Buffon qui attribue la paternité du nom à Linné «parce qu'il semble être attaché au char du monde sous la zone brûlante que borment les tropiques».

**PHAG-**, **PHAGIO-**, et **-PHAGIE** et **-PHAGIE**, **-PHAGIQUE** sont des éléments formants tirés du grec **phagēin**, qui sert à composer la conjugaison de **esthlein** «manger, boire» et présente de nombreux emplois avec des préfixes et en composition. **Esthlein** appartient à la même racine indo-européenne «ed-» «mâcher» que les autres, **odontos** (→ odonto-), le latin **dentis** «dent», **edere** «manger» (→ comestible, obèse) **Phagēin** relève d'une base indo-européenne à vocalisation plus large : «partager, répartir», tel que dans le sanskrit **Dhrajati** «partager» et dans le sanskrit breuses formes apparentées, comme **bhajati** «session, bonheur», l'avestique **bagt**, **havy** «bonheur», etc. On serait donc passé de l'initiale de partage à celle de prélevement d'une part de nourriture. Les éléments français ont suivi la construction de termes de zoologie (anatomie, biologie) et de médecine.

◆ **phage** est emprunté au grec **phagōn** qui domine en grec plus de 150 composés, il sert à la composition d'adjectifs et de substantifs culins. Les composés concernent surtout genres d'animaux et peuvent alors produire des substantifs masculins pluriels, en **phagōn** désignant les familles correspondantes, termes en **-phage** désignent des animaux ou peuplades mythiques présentant une monotonie caractéristique alimentaire (**LOTOPHAGE**, (fin XVIII<sup>e</sup> s., etc.). Cet élément «phage» plus souvent «qui mange», qui se nourrit, est le premier élément, il peut prendre un autre sens, signifier «qui ronge, qui creuse» (**PHAGOCYTE** 1894), ou même «qui détruit» (**BACTÉRIOPHAGE**).





**peur** [pœR] n. f.

- 1290; *pavor* X<sup>e</sup>; lat. *pavor, oris*

**1♦ LA PEUR.** (Sens fort) Phénomène psychologique à caractère affectif marqué, qui accompagne la prise de conscience d'un danger réel ou imaginé, d'une menace. ⇒ affolement, alarme, 1. alerte, angoisse, appréhension, crainte, effroi, épouvante, frayeur, inquiétude, panique, terreur; fam. frousse, trouille. *Avoir les traits bouleversés par la peur. Lire la peur dans les yeux de qqn. Être en proie à la peur. ⇒ apeuré. Être inaccessible à la peur. ⇒ impavide. Inspirer de la peur à qqn. La peur s'empare de qqn, l'étreint. « La peur qui serra, saisit et glaça si fort le cœur d'un gentilhomme, qu'il en tomba raide mort [...] Tantôt elle nous donne des ailes aux talons [...] tantôt elle nous cloue les pieds et les entrave » (Montaigne). « La peur [...] c'est quelque chose d'effroyable, une sensation atroce, comme une décomposition de l'âme, un spasme affreux de la pensée et du cœur, dont le souvenir seul donne des frissons d'angoisse » (Maupassant). « Chez beaucoup de gens l'absence de peur n'est qu'une absence d'imagination » (Ribot). – Être blanc, blême, pâle, transi, vert de peur, par la peur, à cause de la peur. Claquer des dents, trembler de peur. Être mort de peur (cf. Être plus mort\* que vif). – Loc. Bayard, le chevalier sans peur et sans reproche. Avoir la peur au ventre. En être quitte pour la peur. PROV. La peur n'évite pas le danger.*

◇ LA PEUR DE (suivi du nom de la personne ou de l'animal qui éprouve la peur) « La peur l'avait saisi [...] Cette peur du gibier devant le chasseur, de la souris devant le chat » (Maupassant). *La peur de qqn, sa peur. Il cherche à cacher sa peur. Dominer, vaincre sa peur.* – (Suivi du nom de l'être ou de l'objet qui inspire la peur, ou d'un v.) « Plus je m'approche de la mort et plus la peur de la mort s'atténue » (A. Gide). ⇒ hantise. *La peur du gendarme. La peur du changement.* – *Peur morbide de certains objets, de certains animaux.* ⇒ aversion, phobie, répulsion. *La peur de mourir.*

**2♦ UNE PEUR** (ou *la peur*) (et adj.) : l'émotion de peur qui saisit qqn dans une occasion précise. *Une peur bleue*, intense. *Avoir, éprouver une peur*

*irraisonnée, panique*. Fam. *Il m'a fait une de ces peurs !* (j'ai eu peur de lui ou pour lui). – *Se rappeler des peurs d'enfance*. – Hist. *La grande peur*, qui précéda la nuit du 4 août 1789.

**3♦** (Sens faible) LA, UNE PEUR DE (suivi d'un nom, d'un inf.) : appréhension; souci, désir d'éviter une chose considérée comme désagréable. « *Ils avaient une peur malade de gêner leurs voisins* » (R. Rolland). « *Notre faiblesse principale à nous Français : la peur de s'emballer, la peur d'être dupe, la peur de prendre les choses au sérieux, la peur du ridicule* » (Romains). « *une peur lui venait de se conduire comme un enfant* » (Zola).

◇ *La peur que*. « *À me voir si sage (ou si léger) la peur la prenait que je ne l'aimasse moins* » (Radiguet).

**4♦** Loc. (sans art.) *Prendre peur*. ⇒ s'épouvanter, paniquer. *Le cheval « prit peur, se cabra »* (Duhamel).

◇ AVOIR PEUR. ⇒ s'alarmer, s'effrayer, s'inquiéter; fam. baliser, 2. flipper, fouetter (cf. fam. Avoir les chocottes, les foies, la frousse, les jetons, la pétoche, le trac, la tremblote, la trouille; les avoir à zéro; faire dans son froc; serrer les fesses). *N'ayez pas peur, n'aie pas peur*, formule pour rassurer (cf. fam. Ne vous frappez pas). « *Tous les hommes ont peur. Tous. Celui qui n'a pas peur n'est pas normal; ça n'a rien à voir avec le courage* » (Sartre). « *Avoir peur, c'est [...] ne pouvoir imaginer un cours objectif des choses* » (Cioran). – *Avoir peur pour qqn* : craindre, trembler pour qqn. – *Avoir peur de qqch.* ⇒ redouter. « *Je ne l'ai pas dénoncé parce que j'avais peur de sa vengeance* » (Green). *N'avoir peur de rien. N'avoir pas peur des mots* : parler avec franchise, précision. – (Renforcé) *Avoir grand'peur* (vx), *grand-peur*. « *J'avais grand'peur d'être grondé* » (A. Daudet). Abusivt *Avoir très peur*. – Loc. *Il y a plus de peur que de mal*. – (Sens atténué) *N'ayez pas peur d'insister sur ce point*. « *j'ai bien peur que tu sois un enfant toute ta vie* » (A. Daudet).

◇ FAIRE PEUR : donner de la peur. – Par hyperb. *Être (laid) à faire peur*, horrible. *Madame de Beauséant « se disait en arrangeant sa coiffure : – Je ne veux cependant pas être à faire peur »* (Balzac). – *Faire peur à qqn.* ⇒ effrayer, épeurer, épouvanter, intimider, menacer, terroriser. « *Ah !*

CD-ROM du Petit Robert

*vous me faites peur et tout mon sang se fige* » (Molière). « *Un songe, un rien, tout lui fait peur* » (La Fontaine). – (Sens atténué) *Les longs ouvrages me font peur. Le travail ne lui fait pas peur, il est courageux.* « *Quand il en rencontrait une [femme], il lui faisait peur, et il en avait peur* » (Hugo).

◇ PAR PEUR *de*; DE PEUR *de*; (vx) *Peur de*. « *Aucun général n'osera s'en servir [du char], de peur du ridicule* » (Voltaire). « *Je me presse de rire de tout, de peur d'être obligé d'en pleurer* » (Beaumarchais). – *De, par peur que* (et subj.). « *Elle me renvoyait par peur que je la fatigue* » (Proust). « *Il était comme un homme qui retient son souffle et craint de respirer, de peur que l'illusion ne cesse* » (R. Rolland). *Il la retenait de peur qu'elle ne s'en aille.*

⊗ CONTR. Audace, bravoure, courage, intrépidité.

## POUR MIEUX ÉCRIRE

Il y a un proverbe bien connu qui dit : « Chacun son métier... » Il en est de même quand vient le temps de choisir un ouvrage de référence. Chaque ouvrage possède une spécialité qui lui est propre : une grammaire pour se remémorer ou apprendre une règle, un dictionnaire pour connaître la définition ou l'orthographe d'un mot, un petit lexique pour trouver le mot juste qui traduit bien une idée.

1. (C) (D) (E) (F) (G) (H) (I) (J) (K) (L) (M) (N) (O) (P) (Q) (R) (S) (T) (U) (V) (W) (X) (Y) (Z) (AA) (AB) (AC) (AD) (AE) (AF) (AG) (AH) (AI) (AJ) (AK) (AL) (AM) (AN) (AO) (AP) (AQ) (AR) (AS) (AT) (AU) (AV) (AW) (AX) (AY) (AZ) (BA) (BB) (BC) (BD) (BE) (BF) (BG) (BH) (BI) (BJ) (BK) (BL) (BM) (BN) (BO) (BP) (BQ) (BR) (BS) (BT) (BU) (BV) (BW) (BX) (BY) (BZ) (CA) (CB) (CC) (CD) (CE) (CF) (CG) (CH) (CI) (CJ) (CK) (CL) (CM) (CN) (CO) (CP) (CQ) (CR) (CS) (CT) (CU) (CV) (CW) (CX) (CY) (CZ) (DA) (DB) (DC) (DD) (DE) (DF) (DG) (DH) (DI) (DJ) (DK) (DL) (DM) (DN) (DO) (DP) (DQ) (DR) (DS) (DT) (DU) (DV) (DW) (DX) (DY) (DZ) (EA) (EB) (EC) (ED) (EE) (EF) (EG) (EH) (EI) (EJ) (EK) (EL) (EM) (EN) (EO) (EP) (EQ) (ER) (ES) (ET) (EU) (EV) (EW) (EX) (EY) (EZ) (FA) (FB) (FC) (FD) (FE) (FF) (FG) (FH) (FI) (FJ) (FK) (FL) (FM) (FN) (FO) (FP) (FQ) (FR) (FS) (FT) (FU) (FV) (FW) (FX) (FY) (FZ) (GA) (GB) (GC) (GD) (GE) (GF) (GG) (GH) (GI) (GJ) (GK) (GL) (GM) (GN) (GO) (GP) (GQ) (GR) (GS) (GT) (GU) (GV) (GW) (GX) (GY) (GZ) (HA) (HB) (HC) (HD) (HE) (HF) (HG) (HH) (HI) (HJ) (HK) (HL) (HM) (HN) (HO) (HP) (HQ) (HR) (HS) (HT) (HU) (HV) (HW) (HX) (HY) (HZ) (IA) (IB) (IC) (ID) (IE) (IF) (IG) (IH) (II) (IJ) (IK) (IL) (IM) (IN) (IO) (IP) (IQ) (IR) (IS) (IT) (IU) (IV) (IW) (IX) (IY) (IZ) (JA) (JB) (JC) (JD) (JE) (JF) (JG) (JH) (JI) (JJ) (JK) (JL) (JM) (JN) (JO) (JP) (JQ) (JR) (JS) (JT) (JU) (JV) (JW) (JX) (JY) (JZ) (KA) (KB) (KC) (KD) (KE) (KF) (KG) (KH) (KI) (KJ) (KK) (KL) (KM) (KN) (KO) (KP) (KQ) (KR) (KS) (KT) (KU) (KV) (KW) (KX) (KY) (KZ) (LA) (LB) (LC) (LD) (LE) (LF) (LG) (LH) (LI) (LJ) (LK) (LL) (LM) (LN) (LO) (LP) (LQ) (LR) (LS) (LT) (LU) (LV) (LW) (LX) (LY) (LZ) (MA) (MB) (MC) (MD) (ME) (MF) (MG) (MH) (MI) (MJ) (MK) (ML) (MM) (MN) (MO) (MP) (MQ) (MR) (MS) (MT) (MU) (MV) (MW) (MX) (MY) (MZ) (NA) (NB) (NC) (ND) (NE) (NF) (NG) (NH) (NI) (NJ) (NK) (NL) (NM) (NN) (NO) (NP) (NQ) (NR) (NS) (NT) (NU) (NV) (NW) (NX) (NY) (NZ) (OA) (OB) (OC) (OD) (OE) (OF) (OG) (OH) (OI) (OJ) (OK) (OL) (OM) (ON) (OO) (OP) (OQ) (OR) (OS) (OT) (OU) (OV) (OW) (OX) (OY) (OZ) (PA) (PB) (PC) (PD) (PE) (PF) (PG) (PH) (PI) (PJ) (PK) (PL) (PM) (PN) (PO) (PP) (PQ) (PR) (PS) (PT) (PU) (PV) (PW) (PX) (PY) (PZ) (QA) (QB) (QC) (QD) (QE) (QF) (QG) (QH) (QI) (QJ) (QK) (QL) (QM) (QN) (QO) (QP) (QQ) (QR) (QS) (QT) (QU) (QV) (QW) (QX) (QY) (QZ) (RA) (RB) (RC) (RD) (RE) (RF) (RG) (RH) (RI) (RJ) (RK) (RL) (RM) (RN) (RO) (RP) (RQ) (RR) (RS) (RT) (RU) (RV) (RW) (RX) (RY) (RZ) (SA) (SB) (SC) (SD) (SE) (SF) (SG) (SH) (SI) (SJ) (SK) (SL) (SM) (SN) (SO) (SP) (SQ) (SR) (SS) (ST) (SU) (SV) (SW) (SX) (SY) (SZ) (TA) (TB) (TC) (TD) (TE) (TF) (TG) (TH) (TI) (TJ) (TK) (TL) (TM) (TN) (TO) (TP) (TQ) (TR) (TS) (TT) (TU) (TV) (TW) (TX) (TY) (TZ) (UA) (UB) (UC) (UD) (UE) (UF) (UG) (UH) (UI) (UJ) (UK) (UL) (UM) (UN) (UO) (UP) (UQ) (UR) (US) (UT) (UU) (UV) (UW) (UX) (UY) (UZ) (VA) (VB) (VC) (VD) (VE) (VF) (VG) (VH) (VI) (VJ) (VK) (VL) (VM) (VN) (VO) (VP) (VQ) (VR) (VS) (VT) (VU) (VV) (VW) (VX) (VY) (VZ) (WA) (WB) (WC) (WD) (WE) (WF) (WG) (WH) (WI) (WJ) (WK) (WL) (WM) (WN) (WO) (WP) (WQ) (WR) (WS) (WT) (WU) (WV) (WW) (WX) (WY) (WZ) (XA) (XB) (XC) (XD) (XE) (XF) (XG) (XH) (XI) (XJ) (XK) (XL) (XM) (XN) (XO) (XP) (XQ) (XR) (XS) (XT) (XU) (XV) (XW) (XX) (XY) (XZ) (YA) (YB) (YC) (YD) (YE) (YF) (YG) (YH) (YI) (YJ) (YK) (YL) (YM) (YN) (YO) (YP) (YQ) (YR) (YS) (YT) (YU) (YV) (YW) (YX) (YZ) (ZA) (ZB) (ZC) (ZD) (ZE) (ZF) (ZG) (ZH) (ZI) (ZJ) (ZK) (ZL) (ZM) (ZN) (ZO) (ZP) (ZQ) (ZR) (ZS) (ZT) (ZU) (ZV) (ZW) (ZX) (ZY) (ZZ) (AA) (AB) (AC) (AD) (AE) (AF) (AG) (AH) (AI) (AJ) (AK) (AL) (AM) (AN) (AO) (AP) (AQ) (AR) (AS) (AT) (AU) (AV) (AW) (AX) (AY) (AZ) (BA) (BB) (BC) (BD) (BE) (BF) (BG) (BH) (BI) (BJ) (BK) (BL) (BM) (BN) (BO) (BP) (BQ) (BR) (BS) (BT) (BU) (BV) (BW) (BX) (BY) (BZ) (CA) (CB) (CC) (CD) (CE) (CF) (CG) (CH) (CI) (CJ) (CK) (CL) (CM) (CN) (CO) (CP) (CQ) (CR) (CS) (CT) (CU) (CV) (CW) (CX) (CY) (CZ) (DA) (DB) (DC) (DD) (DE) (DF) (DG) (DH) (DI) (DJ) (DK) (DL) (DM) (DN) (DO) (DP) (DQ) (DR) (DS) (DT) (DU) (DV) (DW) (DX) (DY) (DZ) (EA) (EB) (EC) (ED) (EE) (EF) (EG) (EH) (EI) (EJ) (EK) (EL) (EM) (EN) (EO) (EP) (EQ) (ER) (ES) (ET) (EU) (EV) (EW) (EX) (EY) (EZ) (FA) (FB) (FC) (FD) (FE) (FF) (FG) (FH) (FI) (FJ) (FK) (FL) (FM) (FN) (FO) (FP) (FQ) (FR) (FS) (FT) (FU) (FV) (FW) (FX) (FY) (FZ) (GA) (GB) (GC) (GD) (GE) (GF) (GG) (GH) (GI) (GJ) (GK) (GL) (GM) (GN) (GO) (GP) (GQ) (GR) (GS) (GT) (GU) (GV) (GW) (GX) (GY) (GZ) (HA) (HB) (HC) (HD) (HE) (HF) (HG) (HH) (HI) (HJ) (HK) (HL) (HM) (HN) (HO) (HP) (HQ) (HR) (HS) (HT) (HU) (HV) (HW) (HX) (HY) (HZ) (IA) (IB) (IC) (ID) (IE) (IF) (IG) (IH) (II) (IJ) (IK) (IL) (IM) (IN) (IO) (IP) (IQ) (IR) (IS) (IT) (IU) (IV) (IW) (IX) (IY) (IZ) (JA) (JB) (JC) (JD) (JE) (JF) (JG) (JH) (JI) (JJ) (JK) (JL) (JM) (JN) (JO) (JP) (JQ) (JR) (JS) (JT) (JU) (JV) (JW) (JX) (JY) (JZ) (KA) (KB) (KC) (KD) (KE) (KF) (KG) (KH) (KI) (KJ) (KK) (KL) (KM) (KN) (KO) (KP) (KQ) (KR) (KS) (KT) (KU) (KV) (KW) (KX) (KY) (KZ) (LA) (LB) (LC) (LD) (LE) (LF) (LG) (LH) (LI) (LJ) (LK) (LM) (LN) (LO) (LP) (LQ) (LR) (LS) (LT) (LU) (LV) (LW) (LX) (LY) (LZ) (MA) (MB) (MC) (MD) (ME) (MF) (MG) (MH) (MI) (MJ) (MK) (ML) (MM) (MN) (MO) (MP) (MQ) (MR) (MS) (MT) (MU) (MV) (MW) (MX) (MY) (MZ) (NA) (NB) (NC) (ND) (NE) (NF) (NG) (NH) (NI) (NJ) (NK) (NL) (NM) (NN) (NO) (NP) (NQ) (NR) (NS) (NT) (NU) (NV) (NW) (NX) (NY) (NZ) (OA) (OB) (OC) (OD) (OE) (OF) (OG) (OH) (OI) (OJ) (OK) (OL) (OM) (ON) (OO) (OP) (OQ) (OR) (OS) (OT) (OU) (OV) (OW) (OX) (OY) (OZ) (PA) (PB) (PC) (PD) (PE) (PF) (PG) (PH) (PI) (PJ) (PK) (PL) (PM) (PN) (PO) (PP) (PQ) (PR) (PS) (PT) (PU) (PV) (PW) (PX) (PY) (PZ) (QA) (QB) (QC) (QD) (QE) (QF) (QG) (QH) (QI) (QJ) (QK) (QL) (QM) (QN) (QO) (QP) (QQ) (QR) (QS) (QT) (QU) (QV) (QW) (QX) (QY) (QZ) (RA) (RB) (RC) (RD) (RE) (RF) (RG) (RH) (RI) (RJ) (RK) (RL) (RM) (RN) (RO) (RP) (RQ) (RS) (RT) (RU) (RV) (RW) (RX) (RY) (RZ) (SA) (SB) (SC) (SD) (SE) (SF) (SG) (SH) (SI) (SJ) (SK) (SL) (SM) (SN) (SO) (SP) (SQ) (SR) (SS) (ST) (SU) (SV) (SW) (SX) (SY) (SZ) (TA) (TB) (TC) (TD) (TE) (TF) (TG) (TH) (TI) (TJ) (TK) (TL) (TM) (TN) (TO) (TP) (TQ) (TR) (TS) (TT) (TU) (TV) (TW) (TX) (TY) (TZ) (UA) (UB) (UC) (UD) (UE) (UF) (UG) (UH) (UI) (UJ) (UK) (UL) (UM) (UN) (UO) (UP) (UQ) (UR) (US) (UT) (UU) (UV) (UW) (UX) (UY) (UZ) (VA) (VB) (VC) (VD) (VE) (VF) (VG) (VH) (VI) (VJ) (VK) (VL) (VM) (VN) (VO) (VP) (VQ) (VR) (VS) (VT) (VU) (VV) (VW) (VX) (VY) (VZ) (WA) (WB) (WC) (WD) (WE) (WF) (WG) (WH) (WI) (WJ) (WK) (WL) (WM) (WN) (WO) (WP) (WQ) (WR) (WS) (WT) (WU) (WV) (WW) (WX) (WY) (WZ) (XA) (XB) (XC) (XD) (XE) (XF) (XG) (XH) (XI) (XJ) (XK) (XL) (XM) (XN) (XO) (XP) (XQ) (XR) (XS) (XT) (XU) (XV) (XW) (XX) (XY) (XZ) (YA) (YB) (YC) (YD) (YE) (YF) (YG) (YH) (YI) (YJ) (YK) (YL) (YM) (YN) (YO) (YP) (YQ) (YR) (YS) (YT) (YU) (YV) (YW) (YX) (YZ) (ZA) (ZB) (ZC) (ZD) (ZE) (ZF) (ZG) (ZH) (ZI) (ZJ) (ZK) (ZL) (ZM) (ZN) (ZO) (ZP) (ZQ) (ZR) (ZS) (ZT) (ZU) (ZV) (ZW) (ZX) (ZY) (ZZ)

Prends le temps de feuilleter ton **Petit Lexique**. En suivant les exemples que voici, tu sauras rapidement comment l'ouvrage est structuré et tu verras à quel point il est facile à consulter et d'une grande efficacité.

Le **Petit Lexique** intervient à chaque étape de l'écriture, soit :

- au départ, pour faire germer des idées avant de commencer ton texte ;
- en cours de route, pour faire progresser ton texte ;
- à la fin, pour réviser et améliorer ton texte.

D'abord, il faut préciser la tâche à accomplir. Dois-tu raconter une histoire (texte narratif) ou convaincre quelqu'un (texte argumentatif) ?

Ce sont justement les deux grandes divisions du **Petit Lexique** :

- I – Le texte narratif, p. 1
- II – Le texte argumentatif, p. 123

Commençons par le **TEXTE NARRATIF** ou récit (nouvelle, conte). Tu sais que le texte narratif se divise en trois parties :

1. Situation initiale, p. 3
2. Développement (ou cœur) du récit, p. 61
3. Situation finale, p. 113

Rappelle-toi que la **SITUATION INITIALE** pose le **décor** dans lequel doit évoluer un **personnage** à un **moment donné**.

- a) Le temps, p. 3
- b) Le lieu, p. 13
- c) Le personnage, p. 35

Ainsi, par exemple, tu trouveras à la page 13 la liste des **lieux** se rapportant à la ville. Tiens, tiens ! et si ton histoire se passait dans **un bar**, à moins que ce ne soit dans **un aéroport**... Pourquoi pas à la campagne, dans **un manoir austère** p. 17 ? Mais ce n'est pas encore cela, tu veux écrire une histoire qui sorte de l'ordinaire.

## POUR MIEUX ÉCRIRE

Tu voudrais pour ton héros, que tu imagines plus grand que nature, un décor qui lui ressemble, un environnement qui le dépasse. *La brousse* ou *le désert* p. 20 lui conviendrait davantage, à moins que ce ne soit dans les étendues glacées de l'hiver arctique p. 27 que tu préférés le voir évoluer.

Le **personnage** p. 35 offre une autre piste pour commencer ton récit. La liste des métiers présentée à la page 58 suggère une foule d'idées. Pourquoi pas *un juge* qui reçoit des menaces tandis qu'*un magicien* tente un tour de magie qui finit mal ?

Qui sait où ton imagination peut te mener ? Toujours à propos du personnage, tu pourrais mettre en évidence un trait physique (visage, yeux, bouche, etc.) qui sort de l'ordinaire p. 37 ou une qualité p. 45 qui l'aiderait à atteindre son but, à moins qu'un défaut p. 47 ne devienne un obstacle à la réalisation de son projet.

Tu comprends maintenant à quel point **Le Petit Lexique** peut devenir un outil précieux pour **faire germer des idées** ?

LE DÉVELOPPEMENT DU RÉCIT, 2<sup>e</sup> partie d'un texte narratif, s'ouvre sur une liste d'événements p. 61, heureux ou malheureux, pouvant servir de piste pour **démarrer le récit, continuer l'histoire** ou même **redémarrer après une panne d'idées**. À l'occasion d'*un cadeau inattendu* p. 61, d'*une peine d'amour* p. 62 ou d'*un changement d'école* p. 61, ton personnage est *enchanté* p. 62, *en pânoison* p. 63, *mélangé* p. 67 ou *tourmenté* p. 71. Surtout ne te laisse pas aller au *désarroi* p. 69, car toutes les réactions de ton personnage p. 62 à 79, celles qui le *minent* p. 71 ou celles qui lui *vont droit au cœur* p. 75, le porteront à l'**action** p. 80 à 112.

Il marchera allègrement p. 80 tout en *regardant furtivement* p. 82 avant d'*arriver en trombe* p. 85 et d'*attaquer à l'improviste* p. 95 sans qu'on puisse *user de représailles* p. 98 contre lui. Encore une fois, il *réduira* ses ennemis à *l'impuissance* p. 115 avant de *mettre un point final* p. 114 à l'histoire (**SITUATION FINALE**, p. 113 à 116).

Passons au **TEXTE ARGUMENTATIF** p. 125. À l'inverse du texte narratif, qui laisse place à l'imagination, ce type de discours est plus rationnel. Il faut faire preuve d'*habileté pour convaincre* le lecteur de la justesse et de la richesse de sa pensée, d'où l'importance d'*affirmer* p. 129 clairement son opinion (thèse), de *réfuter* celle de l'autre p. 130 ou encore, dans un effort de *conciliation* p. 125, de réussir à *nuancer* son opinion p. 129.

Si, en plus, on prend le soin de lier les arguments à l'aide de **marqueurs de relation** p. 131 bien choisis, la rigueur de la pensée et la cohérence du raisonnement ne pourront qu'être démontrés avec évidence dans la *conclusion* p. 132.



paysan. Homme, femme, gens du peuple, de condition modeste (+ populaire). Sortir du peuple. Le langage du peuple. — Le petit peuple, les couches les plus modestes de la société. **3** Adj. Invar. Pj. Populaire. Ça fait peuple.

**4** **1** Foule, multitude de personnes assemblées. — Fam. Il y a du peuple ici, il y a du monde. — Loc. fam. Se foutre du peuple, du monde, des gens. **2** Littér. UN PEUPLE DE... : un grand nombre de... S'entourer de tout un peuple d'admirateurs.

→ PEUPLER, PEUPLÉ, PEUPLADE, PEUPEMENT; DÉPEUPLER, DÉPEUPLÉ, DÉPEUPEMENT; REPEUPLER, REPEUPEMENT; SURPEUPLÉ, SURPEUPEMENT. **ETYM.** lat. *populus* « ensemble des habitants d'un État ou d'une ville »

**PEUPLÉ, ÉE** [pœple] adj. — PEUPLE + Où il y a une population, des habitants. → habité. (CONTR. DÉPEUPLÉ) Tokyo et Mexico sont des villes très peuplées. → peupuleux. Pays trop peuplé pour ses ressources. → surpeuplé.

**PEUPEMENT** [pœplamã] n. m. — PEUPLE **1** Action de peupler. Le peuplement des terres vierges. Colonie de peuplement, peuplée d'immigrants. — (Animaux) Peuplement d'un étang. **2** État d'un territoire peuplé. Évolution du peuplement. Peuplement dispersé, dense. (CONTR. DÉPEUPEMENT)

**PEUPLER** [pœpler] v. fr. (1) — PEUPLE

**1** Pourvoir (un pays, une contrée) d'une population. (CONTR. DÉPEUPLER) On a peuplé cette île en y envoyant des colons. — Lâcher une espèce animale (dans un lieu). Peupler un étang de carpes, une forêt de gibier.

**2** **1** Habiter, occuper (une contrée, un pays). Les hommes qui peuplent la terre. **2** Habiter ou occuper (un lieu). Les étudiants qui peuplent les universités. — Littér. D'affreux cauchemars peuplaient ses nuits. → hanter. **3** V. pron. réfl. SE PEUPLER : se remplir d'habitants. La ville s'est peuplée très rapidement.

**PEUPLERAIE** [pœplɛraie] n. f. — PEUPLIER + Plantation de peupliers.

**PEUPLIER** [pœplije] n. m. **1** Arbre élancé de haute taille, à petites feuilles, qui pousse dans les endroits frais et humides et a une croissance rapide. Peupliers blancs. Rivière bordée de peupliers. Peuplier tremble\*. **2** Bois de peuplier (bois blanc). Cageot en peuplier. → PEUPLERAIE. **ETYM.** de l'anc. franç. *peuple* « peuplier », du lat. *populus*, même sans

**PEUR** [pœr] n. f. **1** LA PEUR : émotion qui accompagne la prise de conscience d'un danger, d'une menace. → phob-. La peur le paralyse. Grande peur. → effroi, épouvante, frayeur, terreur. Inspirer de la peur. Être transi, glacé, mort de peur, blanc, blême, vert de peur. Frissonner, claquer des dents, trembler de peur, à cause de la peur (cf. Avoir la chair\* de poule, froid\* dans le dos, trembler comme une feuille\*). — Loc. Avoir plus de peur que de mal. En être quitte pour la peur. Prov. La peur n'évite pas le danger. — LA PEUR DE (suivi du nom de la personne ou de l'animal qui éprouve la peur). La peur du gibier devant le chasseur. — (Suivi du nom de l'être ou de l'objet qui inspire la peur, ou d'un verbe) (CONTR. DESIR, ESPOIR) La peur du gendarme\*. La peur des araignées. → phobie. La peur de la mort. → hantise. La peur du changement. — (Avec l'inf.) La peur de tomber, de mourir. **2** UNE PEUR : l'émotion de peur qui saisit qqn dans une occasion précise. Avoir une peur irraisonnée, une peur panique de qqch. Une peur bleue, intense. — Fam. Il m'a fait une de ces peurs! (j'ai eu peur de lui ou pour lui). Avoir, éprouver une grande peur. → terr-. Elle n'avait qu'une peur, c'était de le rencontrer. **3** (Sans

taible) Souci d'éviter (qqch. de désagréable). → crainte. La peur du ridicule. — (Avec l'inf.) La peur de gêner, de peiner qqn. La peur de manquer (d'argent). **4** (Sans article) Prendre peur. → paniquer. — AVOIR PEUR (cf. tom. Avoir les chocottes\*, les foies\*, la frousse\*, les jetons\*, la pétoche\*, la trouille\*; les avoir à zéro\*). N'ayez pas peur, n'aie pas peur, formule pour rassurer. — Avoir peur pour qqn, craindre pour lui. — Avoir peur de qqch. → redouter. N'avoir peur de rien. N'ayons pas peur des mots, appelons les choses par leur nom (cf. Appeler un chat un chat). — (Renforcé) Avoir grand-peur. Abusiv. Avoir très peur. — (Sans taible) → craindre. Avoir, ne pas avoir peur du ridicule. — (Avec l'inf.) N'ayez pas peur d'insister sur ce point. — (Avec que et le subj.) Elle avait peur qu'on la voie. — FAIRE PEUR : donner de la peur. Le terrorisme fait peur. → effrayer, épouvanter, terroriser. — Loc. Ce chien est laid à faire peur, horrible. (Sans taible) Faire peur à qqn. → intimider. Tout lui fait peur. Le travail ne lui fait pas peur. — DE, PAR PEUR DE (qqch.). Ils se cachaient de (par) peur du scandale. — (Suivi de l'inf.) Elle n'a rien dit de peur de leur faire de la peine. — DE, PAR PEUR QUE (et le subj.). Il la retenait de peur qu'elle (ne) s'en aille. → PEUREUX, PEUREUSEMENT. **5** APEURÉ. **ETYM.** lat. *pavorem*, accus. de *pavor* « épouvante, crainte », de *pavere* « être saisi d'épouvante; craindre »

**PEUREUSEMENT** [pœrœzãm] adv. — PEUR + D'une manière qui dénote de la peur. Le chat s'est caché peureusement sous un lit.

**PEUREUX, EUSE** [pœrø, øz] adj. — PEUR **1** Qui a facilement peur. → couard, craintif, **2** lâche, poltron, pusillanime; tom. dégonflé, froussard, pétochard, trouillard. (CONTR. BRAVE, COURAGEUX) Un enfant peureux. Il est d'un naturel peureux. — Subst. C'est un peureux. **3** Qui est sous l'empire de la peur. → apeuré. Il alla se cacher dans un coin, tout peureux. — Des regards peureux. → apeuré. Il est d'un naturel peureux.

**PEUT-ÊTRE** [pøtɛtr] adv. — **1** POUVOIR, **2** ÊTRE REM. On prononce familièrement [ptet]. **3** Adverbe indiquant que l'idée exprimée par la proposition ou une partie de la proposition est une simple possibilité. (CONTR. SÛREMENT) Je vais peut-être partir. Ils ne viendront peut-être pas. Vous partez, peut-être? — « Il a dit ça? — Peut-être; peut-être bien », c'est bien possible. « Tu vas vraiment faire ça? — Peut-être pas ». Peut-être... mais... → doute (sans doute). Elle n'est peut-être pas très intelligente mais elle a d'autres qualités. — (En tête de proposition avec inversion du sujet) Qui sait? Peut-être aurons-nous la chance de réussir. Peut-être les enfants dorment-ils déjà. Peut-être faut-il accepter. — (En fin de phrase, pour exprimer le dépit) Tu ne m'en crois pas capable, peut-être? **4** PEUT-ÊTRE QUE (suivi de l'indic. du cond.). Peut-être que je ne pourrai pas venir. Peut-être qu'il aurait accepté si nous avions insisté. Peut-être que oui. Peut-être que non. Peut-être bien que oui, peut-être bien que non.

**PFF(T)** [pft(t)], **PFUT** [pfty] interj. + Interjection exprimant l'indifférence, le mépris. Pff...! Il en est bien incapable. **ETYM.** onomat.

**PH** [pea] n. m. + Indice exprimant l'activité ou la concentration de l'ion hydrogène dans une solution. Le pH sanguin. Si le pH est inférieur à 7, la solution est acide. **ETYM.** abriv. de potentiel d'hydrogène

**PHACOCHI** d'Afrique, vc défenses reco petit cochon » : ermes an forme

**PHAG** vi(y)-, pophag phage. saproph phagoc ger »

**PHAGOCYTI** possédant les microbes en la phagocytes. →

**PHAGOCYTE** Détruire par p certains microb prise a été pha

**PHAGOCYTC** + Processus de des phagocyte:

**PHALANGE** [f l'armée grecqu phalanges fasci sont étroitement ordre de bataille et

**PHALANGE** [f soutiennent les l'ange. **2** Partie c La seconde phal rondin de bois »

**PHALANSTÈR** communauté. L. **ETYM.** de *phalange* :

**PHALANSTÈR** NISTÈRE + Relatif

**PHALÈNE** [falɛn] ou crépusculaire papillon de nuit »

**PHALLIQUE** [fa] ou phallus. Sym développement d

**PHALL(O** nis) + F phallique. (phalocrati

**PHALLOCENTI** TÈRE + Tendanc phallus.

**PHALLOCRATE** Partisan de la ph. phalocrates de to est un peu phali

**PHALLOCRATI** tion des homm sur les femmes; a domination. → m machos.

## **ANNEXE 6 : LISTE DES DÉFINITIONS**

## Liste des définitions

Notion	Définition	Exemple
acception [d'un vocable]	un des sens d'un vocable	Le sens 'personne sans scrupules, impitoyable en affaires' est une des <b>acceptions</b> du vocable REQUIN.
antonymie	relation lexicale entre deux unités lexicales telle que ces deux unités lexicales sont de sens contraire	Il y a une relation d' <b>antonymie</b> entre les unités lexicales BEAU et LAID. Ce sont des <b>antonymes</b> .
autonomie de fonctionnement	propriété de la locution telle qu'elle fonctionne comme une entité à part entière dans une phrase. Elle reçoit donc une fonction syntaxique	
base [d'une collocation]	unité lexicale qui est un des éléments d'une collocation et qui est choisie pour son sens	La <b>base</b> de la collocation <i>mourir</i> comme <i>un chien</i> est <i>mourir</i> .
champ sémantique	ensemble d'unités lexicales dont le sens comprend celui d'une unité lexicale thématique, soit à l'intérieur de leur genre prochain, soit à l'intérieur de leurs différences spécifiques	Le <b>champ sémantique</b> de FRUIT est composé de nombreuses unités lexicales, soit toutes celles qui ont le sens 'fruit' à l'intérieur de leur définition.
changement de classe de mots	relation lexicale entre deux unités lexicales telle qu'elles véhiculent le même sens mais n'appartiennent pas à la même partie du discours	Les unités lexicales TUER et MEURTRE, ADMIRER et ADMIRATION, CHIEN et CANIN, ESTOMAC et GASTRIQUE sont liées par un <b>changement de classe de mots</b> .
collocatif	unité lexicale qui est un des éléments d'une collocation et qui est choisie pour exprimer un certain sens auprès de la base de la collocation	Dans la collocation <i>célibataire endurci</i> , <b>endurci</b> est le collocatif.

## Liste des définitions

collocation	entité lexicale qui est constituée de l'unité lexicale 1 (la base), choisie pour son sens, et de l'unité lexicale 2 (le collocatif), choisie pour exprimer un sens donné auprès de l'unité lexicale 1, ce sens n'étant pas nécessairement perçu comme le sens de l'unité lexicale 2	Les expressions <i>donner un cours, suivre un cours, assister à un cours, le cours porte [sur ...]</i> , sont des <b>collocations</b> contrôlées par le nom COURS.
combinatoire restreinte [d'une unité lexicale]	possibilités de combinaison d'une entité lexicale qui ne dépendent ni de son sens ni de sa forme et qui sont imposées par la langue	La <b>combinatoire restreinte</b> d'une unité lexicale (sa classe de mots, son caractère transitif si c'est un verbe, etc.) nous permet de savoir comment utiliser celle-ci dans le discours.
compositionnalité sémantique	propriété d'une entité linguistique telle que le sens de cette entité linguistique est le résultat de la combinaison du sens de chacun des éléments linguistiques qui la composent	La phrase <i>Le chat poursuit la souris</i> est <b>sémantiquement compositionnelle</b> .
conversivité	relation lexicale entre deux unités lexicales prédicatives telle qu'elles véhiculent le même sens, tout en présentant une inversion de l'ordre de leurs participants sémantiques	Une relation de <b>conversivité</b> existe entre les unités lexicales PETIT AMI et PETITE AMIE, car <u>X</u> petit ami de <u>Y</u> et <u>Y</u> petite amie de <u>X</u> .
définition analytique [d'une unité lexicale]	définition d'une unité lexicale par genre prochain et différences spécifiques	La <b>définition analytique</b> du nom JOIE est 'émotion agréable de bonheur ressentie par l'individu X à cause de Y'.
différences spécifiques	éléments d'une définition qui permettent de distinguer sémantiquement une unité lexicale des autres unités lexicales qui ont le même genre prochain	La <b>différence spécifique</b> 'possédant un seul pied central' distingue l'unité lexicale GUÉRIDON des autres unités lexicales ayant 'table' comme genre prochain.

## Liste des définitions

famille lexicale [d'une unité lexicale]	ensemble des unités lexicales qui sont rattachées à une unité lexicale donnée au moyen de relations lexicales	La <b>famille lexicale</b> de BATEAU comprend entre autres les unités lexicales EMBARCATION, NAVIRE, CAPITAINE, MARIN, PASSAGER, ...
flexion	phénomène qui relève de l'accord grammatical	Les verbes conjugués ( <i>mangent</i> , <i>mangera</i> , <i>mangions</i> ) portent les marques de la <b>flexion</b> .
genre prochain	élément de sens qui est central dans la définition d'une unité lexicale et qui fonctionne comme un synonyme de sens plus général que l'unité lexicale définie	Le <b>genre prochain</b> de BONHEUR est 'sentiment'.
grammaire	système des règles grammaticales d'une langue	La grammaire du français comporte de nombreuses règles.
homonymie [entre deux vocables]	lien entre les vocables X et Y tel que les unités lexicales respectives de ces vocables s'expriment par les mêmes formes, mais ne sont pas connectées par des liens de sens	Une relation d' <b>homonymie</b> existe entre les vocables LIME <sup>1</sup> [ <i>Il met une lime dans sa bière.</i> ] LIME <sup>2</sup> [ <i>Une lime lui a permis de scier les barreaux.</i> ]. Ce sont des <b>homonymes</b> .
hyperonymie	relation entre deux unités lexicales telles que la seconde peut être considérée comme un cas particulier de la première	L'unité lexicale MEUBLE est un <b>hyperonyme</b> de TABLE, une relation d' <b>hyperonymie</b> les relie.
hyponymie	relation entre deux unités lexicales telle que la première peut être considérée comme un cas particulier de la seconde	L'unité lexicale TABLE est un <b>hyponyme</b> de MEUBLE, une relation d' <b>hyponymie</b> les relie.
lexème	entité lexicale qui est construite autour d'un sens exprimable par un regroupement de mots-formes qui se distinguent par la flexion	Le <b>lexème</b> ENJOUÉ peut s'exprimer par l'un des mots-formes suivants : <i>enjoué</i> , <i>enjoués</i> , <i>enjouée</i> , <i>enjouées</i> .
lexicologie	branche de la linguistique qui a pour objet d'étude les lexiques des langues	

## Liste des définitions

lexique [d'une langue]	ensemble des unités lexicales d'une langue	
lien métaphorique	lien de sens entre deux unités lexicales d'un même vocable tel que la deuxième unité lexicale présente un lien d'analogie avec la première unité lexicale	Un <b>lien métaphorique</b> unit les unités lexicales OURSI 'animal' et OURSII 'personne dont certains traits de comportement sont comparables à ceux d'un oursI'.
lien métonymique	lien de sens entre deux unités lexicales d'un même vocable tel que la deuxième unité lexicale présente un lien de proximité avec la première unité lexicale	Un <b>lien métonymique</b> unit les unités lexicales BOUTEILLE1 'contenant' et BOUTEILLE2 'contenu d'une bouteille1'.
linguistique	science qui a pour objet d'étude les langues et leur fonctionnement	
locution	type d'unité lexicale qui est construite autour d'un sens exprimable par un regroupement d'expressions linguistiques complexes que seule distingue la flexion	Les expressions suivantes sont des <b>locutions</b> : PIED DE NEZ, EN MAINS PROPRES, NE TENIR QU'À UN FIL.
métalangage	outil descriptif qu'on utilise pour manipuler une langue en tant qu'objet d'étude ou objet de connaissances et dont la composante centrale est une terminologie	Le <b>métalangage</b> utilisé dans le cours de didactique du lexique comprend entre autres les termes suivants : <i>unité lexicale, vocable, locution, collocation.</i>
monosémie de X	propriété d'un vocable de ne contenir qu'une seule unité lexicale	Le <b>vocable</b> HAMSTER est monosémique.
mot-forme	signe linguistique qui possède une relative autonomie de fonctionnement et qui possède une relative cohésion interne	Les <b>mots-formes</b> <i>interrupteur</i> et <i>interrupteurs</i> appartiennent au lexème INTERRUPTEUR.

## Liste des définitions

nom de participant sémantique	relation lexicale qui unit deux unités lexicales telle que la première exprime lexicalement un des participants sémantiques de la seconde	CONFÉRENCIER, PUBLIC et THÈME sont les <b>noms de participants sémantiques</b> de CONFÉRENCE (conférence de l'individu X devant l'ensemble d'individus Y portant sur le sujet Z).
nom sémantique	sens non liant qui dénote une entité	Les unités lexicales ROCHE, RUISSEAU et QUENOUILLE sont des <b>noms sémantiques</b> .
non compositionnalité sémantique [d'une locution]	propriété de la locution telle son sens n'est pas le résultat de la combinaison du sens de chacun des éléments qui la compose	La locution TÊTE DE TURC est <b>non - compositionnelle</b> . On ne peut déduire son sens à partir du sens des éléments qui la composent.
participant sémantique [d'un prédicat sémantique]	élément de sens contrôlé par un prédicat et qui s'exprime par une variable	Le nom SPECTACLE 'spectacle de X présenté à Y' contrôle deux <b>participants sémantiques</b> .
patron de collocation	structure sémantique et syntaxique qui contrôle la combinaison d'une base et d'un collocatif	Les collocations <i>recevoir une contravention, assister à une conférence, faire l'objet d'une accusation, recevoir un coup de fil, entendre une déposition</i> répondent au même <b>patron de collocation</b> .
polysémie [d'un vocable]	propriété d'un vocable de contenir plus d'une unité lexicale	La <b>polysémie</b> est un phénomène propre à toutes les langues.
prédicat sémantique	sens liant qui dénote un fait	Le verbe ÉMOUVOIR est un <b>prédicat sémantique</b> : 'X émouvoir Y'.
préposition régie	préposition qui dépend d'une unité lexicale pour l'expression d'un des participants sémantiques de cette unité lexicale	Le verbe DISCUTER a plusieurs <b>prépositions régies</b> : 'X discute <u>avec</u> Y <u>de/à</u> propos de Z'.

## Liste des définitions

régime	Microstructure syntaxique propre à une unité lexicale prédicative qui contrôle l'expression de ses participants sémantiques dans une phrase	Le <b>régime</b> de RESPECT est <u>respect de X pour/envers Y</u> .
relation lexicale	relation entre entités deux unités lexicales sur la base d'un rapport de sens entre X et Y	Il y a une <b>relation lexicale</b> entre MARIER et MARIAGE.
réfèrent [d'une unité lexicale]	élément de la réalité désigné par une unité lexicale	Il faut distinguer le sens d'une unité lexicale et le <b>réfèrent</b> qu'elle peut désigner. Ainsi, le nom CHAT ne miaule pas.
synonymes	relation lexicale entre deux unités lexicales_ X telle que X et Y sont mutuellement substituables dans tout énoncé en préservant le sens de cet énoncé	Une relation de <b>synonymie</b> relie les unités lexicales ÉPUISÉ et ÉREINTÉ. Ce sont des <b>synonymes</b>
unité lexicale	entité lexicale qui est soit un lexème soit une locution	SE NOYER DANS UN VERRE D'EAU et CHAMPAGNE sont des <b>unités lexicales</b> .
vocabulaire	regroupement d'unités lexicales ayant la même forme et étant rattachées entre elles par un lien de sens	Lorsque l'on cherche dans le dictionnaire, chaque entrée correspond à un <b>vocabulaire</b> .
vocabulaire [d'un individu]	ensemble des unités lexicales que maîtrise un individu	Cet homme a un <b>vocabulaire</b> étendu.
vocabulaire [d'un texte]	ensemble des unités lexicales utilisées dans un texte	Combien d'unités lexicales composent le <b>vocabulaire</b> de Alice au pays des merveilles ?

**APPENDICE C — DOCUMENTS RELATIFS À L'ÉVALUATION  
DU MODULE DE COURS EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE**



# **1. GUIDE D'ÉVALUATION DU MODULE DE COURS**



## GUIDE D'ÉVALUATION D'UN COURS EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE

### *1. Présentation du guide d'évaluation*

Ce guide vous servira à effectuer l'évaluation d'un cours de 1 crédit en didactique du lexique (soit l'équivalent de 5 séances de cours de 3 heures), destiné aux futurs enseignants du primaire au Québec.

Le guide d'évaluation comporte quatre sections. La première présente un résumé de notre projet de doctorat, ce qui permet de situer la place du cours de didactique du lexique dans l'ensemble de notre recherche. Une deuxième section fait état de la méthodologie employée pour construire le cours. La troisième section présente le cours lui-même, sous une forme synthétisée. Le matériel pédagogique associé au cours (extraits du guide de l'enseignant<sup>1</sup>, présentations PowerPoint, plan de cours, matériel pour les exercices) apparaît quant à lui en annexe. La dernière section du guide contient enfin le questionnaire d'évaluation que vous aurez à remplir.

Trois évaluateurs ont accepté de mettre leur expertise à contribution pour l'évaluation de notre cours de didactique du lexique : un spécialiste de la didactique du lexique, une spécialiste de la didactique de l'écrit et de la grammaire, et une enseignante au primaire. Ces trois expertises complémentaires jouent un rôle essentiel dans le processus d'évaluation qui accompagne une recherche-développement comme la nôtre. L'évaluation possède en ce sens une visée formative et nous permettra entre autres d'améliorer le cours proposé.

### *2. Résumé du projet de doctorat*

L'amélioration de la maîtrise de la langue chez les élèves du primaire au Québec repose sur plusieurs éléments, dont la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent. L'enseignant joue donc un rôle essentiel auprès des élèves, sa formation universitaire lui fournissant les connaissances nécessaires afin d'encadrer le développement des compétences langagières de ces derniers (Simard, 1993). Une de ces compétences joue un rôle privilégié dans l'utilisation et la maîtrise de la langue ; il s'agit de la compétence lexicale (Nisubire, 2003), la capacité à comprendre et à utiliser les unités du lexique, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Afin d'encadrer le développement de la

---

<sup>1</sup> Le guide de l'enseignant compte une cinquantaine de pages. Pour ne pas alourdir la tâche d'évaluation, nous avons joint en annexe **deux** extraits du guide, correspondant respectivement aux séances 1 et 4 du cours. Quant aux autres documents associés aux séances de cours, ils doivent tous être évalués.

compétence lexicale des élèves, les enseignants doivent eux-mêmes posséder une excellente compétence lexicale, mais aussi détenir un certain nombre de connaissances sur le fonctionnement du lexique lui-même, c'est-à-dire des **connaissances métalexicales**. Le référentiel de la profession enseignante (MEQ, 2001) ne détaille pas les connaissances métalexicales que doit posséder l'enseignant pour assumer les tâches associées à ses activités d'enseignement/apprentissage du lexique. En outre, la plupart des universités québécoises n'offrent pas de cours dédiés explicitement à la **didactique du lexique**<sup>2</sup>, ce qui laisse penser que les futurs enseignants ne sont pas suffisamment formés pour enseigner le lexique au primaire. La relative absence de cours de didactique du lexique en formation initiale pourrait s'expliquer en partie par le fait qu'il s'agit d'une discipline jeune dont les fondements théoriques et pratiques sont en cours de développement. Cette thèse vise précisément une contribution théorique et pratique à la didactique du lexique. Notre premier objectif de recherche consiste à cibler clairement les contenus disciplinaires de référence de la didactique du lexique, en faisant pour cela appel à une théorie lexicologique reconnue — la lexicologie explicative et combinatoire (Mel'čuk, Clas, et Polguère, 1995) — et en proposant une présentation systématique et cohérente de ces contenus à l'intérieur d'une ontologie — un puissant mode de représentation des connaissances qui prend la forme d'une hiérarchie de concepts, rattachés entre eux sous forme de réseau. Ensuite, le système conceptuel de référence ayant été établi, il pourra servir d'assise au développement d'un cours de didactique du lexique portant précisément sur l'acquisition de connaissances métalexicales. La création de ce cours, appuyée par la modélisation ontologique, constitue notre deuxième objectif de recherche. Nous allons maintenant présenter la méthodologie utilisée afin d'atteindre ce deuxième objectif, dont le produit constitue l'objet de cette évaluation.

### **3. Méthodologie**

Afin de créer le cours de didactique du lexique, nous avons adopté la méthodologie proposée par Brien (1997) pour la conception d'activités de formation. Nous en présenterons succinctement les principales phases : analyse du problème ; formulation des objectifs ; analyse et structuration du contenu ; choix de méthodes d'enseignement ; production d'un prototype.

---

<sup>2</sup> Bien que certains cours de didactique du français dans les programmes de formation initiale comprennent probablement un minimum de formation en didactique du lexique, il n'existe pas de cours spécifiquement dédié à cette branche de la didactique (sauf à l'Université Laval, où l'on offre un cours intitulé *Orthographe, Lexique et Syntaxe*).

### 3.1 Analyse du problème

Tel que le laisse voir la description de notre projet de recherche, il existe un manque à combler en ce qui a trait à la formation des maîtres pour l'enseignement du lexique. Le cours devra donc répondre à ce besoin de formation, et développer en particulier la maîtrise de connaissances disciplinaires, c'est-à-dire des connaissances en lexicologie, ou connaissances métalexicales. D'un point de vue didactique, on peut considérer que le cours relève ainsi avant tout de l'axe *contenu* et qu'il ne développe qu'une partie des compétences professionnelles nécessaires pour enseigner le lexique au primaire. Par conséquent, le cours proposé devrait être complété, d'une part, par un cours portant plus spécifiquement sur les méthodes d'enseignement du lexique au primaire en français langue maternelle — axe *enseignant* — et, d'autre part, par un cours sur le développement et l'évaluation de la compétence lexicale des élèves (et plus largement sur l'acquisition du vocabulaire) — axe *élève*. Dans votre évaluation, nous vous prions de tenir compte des limites inhérentes au cours tel qu'il se présente dans sa forme actuelle.

Le cours s'adresse par ailleurs à des étudiants du baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire qui ont complété au moins un cours de didactique du français, qui possèdent des connaissances de base en syntaxe, et qui ont complété au moins un stage.

### 3.2 Formulation des objectifs

Plusieurs principes ou intentions de formation ont présidé à la formulation des objectifs du cours ainsi qu'à l'élaboration des exercices composant ce dernier. Les voici.

#### 1) Développer la sensibilité linguistique

Nous souhaitons d'abord développer chez les étudiants ce que l'on pourrait appeler un « sens de la langue ». Cette formulation renvoie aussi bien à la faculté de percevoir la langue comme un objet d'étude à part entière qu'au fait de manifester sensibilité et curiosité envers les phénomènes linguistiques, lexicaux tout particulièrement. C'est selon nous à cette condition que peut se développer la capacité à décrire et à analyser les faits de langue, pour bien les comprendre comme pour bien les enseigner.

#### 2) Reconnaître le français québécois comme objet d'étude

La sensibilité envers la langue, dans le contexte spécifique de la formation des maîtres au Québec, passe aussi pour nous par une reconnaissance du français québécois comme objet d'étude, et ce, à l'intérieur des différents registres (familier, notamment) qui le composent. Cela implique d'examiner les éléments du code oral et de sensibiliser les étudiants à l'existence de deux codes linguistiques dans la langue : le code oral et le code écrit.

3) Comprendre la nécessité d'un métalangage pour la description linguistique comme pour l'enseignement de la langue

La perception de la langue (orale et écrite) comme un objet d'étude permet finalement de mieux faire comprendre la nécessité de disposer d'un système de concepts et d'une terminologie adéquate pour la description linguistique et pour l'enseignement de la langue. En ce sens, l'apprentissage des connaissances de nature métalinguistique (ici métalexicales) et l'acquisition du métalangage associé nous apparaissent comme des composantes essentielles de la formation des futurs enseignants de français au primaire.

4) Acquérir les connaissances nécessaires pour comprendre comment fonctionne le dictionnaire

La maîtrise des connaissances métalexicales permet de mieux comprendre la structure et le fonctionnement des dictionnaires de langue, une ressource linguistique indispensable pour l'enseignement et l'apprentissage du lexique.

5) Reconnaître l'apport des connaissances théoriques pour la pratique

De la même façon que certaines connaissances métalexicales sont essentielles pour utiliser efficacement le dictionnaire, d'autres connaissances permettent de mieux planifier les activités d'enseignement/apprentissage du lexique, de mieux piloter ces activités et de fournir les rétroactions appropriées aux élèves lorsqu'ils font des erreurs de nature lexicales.

Ces précisions concernant nos intentions de formation, en lien avec les besoins évoqués, nous conduisent à énoncer les trois objectifs du cours :

- 1) Acquérir les connaissances permettant de comprendre, de décrire et d'analyser le fonctionnement du lexique et des phénomènes lexicaux**
- 2) Se familiariser avec la structure et le fonctionnement du dictionnaire**
- 3) Dégager des pistes d'exploitation de ces connaissances théoriques et pratiques pour l'enseignement du lexique au primaire.**

Les objectifs 2 et 3 reposant en grande partie sur le premier, le contenu du cours portera en priorité sur les connaissances métalexicales. La question de la structuration du contenu se pose donc en rapport avec l'organisation des connaissances métalexicales elles-mêmes, comme nous allons le voir maintenant.

### *3.3 Analyse et structuration du contenu*

Afin d'effectuer l'analyse du contenu et d'en proposer une structuration, nous avons eu recours à l'ontologie des connaissances métalexicales, dont l'élaboration a constitué notre premier objectif

de recherche. L'ontologie se présente sous la forme d'une hiérarchie de concepts, rattachés par ailleurs entre eux au moyen de différents liens. À partir de la hiérarchie et de l'ensemble des liens conceptuels spécifiés, la totalité du contenu de l'ontologie peut être représentée sous forme de réseaux. Ainsi, en partant du réseau de concepts contrôlés par le concept **lexique**, nous avons progressivement exploré l'ontologie pour y récupérer les concepts à traiter dans le cours. Le parcours emprunté suit une progression logique, chaque concept en appelant un ou plusieurs autres à l'intérieur des réseaux, ce qui nous a permis d'examiner tour à tour les réseaux contrôlés par les concepts dépendants. De cette façon, il a été possible d'obtenir une première esquisse de la progression possible des contenus dans le cours de didactique. Nous n'expliquerons pas plus en détail la façon dont nous avons navigué dans l'ontologie et les réseaux conceptuels, par manque d'espace pour développer cet aspect ici, et aussi parce que l'évaluation comme telle ne porte pas véritablement sur la sélection des concepts. Elle touche néanmoins en partie la question de l'organisation des contenus, et c'est pour cette raison que nous avons tenu à préciser le fondement de notre démarche de structuration.

L'utilisation de l'ontologie, à la fois pour le choix des contenus et leur organisation, nous a amenée à répartir les contenus des cinq séances de cours de la façon suivante (Chaque cours est d'une durée de 3 heures.)

<b>SÉANCE 1</b>	lexique [d'une langue], vocabulaire [d'un texte], vocabulaire [d'un individu], lexicologie, « mot », forme, sens, référent, unité lexicale, mot-forme, lexème, locution, flexion, non-compositionnalité sémantique, autonomie de fonctionnement, vocable, acception, polysémie/monosémie, homonymie
<b>SÉANCE 2</b>	lien métaphorique, lien métonymique, analogie, proximité, relation lexicale, synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, changement de classe de mots, prédicat sémantique, participant sémantique, nom sémantique, conversivité, nom de participant sémantique, famille lexicale
<b>SÉANCE 3</b>	définition, définition analytique, genre prochain, différences spécifiques, champ sémantique
<b>SÉANCE 4</b>	combinatoire restreinte, régime, préposition régie, collocation, base d'une collocation, collocatif, patron de collocation
<b>SÉANCE 5</b>	dictionnaire

**Tableau 1 Répartition des contenus pour le cours de didactique du lexique**

### 3.4 Choix de méthodes d'enseignement

Pour le choix des méthodes d'enseignement, nous avons fait appel aux différents modèles d'enseignement présentés dans Joyce et Weil (2003). Nous avons retenu les deux modèles suivants : pensée inductive et entraînement direct.

La pensée inductive est appropriée pour l'acquisition de concepts permettant de mieux comprendre et de mieux décrire les phénomènes linguistiques. Dans le cadre du cours, l'observation d'exemples linguistiques précède le plus souvent la présentation des concepts qui y sont associés. Cela signifie que nous proposons aux étudiants d'observer des phrases, ou encore différents types d'entités lexicales, afin de trouver les points communs (ou les différences) entre les exemples. La période de partage des observations et analyses sert de point d'ancrage pour la caractérisation plus formelle des concepts.

L'entraînement direct consiste à présenter d'abord la théorie aux étudiants, pour ensuite leur proposer des exercices d'application. Nous avons eu recours à cette façon de faire pour l'étude de certains concepts. En effet, la méthode inductive n'est pas toujours appropriée, par exemple si l'on est contraint côté temps, ce qui est fréquent dans un cours, ou encore si un concept présente une certaine complexité, auquel cas il peut être pertinent d'en proposer une première caractérisation avant de faire un exercice d'observation ou d'application.

Il importe enfin de varier les méthodes pour la simple raison qu'elles conviennent à différents styles d'apprentissage. Malgré ces variations, certains principes s'appliquent indifféremment des méthodes employées. Ces principes ont été énoncés par Gagné (1985) à travers sa spécification de 9 événements d'enseignement intervenant dans toute situation d'enseignement/apprentissage optimale : 1. Gagner l'attention ; 2. Informer l'apprenant de l'objectif ; 3. Stimuler le rappel d'une connaissance acquise précédemment ; 4. Présenter le matériel stimulus ; 5. Guider l'apprenant ; 6. Faire ressortir les performances ; 7. Produire une rétroaction sur les performances ; 8. Évaluer les performances ; 9. Augmenter la rétention et le transfert. Nous avons tenté de respecter ces principes dans tous les exercices décrits dans le guide de l'enseignant.

Outre le choix des méthodes d'enseignement et l'application des principes évoqués, nous avons structuré l'ensemble des séances cours d'après un même format. Ainsi, chaque séance comprend les éléments suivants<sup>3</sup> : 1) Présentation du plan de la séance ; 2) Correction du devoir (sauf pour

---

<sup>3</sup> Mentionnons que certains des éléments n'apparaissent pas systématiquement dans cet ordre, notamment les points 3 et 4 qui seront inversés dans le cas d'un enseignement direct. Par ailleurs, les étapes 3-4-5 peuvent être répétées, si plusieurs concepts doivent être vus dans le cours.

le Cours 1) ; 3) Exercices d'observation et d'application ; 4) Présentation théorique du ou des concept(s) ; 5) Pertinence didactique ; 6) Présentation du devoir.

La question des méthodes d'enseignement appelle enfin celle des moyens d'évaluation. Le cours de didactique du lexique, sous sa forme actuelle, ne comporte pas d'évaluation sommative, mais seulement des évaluations formatives, les devoirs donnés à la fin de chacun des cours, visant l'intégration et le transfert des concepts. Nous avons choisi de laisser à l'enseignant qui donnera le cours le soin de créer l'évaluation sommative selon ses propres critères, d'autant plus que le cours ne travaille pas les compétences professionnelles en tant que telles, mais seulement les connaissances à la base de celles-ci. Nous croyons ainsi qu'il est préférable d'envisager une évaluation sommative dans le cadre d'un cours de 15 crédits explorant les différents axes mentionnés plus tôt (contenu, enseignant, élèves) et visant plus largement le développement des compétences professionnelles.

### *3.5 Production d'un prototype*

L'analyse du contenu et le choix des méthodes d'enseignement ayant été effectués, nous avons pu nous consacrer à la tâche de création du cours. Nous avons ainsi articulé contenu et activités d'enseignement/apprentissage. Pour l'étude de la plupart des concepts, nous avons mis sur pied des activités d'observation de données linguistiques permettant d'illustrer le ou les concepts à l'étude. Par exemple, comme vous le verrez dans le Cours 1, afin d'étudier le concept de polysémie, nous avons créé un petit corpus de phrases contenant différents sens d'un même "mot", ce qui nous a permis ensuite d'introduire le concept de façon plus formelle. Pour certains concepts plus complexes, nous avons commencé par donner une caractérisation du concept (adaptée de la définition donnée dans l'ontologie<sup>4</sup>) avant de proposer des exercices aux étudiants. La construction du cours a ainsi été fondée sur l'articulation entre les concepts et les méthodes d'enseignement préconisées. Mentionnons que la production de matériel visant l'observation et l'analyse de données linguistiques a constitué un élément important du processus de construction du prototype de cours, comme en témoignent les nombreux exercices qui le composent. C'est à l'intérieur de ces exercices que nous avons d'ailleurs pu appliquer les principes évoqués plus tôt.

Nous avons choisi d'utiliser des présentations PowerPoint comme support au cours. Celles-ci ne contenant pas nécessairement toutes les informations importantes à transmettre aux étudiants, nous avons rédigé un guide de l'enseignant pour accompagner les diapositives de chacune des

---

<sup>4</sup> Nous avons également adapté les définitions formelles de l'ontologie pour créer une liste de définitions des concepts du cours (Voir Annexe 6).

cinq séances de cours. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le guide est très détaillé et compte environ une cinquantaine de pages. Seulement deux extraits feront l'objet de l'évaluation. Ils permettent d'illustrer la structure et le fonctionnement du guide de l'enseignant dans son ensemble. Nous allons maintenant présenter de façon plus détaillée les composantes du cours.

#### ***4. Le cours***

Le cours de didactique du lexique se compose des éléments suivants.

##### **Le matériel destiné à l'enseignant**

- 1) Guide de l'enseignant<sup>5</sup>
- 2) Présentations PowerPoint des 5 séances de cours (imprimées en format .pdf)
- 3) Corrigés des devoirs

##### **Le matériel destiné aux étudiants**

- 1) Plan de cours
- 2) Feuilles d'exercices et de données linguistiques
- 3) Feuilles de devoir
- 4) Lexique des termes (définitions des concepts)

#### ***5. Évaluation du cours***

Les questions d'évaluation portent avant tout sur 1) le contenu du cours ; 2) les démarches pédagogiques employées ; 3) le matériel associé au cours. Vos commentaires aux questions seront reçus et analysés, puis discutés avec notre comité de thèse pour en arriver aux résultats finaux.

Plus précisément, votre contribution nous permettra de mener à bien le processus d'évaluation inhérent à la réalisation de notre thèse, et aussi, bien sûr, d'améliorer le prototype du cours. L'évaluation revêt d'ailleurs une importance particulière dans la mesure où le prototype ne sera pas mis à l'essai dans le cadre de notre recherche doctorale, ce qui laisse reposer les possibilités d'amélioration en grande partie sur les différentes réponses à l'évaluation. Votre collaboration est donc extrêmement précieuse !

Le formulaire d'évaluation apparaît dans le document électronique que nous vous avons envoyé (**Formulaire.doc**). Vous devez répondre directement dans le document Word, en utilisant l'espace que vous jugez nécessaire pour la formulation de vos réponses.

---

<sup>5</sup> Votre évaluation porte seulement sur le guide de l'enseignant pour les séances de cours 1 et 4. Les présentations PowerPoint des séances 2, 3 et 5 vous permettront cependant d'avoir une bonne idée de la progression générale du cours.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 3<sup>e</sup> édition.
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4<sup>th</sup> ed.). New York : Holt, Rinehart & Winston .
- Joyce, B., & Weil, M., & Calhoun, E. (2003). *Models of teaching* (7<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Mel'čuk, I., Clas, A. et Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot, Coll. Universités francophones.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- Nisubire, P. (2003). « Développer la compétence lexicale en classe de français langue seconde ». *La lettre de l'AIRDF*, 33, 2003-2, 20-26.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique inc., Coll. L'école en mouvement.



## **2. RÉPONSES DES EXPERTS**



## **2.1 RÉPONSES DE L'EXPERT 1**



## FORMULAIRE D'ÉVALUATION

### Quelques consignes

- Vous n'êtes pas tenu de lire dans le détail la totalité des deux extraits du guide de l'enseignant ou encore de tous les exercices du cours ; il s'agit de prendre suffisamment connaissance du matériel pour pouvoir répondre aux questions.
- Nous vous avons choisi, ainsi que deux autres experts de domaines connexes au vôtre, afin de pouvoir évaluer le cours de didactique du lexique sous différentes facettes. Nous aimerions qualifier la nature de votre expertise, c'est pourquoi nous vous proposons de remplir la grille d'autoévaluation suivante. (Le chiffre 5 correspond au degré le plus élevé de connaissances et de compétence.) Cette information nous sera utile dans le traitement des réponses. Notez enfin que tous les résultats seront traités en préservant l'anonymat des répondants.

DOMAINE	NIVEAU DE COMPETENCE				
Lexicologie	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
Didactique du lexique	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/> 5
Didactique du français	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/> 5
Branches spécifiques de la didactique du français : grammaire / lecture _____	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
Pédagogie universitaire	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
Enseignement au primaire	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5

- Le questionnaire est sensiblement le même pour les 3 experts. Les questions portant précisément sur votre champ d'expertise seront mises en gras. Vous serez le seul à répondre à ces questions.
- Les questions sont à court développement. **IMPORTANT : Il s'agit de commenter ou de justifier brièvement chacune des réponses, qu'elle soit positive ou négative, et de proposer une piste d'amélioration s'il y a lieu.**

## QUESTIONS

### 1. Contenu

a) Est-ce que le cours dispense les connaissances nécessaires et suffisantes pour enseigner le lexique au primaire ? Si non, quelles autres connaissances devrait-il aborder ? Si vous jugez qu'il y en a trop, lesquelles vous semblent superflues ?

**Il n'y a pas de connaissances superflues cependant, il faudra, suivant les contextes dans lesquels est utilisé, penser à vérifier que le métalangage utilisé est en cohérence avec la terminologie en usage dans le cours de grammaire. Je ne suis pas en mesure de me prononcer pour le Québec.**

**La dimension morphologique du lexique n'est pas tellement présente, or cela peut être un aspect utile à ce niveau d'enseignement, notamment en lien avec l'orthographe ; même si cela n'était sans doute pas le but du cours (qui insiste davantage sur la sémantique et la syntaxe), il faudra peut-être prévoir un complément.**

b) Le contenu est-il utile pour le type de clientèle auquel il s'adresse ? En quoi ?

**Oui, très utile pour le public considéré (en France on utilise *clientèle* uniquement dans un contexte commercial : une différence avec le français québécois ?). Il marie de manière heureuse l'observation des faits de langue, les apports théoriques, toujours présentés de manière simple et claire, et les exercices, bien conçus.**

c) Est-ce que la progression des contenus semble appropriée ? Si non, en quoi pourrait-elle être améliorée ?

**La séance n°1 est très chargée, peut-être pourrait-on la dédoubler ? Sinon, la progression me paraît très appropriée.**

d) Est-ce que le cours, en fonction des contenus qu'il aborde, permet d'atteindre les objectifs de formation ? Si non, quel type de modification devrait être apportée au cours afin que les objectifs soient atteints ?

**Les contenus du cours, tels qu'ils sont posés dans le document (cf. plan de cours, Annexe 1.1), me semblent permettre d'atteindre les objectifs. Cependant, dans le doc. « Guide d'évaluation d'un cours en didactique du lexique », il est indiqué en 3.2, dans la « formulation des objectifs » ; « reconnaître le français québécois comme objet d'étude ». S'il s'agit réellement d'un objectif visé, il faudrait que cet aspect apparaisse plus explicitement dans le cours, pas seulement à l'occasion de l'examen de telle ou telle unité lexicale dans les exemples, mais aussi dans les contenus théoriques, qui devraient aborder**

**de front à un moment du cours (par ex. notions de variation des systèmes de normes du français, etc.).**

e) Les contenus étudiés sont-ils en conformité avec la théorie lexicologie de référence utilisée pour construire le cours de didactique du lexique ?

**Oui, c'est un des points forts de ce cours, il y a une grande cohérence entre la théorie de référence utilisée et les activités proposées. Peut-être pourriez-vous d'ailleurs expliciter un peu plus les postulats théoriques pour les étudiants.**

## **2. Méthodes pédagogiques**

a) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'apprentissage sont stimulantes pour les étudiants ? Si oui, en quoi ? Lesquelles le sont moins ?

**Je pense que les étudiants seront surtout sécurisés par la rigueur de l'approche, et par la logique très bien pensée du cours, avec les supports de cours en powerpoint, les portfolios, etc. Les dispositifs didactiques sont suffisamment variés (cf. travaux d'équipe pour l'exploration des dictionnaires). Les supports textuels sont également intéressants.**

**Peut-être pourriez-vous prendre appui pour certaines séquences, sur des « corpus d'apprentissage » électroniques permettant une exploration plus systématique du fait de langue à observer ; l'utilisation de corpus préparés suffisamment larges, permet des requêtes précises et ciblées et une « récolte » intéressante, des tris, et des observations de tendances. Mais cela suppose une logistique dont vous ne disposez peut-être pas.**

b) Est-ce que le choix de deux méthodes (inductive et enseignement direct) pour la présentation des contenus est approprié ? Si non, quelles autres méthodes suggérez-vous ?

**La méthode inductive ne doit pas être un dogme, d'autant que dans les faits, elle n'est souvent qu'un point de départ pour des activités très ciblées, le terme « inductif » est donc un peu trompeur. Personnellement, je préfère parler d'observation raisonnée des faits linguistiques. On peut penser aussi, complémentirement, au questionnement guidé ou à des situations-problèmes, mais vous vous expliquez bien dans le guide, en signalant que vous ne vous cantonnez pas à l'approche inductive, et ne répugnez pas à ce que vous nommez « enseignement direct ».**

**Méthodes suggérées : voir remarque sur les corpus d'apprentissage.**

c) Est-ce que les évaluations formatives sont appropriées et favorisent le transfert des apprentissages ? Si oui, en quoi ? Si non, qu'y aurait-il à ajuster ?

**Oui, elles sont bien conçues, notamment par la variété des activités proposées.**

d) Est-ce que les transparents intitulés « Pertinence didactique » (qui apparaissent généralement chaque fois qu'un nouveau concept est introduit dans le cours) sont appropriés ? Permettent-ils de jeter des ponts entre théorie et pratique ?

**Oui, c'est une très bonne idée, qui permet aussi de récapituler certains points en les mettant dans une perspective didactique.**

### **3. Matériel**

#### *3.1 Matériel d'accompagnement pour l'enseignant*

a) Est-ce que le recours aux diapositives constitue un support d'enseignement/apprentissage pertinent ?

**Oui, en évitant de les charger trop et en les prévoyant en complément avec d'autres activités (ce qui a été fait).**

b) Est-ce que la quantité d'information présentée sur les diapositives est appropriée ?

**Les diapositives sont parfois un peu chargées. Mais c'est un détail de présentation pratique plus qu'une remarque critique sur le contenu.**

c) Est-ce que le guide de l'enseignant est un outil qui permet de mieux comprendre comment utiliser les présentations pour enseigner ?

**Oui, il est très clair, et bien conçu.**

d) Est-ce que l'utilisation du guide pour la préparation du cours, en combinaison avec les transparents, vous paraît suffisante pour être à même de donner le cours ?

**Je pense que l'enseignant aura en tous cas une très bonne base de travail.**

e) Y aurait-il d'autres moyens d'accompagnement pertinents ? Si oui, lesquels ?

**J'ai déjà mentionné une explicitation plus claire du cadre théorique dans lequel vous vous situez.**

#### *3.2 Matériel d'accompagnement pour l'étudiant*

a) Est-ce que le plan de cours informe suffisamment l'étudiant du contenu et des objectifs du cours ?

**Le plan du cours est très clair mais évidemment, c'est en voyant le détail des séquences qu'il sera à même de bien comprendre sa logique.**

b) Est-ce que les feuilles d'exercices contiennent suffisamment de données ? Ces données permettent-elles de travailler les concepts associés ?

**Oui, elles sont bien organisées, et contiennent suffisamment de données.**

c) Est-ce que les étudiants devraient avoir accès à d'autres éléments d'accompagnement ?

**Il y a déjà beaucoup de choses...**

d) Que pensez-vous du choix des exemples en français québécois ?

**Les exemples sont intéressants et bienvenus, mais j'ai trouvé qu'il manquait un éclairage sur le système de norme interne au lexique québécois et sur les problèmes de variation.**

e) Est-ce que la liste des concepts avec leurs définitions vous paraît un moyen pertinent pour favoriser l'apprentissage des concepts ?

**Oui, c'est un élément très utile, même s'il ne suffit pas en lui-même.**

#### **4. Divers**

a) Le cours pourrait-il être adapté pour être donné en France ?

**Oui, les contenus sont assez proches de ceux qui sont proposés dans certains outils didactiques. Cependant, je pense que certaines des activités seraient davantage proposées en collège.**

b) Formulez toute autre remarque que les questions ne vous auraient pas permis d'exprimer.

**- J'ai une petite remarque concernant un des exemples fournis pour *champ sémantique* : je trouve que dans *plurilinguisme, écrire* n'est pas un sème essentiel, et qu'il y a peut-être intérêt, au moins didactiquement, à ne retenir, dans un premier temps, dans le champ sémantique que les éléments essentiels des définitions, pour ne pas construire des champs sémantiques démesurés, et peu en relation avec la lexie qui sert de point de départ... Mais cela se discute, bien évidemment.**

**- il aurait été intéressant de faire une étude plus systématique et critique avec les étudiants des dictionnaires pour enfants ou des dictionnaires d'apprentissage utilisés dans le primaire. Je ne mélangerais pas cette étude avec celle des outils « professionnels » que l'enseignant doit connaître par ailleurs, comme le Petit Robert ou le Lexis. Le Brio et Antidote par contre pourraient être utiles dans les deux cas.**

**- Par ailleurs, il aurait peut-être été intéressant de voir de manière plus précise comment les limites de la présentation des collocations dans les dictionnaires.**



## **2.2 RÉPONSES DE L'EXPERTE 2**



## FORMULAIRE D'ÉVALUATION

### Quelques consignes

- Vous n'êtes pas tenu de lire dans le détail la totalité des deux extraits du guide de l'enseignant ou encore de tous les exercices du cours ; il s'agit de prendre suffisamment connaissance du matériel pour pouvoir répondre aux questions.
- Nous vous avons choisi, ainsi que deux autres experts de domaines connexes au vôtre, afin de pouvoir évaluer le cours de didactique du lexique sous différentes facettes. Nous aimerions qualifier la nature de votre expertise, c'est pourquoi nous vous proposons de remplir la grille d'autoévaluation suivante. (Le chiffre 5 correspond au degré le plus élevé de connaissances et de compétence.) Cette information nous sera utile dans le traitement des réponses. Notez enfin que tous les résultats seront traités en préservant l'anonymat des répondants.

DOMAINE	NIVEAU DE COMPÉTENCE				
Lexicologie	1	2	<u>3</u>	4	5
Didactique du lexique	1	2	<u>3</u>	4	5
Didactique du français	1	2	3	<u>4</u>	5
Branche spécifique de la didactique du français : didactique de la grammaire	1	2	3	4	<u>5</u>
Pédagogie universitaire	1	2	3	<u>4</u>	5
Enseignement au primaire	<u>1</u>	2	3	4	5

- Le questionnaire est sensiblement le même pour les 3 experts. Les questions portant précisément sur votre champ d'expertise seront mises en gras. Vous serez le ou la seul(e) à répondre à ces questions.
- Les questions sont à court développement. **IMPORTANT : Il s'agit de commenter ou de justifier brièvement chacune des réponses, qu'elle soit positive ou négative, et de proposer une piste d'amélioration s'il y a lieu.**
- Si vous avez des commentaires spécifiques, que vous aimeriez indiquer directement sur les feuilles d'annexe, vous pouvez le faire, cependant, il faudrait faire référence à ces notes à l'intérieur de l'évaluation elle-même pour que nous puissions les traiter de façon formelle

dans notre analyse. Les feuilles d'annexe devront également nous être retournées avec le questionnaire.

## QUESTIONS

### 1. Contenu

a) Est-ce que le cours dispense les connaissances disciplinaires nécessaires et suffisantes pour enseigner le lexique au primaire ? Si non, quelles autres connaissances devrait-il aborder ? Si vous jugez qu'il y en a trop, lesquelles vous semblent superflues ?

R. Le cours inclut certainement des notions de base pour l'enseignement du lexique. Toutefois, je suis un peu étonnée de ne voir aucune référence à la notion de morphème. Il me semble que c'est une notion qu'on peut difficilement éviter lorsqu'il est question du lexique, mais peut-être que le cadre théorique sous-jacent à l'approche privilégiée ne fait pas appel à de tels unités d'analyse de base en morphologie.

Il y a beaucoup de contenu dans le cours 1, je ne suggère pas d'enlever des notions, mais d'en donner une représentation «hiérarchique». La plupart de ces concepts seront nouveaux pour les étudiants et il y aurait lieu de faire des rappels au risque d'avoir l'air redondant. Ainsi, doit-on comprendre que le «mot» est en quelque sorte un terme générique qui comprend les *mots-formes* et les *unités lexicales*; qu'il y aurait ensuite lieu de diviser «unités lexicales» en *lexème* et *locution* ? Par exemple, sur la diapo 28, on trouve un résumé qui devrait plutôt commencer par un «mot» est ...

b) Le contenu est-il utile pour le type de clientèle auquel il s'adresse ? En quoi ?

R. Il m'est difficile de répondre à cette question, je ne suis pas certaine de bien la comprendre. Le contenu est certainement utile pour des étudiants de 2<sup>e</sup> année en enseignement préscolaire/primaire. Est-ce l'objet de la question ? Le contenu serait-il différent si on s'adressait à des étudiants de 3<sup>e</sup> année en enseignement au secondaire concentration français ? J'aurais tendance à dire non, puisque les notions exposées sont présentées comme des concepts de base ?

c) Est-ce que la progression des contenus semble appropriée ? Si non, en quoi pourrait-elle être améliorée ?

R. Ça semble acceptable en ce qui concerne la progression. Je précise que mon jugement porte sur la progression des contenus à l'intérieur des cours 1 et 4. Les contenus du cours 4 sont particulièrement bien amenés et présentés, tout est clair.

d) Est-ce que le cours, en fonction des contenus qu'il aborde, permet d'atteindre les objectifs de formation spécifiés ? Si non, quel type de modification devrait être apportée au cours afin que les objectifs soient atteints ?

R. Si les objectifs de formation sont ceux présentés au point 3.2 du guide d'évaluation, le cours permet fort probablement de les atteindre.

## **2. Méthodes pédagogiques**

a) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'apprentissage sont stimulantes pour les étudiants ? Si oui, en quoi ? Lesquelles le sont moins ?

R. Dans l'ensemble, les activités d'apprentissage proposées sont très stimulantes, dynamiques, originales et favorisent grandement l'apprentissage.

b) Est-ce que le choix de deux méthodes (inductive et enseignement direct) pour la présentation des contenus est approprié ? Si non, quelles autres méthodes suggérez-vous ?

R. Il y a un très bel équilibre entre les deux méthodes. J'apprécie particulièrement la « présence » de l'enseignement direct, qui est souvent complètement écarté amenant ainsi une surutilisation de la méthode inductive. L'auteure a bien compris qu'il y a de la place pour la variété sur le plan des méthodes d'enseignement. Je considère aussi que chacune des méthodes est appliquée pertinemment aux contenus.

c) Est-ce que les évaluations formatives (devoirs) sont appropriées et favorisent le transfert des apprentissages ? Si oui, en quoi ? Si non, qu'y aurait-il à ajuster ?

R. Les devoirs sont pertinents en ce qu'ils demandent d'appliquer les différents concepts présentés dans les cours. Ils constituent certainement un lieu pour le transfert. Par contre, comme la notion de transfert est relativement complexe, je ne suis pas en mesure d'affirmer qu'il y aura transfert des connaissances, mais on peut aisément le supposer.

**d) Est-ce que les méthodes pédagogiques respectent les principes didactiques adoptés normalement en didactique du français dans un contexte de formation des maîtres ?**

Oui, mais je ne saurais développer cette question. Je ne suis pas une spécialiste des méthodes pédagogiques, je suis d'abord linguiste et non didacticienne. Tout ce que je peux dire c'est que l'approche inductive est présente et qu'elle est particulièrement appliquée en didactique du français. Je suis surprise de constater que les deux questions qui me sont particulièrement posées ne me concernent pas directement.

**e) Est-ce que le cours est compatible avec l'approche par compétences telle qu'elle se présente dans le référentiel de formation professionnelle des enseignants ?**

**Encore une fois, je ne comprends pas pourquoi cette question m'est adressée personnellement, je ne saurais quoi répondre malheureusement, ce n'est vraiment pas ma spécialité.**

f) Est-ce que les transparents intitulés « Pertinence didactique » (qui apparaissent généralement chaque fois qu'un nouveau concept est introduit dans le cours –*vraiment ? je constate la présence de cette diapo une seule fois par cours ???*) sont appropriés ? Permettent-ils de jeter des ponts entre théorie et pratique ?

R. Oui, tout à fait. Les diapos spécifiant la pertinence didactique des concepts sont très éclairantes. Elles répondent bien aux questions trop souvent posées telles que *à quoi ça sert ?* et à des questions qui ont la même teneur. Il y a une volonté de montrer que l'aspect théorique est essentiel à la compréhension des notions étudiées qui seront éventuellement enseignées.

### **3. Matériel**

#### *3.1 Matériel d'accompagnement pour l'enseignant*

a) Est-ce que le recours aux diapositives constitue un support d'enseignement/apprentissage pertinent ?

R. Oui, c'est un support intéressant et adapté au contexte, rien à dire de plus.

b) Est-ce que la quantité d'information présentée sur les diapositives est appropriée ?

R. Oui, bien équilibrée.

c) Est-ce que le guide de l'enseignant est un outil qui permet de mieux comprendre comment utiliser les présentations pour enseigner ?

R. Il s'agit là d'un outil essentiel et vraiment très bien fait. Il constitue un élément indispensable pour les enseignants qui y trouveront un support précieux à la compréhension des notions et à leur enseignement.

d) Est-ce que l'utilisation du guide pour la préparation du cours, en combinaison avec les transparents, vous paraît suffisante pour être à même de donner le cours ?

R. Non, personnellement, j'ajouterais quelques ouvrages de références.

e) Y aurait-il d'autres moyens d'accompagnement pertinents ? Si oui, lesquels ?

R. Je n'ai rien à proposer.

#### *3.2 Matériel d'accompagnement pour l'étudiant*

a) Est-ce que le plan de cours informe suffisamment l'étudiant du contenu et des objectifs du cours ?

Oui.

b) Est-ce que les feuilles d'exercices contiennent suffisamment de données ? Ces données permettent-elles de travailler les concepts associés ?

R. Oui.

c) Est-ce que les étudiants devraient avoir accès à d'autres éléments d'accompagnement ?

R. Je ne vois pas ce qui pourrait être proposé aux étudiants.

d) Que pensez-vous du choix des exemples en français québécois ?

R. Je n'ai pas de problèmes avec ces exemples, je ne suis pas puriste ou normative au sens scolaire du terme.

e) Est-ce que la liste des concepts avec leurs définitions vous paraît un moyen pertinent pour favoriser l'apprentissage des concepts ?

R. C'est très certainement un complément intéressant, utile et pertinent pour favoriser l'apprentissage.

#### 4. Divers

**a) Formulez toute autre remarque que les questions ne vous auraient pas permis d'exprimer.**

J'utiliserai cet espace pour indiquer les commentaires que j'avais notés sur la version écrite des documents reçus. Je suis consciente que ces commentaires ne seront peut-être pas pertinents.

#### Cours 1

Diapo 5 – 4<sup>e</sup> puce : Dans quel sens le mot *type* est-il utilisé ? bien vague comme terme

Diapo 9 : il serait peut-être bien de préciser que la syntaxe contribue grandement au sens des phrases et des énoncés : *Le chien a mordu le chat* et *Le chat a mordu le chien* : 2 phrases identiques structurellement avec les mêmes «mots» mais dont le sens est évidemment bien différent, d'où l'idée que la structure renferme du «sens».

Diapo 15 : Pourquoi ne pas utiliser *signifiant/signifié* plutôt que *forme* et *sens* dans le triangle sémiotique ? À quel cadre théorique réfère-t-on ici ?

Diapo 24 – dernière puce : formulation douteuses, on a l'impression que *chantait* = flexion.

Diapo 28 – 5<sup>e</sup> puce : même commentaire : ... *l'ensemble de ses flexions* ? l'ensemble des formes incluant les formes fléchies ?

#### Cours 4

Diapo 13 – 1<sup>re</sup> puce : Je ne suis pas d'accord avec le fait de dire que la préposition est vide de sens. La préposition est sélectionnée par le verbe, elle se combine à un syntagme nominal et les

interprétations possibles du syntagme, telles que locatif, instrument, source, but, etc. découle de la combinaison du sens des deux éléments.

Commentaires sur le Guide de l'enseignant

p. 4 : à la fin du 1<sup>er</sup> paragraphe, j'ajouterais que le lexique n'est pas un ensemble fini parce que les classes lexicales majeures (nom, verbe, adjectif et adverbe) sont des classes ouvertes.

p. 4 : point 3, serait pertinent de donner une définition de «grammaire».

p. 4 : dernier paragraphe 2<sup>e</sup> ligne le lexique et ses composantes, quelles composantes ?

p. 7 : point 5, avant dernière ligne : reformuler «la distinction entre sens et référent est enfin importante» : la distinction entre sens et référent est précisée et on en montre l'importance.

p. 9 : Il est intéressant de noter que la phrase de la diapo 19 reste grammaticale en l'absence du déterminant. Ce qui n'est généralement pas le cas. Il serait peut-être souhaitable de changer de phrase de façon à éviter une situation dans laquelle le déterminant est omis et non compté parce que la phrase est grammaticale en l'absence du déterminant.

## **2.3 RÉPONSES DE L'EXPERTE 3**



## FORMULAIRE D'ÉVALUATION

### Quelques consignes

- Vous n'êtes pas tenue de lire dans le détail la totalité des deux extraits du guide de l'enseignant ou encore de tous les exercices du cours ; il s'agit de prendre suffisamment connaissance du matériel pour pouvoir répondre aux questions.
- Nous vous avons choisie, ainsi que deux autres experts de domaines connexes au vôtre, afin de pouvoir évaluer le cours de didactique du lexique sous différentes facettes. Nous aimerions qualifier la nature de votre expertise, c'est pourquoi nous vous proposons de remplir la grille d'autoévaluation suivante. (Le chiffre 5 correspond au degré le plus élevé de connaissances et de compétence.) Cette information nous sera utile dans le traitement des réponses. Notez enfin que tous les résultats seront traités en préservant l'anonymat des répondants.

DOMAINE	NIVEAU DE COMPÉTENCE				
Lexicologie	1	■	3	4	5
Didactique du lexique	1	■	3	4	5
Didactique du français	1	2	3	■	5
Branche spécifique de la didactique du français : didactique de l'orthographe grammaticale	1	2	3	■	5
Pédagogie universitaire	1	■	3	4	5
Enseignement au primaire	1	2	3	■	5

- Le questionnaire est sensiblement le même pour les 3 experts. Les questions portant précisément sur votre champ d'expertise seront mises en gras. Vous serez la seule à répondre à ces questions.
- Les questions sont à court développement. **IMPORTANT : Il s'agit de commenter ou de justifier brièvement chacune des réponses, qu'elle soit positive ou négative, et de proposer une piste d'amélioration s'il y a lieu.**
- Si vous avez des commentaires spécifiques, que vous aimeriez indiquer directement sur les feuilles d'annexe, vous pouvez le faire, cependant, il faudrait faire référence à ces notes à l'intérieur de l'évaluation elle-même pour que nous puissions les traiter de façon formelle

dans notre analyse. Les feuilles d'annexe devront également nous être retournées avec le questionnaire si vous y avez inscrit des commentaires.

## QUESTIONS

### 1. Contenu

a) Est-ce que le cours dispense les connaissances disciplinaires nécessaires et suffisantes pour enseigner le lexique au primaire ? Si non, quelles autres connaissances devrait-il aborder ? Si vous jugez qu'il y en a trop, lesquelles vous semblent superflues ?

Je crois que les connaissances dispensées à l'intérieur de ce cours sont suffisantes et nécessaires. Bien sûr, tous les concepts présentés ne seront pas nécessairement enseignés aux élèves du primaire, mais il est toujours préférable que l'enseignante en sache un peu plus!

**b) Selon vous, est-ce que la formation est utile aux futurs enseignants au primaire ? Est-elle pertinente pour la classe de primaire elle-même ?**

Elle est certainement utile. Plusieurs activités poussent à réfléchir au sujet de nos propres conceptions du lexique et des différents concepts présentés (par exemple, cours 1 – exercices 1-2-3; cours 2 – exercices 2,3 et le devoir associé; cours 3 – exercice 1 et devoir associé; cours 5 – diapo 4, exercice 1). Le contenu du cours me semble très pertinent, car il est vrai que nous ne sommes pas suffisamment formés pour enseigner le lexique aux élèves. Pour rendre le cours encore plus utile aux futurs enseignants du primaire, j'ajouterais des suggestions d'activités qui peuvent être vécues en classe de niveau primaire. Les étudiants en enseignement apprécient toujours ce pont entre la théorie et la pratique. Par exemple, j'ajouterais, à la fin du cours 1, un exemple d'activité pour enseigner les locutions au primaire: à la fin du cours 3, je proposerais un exemple d'activité où les élèves du primaire seraient invités à trouver des définitions à des mots et j'ajouterais des exemples d'explications qu'une enseignante pourrait donner pour aider les élèves à produire des définitions correctes.

d) Est-ce que la progression des contenus semble appropriée ? Si non, en quoi pourrait-elle être améliorée ?

La progression des contenus me semble adéquate. Toutefois, puisque les cours sont plutôt chargés en concepts que les étudiants ne connaissent pas nécessairement, je suggérerais, dans le guide de l'enseignant, de prendre un temps de silence après chaque introduction d'un nouveau concept pour que les étudiants intègrent bien la notion (par exemple, après la diapositive 9 du cours 2, pour se rappeler ce qu'est une unité lexicale et revoir brièvement les notes du 1<sup>er</sup> cours; après la diapo 22 du cours 3 pour qu'ils puissent bien distinguer les concepts; au cours 4, à la diapo 6, je

donnerais un temps pour que les étudiants se rappellent la signification des mots « intransitif », « défectif » et « transitif ». À certains moments pendant le cours, je demanderais également aux étudiants de trouver eux-mêmes des exemples pour illustrer les concepts qui viennent d'être présentés au lieu de passer tout de suite à un autre concept (par exemple, après chaque concept au cours 1; au cours 2, après la diapo 13, pour que les étudiants trouvent des exemples de relations lexicales, et après la diapo 31).

e) Est-ce que le cours, en fonction des contenus qu'il aborde, permet d'atteindre les objectifs de formation spécifiés ? Si non, quel type de modification devrait être apportée au cours afin que les objectifs soient atteints ?

Les deux premiers objectifs me semblent atteints parfaitement. Le troisième pourrait être atteint avec encore plus de précision si des moments, pendant les cours, étaient destinés à élaborer, en équipe ou individuellement, de courtes activités réalisables au primaire reliées aux concepts présentés ou si l'enseignant lui-même en proposait.

**d) Le cours est-il en lien avec le programme de français au primaire, pour ce qui est des contenus concernant le lexique ?**

Oui. Il touche aux expressions, à l'exploration et à l'utilisation du vocabulaire en contexte, à la capacité à consulter les outils de référence disponibles; à la capacité à préciser sa pensée, à utiliser de nouveaux mots ou de nouvelles expressions et à adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs.

## **2. Méthodes pédagogiques**

a) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'apprentissage sont stimulantes pour les étudiants ? Si oui, en quoi ? Lesquelles le sont moins ?

Les activités sont stimulantes car elles incitent les étudiants à réfléchir et à discuter à propos de sujets auxquels ils n'ont pas souvent l'occasion de penser. De plus, le recours à la méthode inductive est très réussi dans toutes les activités. La plupart du temps, les étudiants sont actifs, ce qui les tient alertes! Les types d'activités sont aussi très variés : ludique, à partir de textes de littérature jeunesse, métalinguistiques... Plus particulièrement, l'exercice 1 du cours 5 me semble être une excellente synthèse!

J'ajouterais peut-être, comme je l'ai mentionné plus haut, des activités où les étudiants doivent trouver des exemples et des idées d'activités à faire en classe de niveau primaire.

Petit détail: dans l'exercice 3 du cours 1, je changerais peut-être la consigne pour être bien certaine d'obtenir des informations linguistiques reliées au mot « POULE ». Je dirais donc : « Décrivez ce que vous voyez. » au lieu de « Écrivez tout ce que vous savez sur... »

b) Est-ce que le choix de deux méthodes (inductive et enseignement direct) pour la présentation des contenus est approprié ? Si non, quelles autres méthodes suggérez-vous ?

Ces deux méthodes me semblent très appropriées et surtout, bien intégrées au contenu du cours. J'ajouterais également quelques activités en équipe pour favoriser la discussion.

c) Est-ce que les évaluations formatives (devoirs) sont appropriées et favorisent le transfert des apprentissages ? Si oui, en quoi ? Si non, qu'y aurait-il à ajuster ?

Vraiment, bravo! Les devoirs sont extrêmement pertinents et permettent à l'étudiant de revoir ce qui a été enseigné pendant le cours. De plus, le fait que chaque cours se termine par un devoir qui est corrigé systématiquement au cours suivant installe une routine que les étudiants apprécieront.

d) Est-ce que les transparents intitulés « Pertinence didactique » (qui apparaissent généralement chaque fois qu'un nouveau concept est introduit dans le cours) sont appropriés ? Permettent-ils de jeter des ponts entre théorie et pratique ?

Pour les rendre encore plus utiles pour les étudiants, j'ajouterais sur ces transparents des exemples concrets de notions qui peuvent être enseignées au primaire à partir de ce qui a été vu dans le cours.

Autre petit détail : Je placerais la diapo 16 du cours 4 (« Pertinence didactique ») au début du cours (après la diapo 6) pour capter davantage l'attention des étudiants. Puisque les concepts qui sont enseignés dans cette portion de cours me semblent complexes, il me semble que les étudiants apprécieraient savoir à quoi ils servent. Cependant, je placerais tout de même un résumé de la pertinence didactique de cette portion à la diapo 16.

### **3. Matériel**

#### *3.1 Matériel d'accompagnement pour l'enseignant*

a) Est-ce que le recours aux diapositives constitue un support d'enseignement/apprentissage pertinent ?

C'est excellent!

b) Est-ce que la quantité d'information présentée sur les diapositives est appropriée ?

Les diapositives ne sont pas trop chargées et présentent juste ce qu'il faut. Trop souvent, les enseignants écrivent mot à mot ce qu'ils disent durant leur cours sur les diapositives. Ce n'est pas le cas ici. Les diapositives sont très bien utilisées.

c) Est-ce que le guide de l'enseignant est un outil qui permet de mieux comprendre comment utiliser les présentations pour enseigner ?

Le guide de l'enseignant est très précis et accompagne très bien la personne qui donne le cours. Il est très simple de suivre, diapo par diapo, ce qui doit être enseigné.

d) Est-ce que l'utilisation du guide pour la préparation du cours, en combinaison avec les transparents, vous paraît suffisante pour être à même de donner le cours ?

Il faut, bien sûr, des connaissances préalables en lien avec le lexique pour donner ce cours. Cependant, et vous le mentionnez au début du guide, la personne qui sera chargée de donner le cours devrait déjà en posséder. Ainsi, si tel est le cas, elle sera outillée parfaitement avec le guide pour donner un cours de qualité.

e) Y aurait-il d'autres moyens d'accompagnement pertinents ? Si oui, lesquels ?

Les définitions données en annexe 6 du document que vous m'avez envoyé pourraient être utiles également.

### *3.2 Matériel d'accompagnement pour l'étudiant*

a) Est-ce que le plan de cours informe suffisamment l'étudiant du contenu et des objectifs du cours ? Oui, c'est très complet et explicite.

b) Est-ce que les feuilles d'exercices contiennent suffisamment de données ? Ces données permettent-elles de travailler les concepts associés ? Les feuilles d'exercices sont très pertinentes.

c) Est-ce que les étudiants devraient avoir accès à d'autres éléments d'accompagnement ? Les définitions de l'annexe 6.

d) Que pensez-vous du choix des exemples en français québécois ? Ils sont amusants et montrent aux étudiants que ces mots ne doivent pas être éliminés des salles de classe.

e) Est-ce que la liste des concepts avec leurs définitions vous paraît un moyen pertinent pour favoriser l'apprentissage des concepts ? Oui, surtout pour ceux et celles qui aiment voir réunis les concepts qu'ils ont appris.

#### 4. Divers

**a) Ayant votre expérience en enseignement primaire, est-ce que le cours vous permet, sur la base de ce que vous en connaissez maintenant, d'entrevoir des pistes pour enseigner le lexique dans votre classe ?** Quelques pistes me sont venues en tête pendant ma lecture, mais je devrais m'arrêter plus longuement pour les enrichir. Cependant, je crois que des étudiants en enseignement, qui n'ont pas d'expérience dans une classe, auraient besoin de plus de soutien de la part de l'enseignant et de plus de discussions en équipe pour imaginer des pistes pour enseigner le lexique dans leur future classe.

**b) Formulez toute autre remarque que les questions ne vous auraient pas permis d'exprimer.**

Le travail que vous avez fait est colossal! Bravo pour la clarté du guide de l'enseignant et pour la variété des activités! Ce cours me semble très pertinent; j'aurais aimé en avoir un dans ma formation de 1<sup>er</sup> cycle en enseignement.

Mes suggestions d'amélioration peuvent se résumer ainsi :

- 1) Prévoir des temps d'arrêt lorsque de nouveaux concepts sont présentés pour permettre aux étudiants de bien les assimiler et/ou de trouver eux-mêmes des exemples.
- 2) Ajouter des exemples d'activités qui peuvent être faites au primaire ou amener les étudiants à en créer entre eux. Les étudiants en enseignement adorent cela!
- 3) Favoriser davantage le travail d'équipe.

### **3. MATRICES DES RÉPONSES À L'ÉVALUATION DU MODULE DE COURS**



Expert 1 : Expert de la didactique du lexique ; Experte 2 : Experte de la didactique du français ; Experte 3 : Enseignante au primaire

### 1. Contenu

a) Est-ce que le cours dispense les connaissances nécessaires et suffisantes pour enseigner le lexique au primaire ? Si non, quelles autres connaissances devrait-il aborder ? Si vous jugez qu'il y en a trop, lesquelles vous semblent superflues ?

	Réponse	Suggestion	Commentaire/Question
Expert 1	Il n'y a pas de connaissances superflues	cependant, il faudra, suivant les contextes dans lesquels est utilisé, penser à vérifier que le métalangage utilisé est en cohérence avec la terminologie en usage dans le cours de grammaire. (Je ne suis pas en mesure de me prononcer pour le Québec.)	La dimension morphologique du lexique n'est pas tellement présente, or cela peut être un aspect utile à ce niveau d'enseignement, notamment en lien avec l'orthographe ; même si cela n'était sans doute pas le but du cours (qui insiste davantage sur la sémantique et la syntaxe), il faudra peut-être prévoir un complément.
Experte 2	<p>Le cours inclut certainement des notions de base pour l'enseignement du lexique.</p> <p><b>CONTa-EXP1-r</b></p> <p><b>CONTa-EXP2-r1</b></p>	<p><b>CONTa-EXP1-s</b></p> <p>je ne suggère pas d'enlever des notions, mais d'en donner une représentation «hiérarchique». La plupart de ces concepts seront nouveaux pour les étudiants et il y aurait lieu de faire des rappels au risque d'avoir l'air redondant. Ainsi, doit-on comprendre que le «mot» est en quelque sorte un terme générique qui comprend les mots-formes et les unités lexicales; qu'il y aurait ensuite lieu de diviser «unités lexicales» en lexème et locution ? Par exemple, sur la diapo 28, on trouve un résumé qui devrait plutôt commencer par un «mot» est ...</p>	<p><b>CONTa-EXP1-c</b></p> <p>Toutefois, je suis un peu étonnée de ne voir aucune référence à la notion de morphème. Il me semble que c'est une notion qu'on peut difficilement éviter lorsqu'il est question du lexique, mais peut-être que le cadre théorique sous-jacent à l'approche privilégiée ne fait pas appel à de tels unités d'analyse de base en morphologie.</p> <p><b>CONTa-EXP2-c</b></p>
Experte 3	Je crois que les connaissances dispensées à l'intérieur de ce cours	<b>CONTa-EXP2-s</b>	Bien sûr, tous les concepts présentés ne seront pas nécessairement enseignés aux élèves du

Matrices des réponses à l'évaluation du module de cours en didactique du lexique

	<p>sont suffisantes et nécessaires.</p> <p style="text-align: center;"><b>CONTa-EXP3-r</b></p>	<p>primaire, mais il est toujours préférable que l'enseignante en sache un peu plus!</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTa-EXP3-c</b></p>
--	--	--

b) Le contenu est-il utile pour le type de clientèle auquel il s'adresse ? En quoi ?

	Réponse	Commentaire/Question
Expert 1	<p>Oui, très utile pour le public considéré. Il marie de manière heureuse l'observation des faits de langue, les apports théoriques, toujours présentés de manière simple et claire, et les exercices, bien conçus.</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTB-EXP1-r</b></p>	<p>(en France on utilise clientèle uniquement dans un contexte commercial : une différence avec le français québécois ?)</p>
Experte 2	<p>Il m'est difficile de répondre à cette question, je ne suis pas certaine de bien la comprendre. Le contenu est certainement utile pour des étudiants de 2e année en enseignement préscolaire/primaire.</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTB-EXP2-r</b></p>	<p>Le contenu serait-il différent si on s'adressait à des étudiants de 3e année en enseignement au secondaire concentration français ? J'aurais tendance à dire non, puisque les notions exposées sont présentées comme des concepts de base ?</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTB-EXP1-c</b></p> <p style="text-align: right;"><b>CONTB-EXP2-c</b></p>

b) Selon vous, est-ce que la formation est utile aux futurs enseignants au primaire ? Est-elle pertinente pour la classe de primaire elle-même ?

	Réponse	Suggestion	Commentaire/Question
Experte 3	<p>Elle est certainement utile.</p> <p>Le contenu du cours me semble très pertinent, car il est vrai que nous ne sommes pas suffisamment formés pour enseigner le lexique aux élèves</p>	<p>Pour rendre le cours encore plus utile aux futurs enseignants du primaire, j'ajouterais des suggestions d'activités qui peuvent être vécues en classe de niveau primaire. Les étudiants en enseignement apprécient toujours ce pont entre la théorie et la pratique. Par exemple, j'ajouterais, à la fin du cours 1, un exemple d'activité pour enseigner les locutions au primaire.</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTB-EXP3-s1</b></p> <p>à la fin du cours 3, je proposerais un exemple d'activité où les élèves du primaire seraient invités à trouver des définitions à des mots</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTB-EXP3-s2</b></p>	<p>Plusieurs activités poussent à réfléchir au sujet de nos propres conceptions du lexique et des différents concepts présentés (par exemple, cours 1 – exercices 1-2-3; cours 2 – exercices 2,3 et le devoir associé; cours 3 – exercice 1 et devoir associé; cours 5 – diapo 4, exercice 1).</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTB-EXP3-c</b></p>

	<b>CONTb-EXP3-r</b>	et j'ajouterais des exemples d'explications qu'une enseignante pourrait donner pour aider les élèves à produire des définitions correctes	<b>CONTb-EXP3-s3</b>
--	---------------------	---	----------------------

c) Est-ce que la progression des contenus semble appropriée ? Si non, en quoi pourrait-elle être améliorée ?

	Réponse	Suggestion	Commentaire/Question
Expert 1	La séance n°1 est très chargée Sinon, la progression me paraît très appropriée.	peut-être pourrait-on la dédoubler ?	
Experte 2	Ça semble acceptable en ce qui concerne la progression. Les contenus du cours 4 sont particulièrement bien amenés et présentés, tout est clair.	<b>CONTc-EXP1-r</b>	<b>CONTc-EXP1-s</b>
Experte 3	La progression des contenus me semble adéquate.  Toutefois, puisque les cours sont plutôt chargés en concepts que les étudiants ne connaissent pas nécessairement,	je suggérerais, dans le guide de l'enseignant, de prendre un temps de silence après chaque introduction d'un nouveau concept pour que les étudiants intègrent bien la notion (par exemple, après la diapositive 9 du cours 2, pour se rappeler ce qu'est une unité lexicale et revoir brièvement les notes du 1er cours; après la diapo 22 du cours 3 pour qu'ils puissent bien distinguer les concepts; au cours 4, à la diapo 6, je donnerais un temps pour que les étudiants se rappellent la signification des mots « intransitif », « défecif » et « transitif »). A certains moments pendant le cours, je demanderais également aux étudiants de trouver eux-mêmes des exemples pour concepts qui viennent d'être présentés au lieu de passer tout de suite à un autre concept (par exemple, après chaque concept au cours 1; au cours 2, après la diapo 13, pour que les étudiants trouvent des exemples de relations lexicales, et après la diapo 31).	Je précise que mon jugement porte sur la progression des contenus à l'intérieur des cours 1 et 4.  <b>CONTc-EXP2-c</b>

Matrices des réponses à l'évaluation du module de cours en didactique du lexique

d) Est-ce que le cours, en fonction des contenus qu'il aborde, permet d'atteindre les objectifs de formation ? Si non, quel type de modification devrait être apportée au cours afin que les objectifs soient atteints ?

	Réponse	Suggestion
Expert 1	<p>Les contenus du cours, tels qu'ils sont posés dans le document (cf. plan de cours, Annexe 1.1), me semblent permettre d'atteindre les objectifs.</p> <p style="text-align: center;"><b>CONTd-EXPI-r1</b></p> <p>Cependant, dans le doc. « Guide d'évaluation d'un cours en didactique du lexique », il est indiqué en 3.2, dans la « formulation des objectifs » : « reconnaître le français québécois comme objet d'étude ».</p> <p style="text-align: center;"><b>CONTd-EXPI-r2</b></p>	<p>S'il s'agit réellement d'un objectif visé, il faudrait que cet aspect apparaisse plus explicitement dans le cours, pas seulement à l'occasion de l'examen de telle ou telle unité lexicale dans les exemples, mais aussi dans les contenus théoriques, qui devraient aborder de front à un moment du cours (par ex. notions de variation des systèmes de normes du français, etc.).</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTd-EXPI-s</b></p>
Experte 2	<p>Si les objectifs de formation sont ceux présentés au point 3.2 du guide d'évaluation, le cours permet fort probablement de les atteindre.</p>	
Experte 3	<p>Les deux premiers objectifs me semblent atteints parfaitement.</p> <p style="text-align: center;"><b>CONTd-EXP2-r</b></p>	
	<p>Le troisième pourrait être atteint avec encore plus de précision</p> <p style="text-align: center;"><b>CONTd-EXP3-r1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>CONTd-EXP3-r2</b></p>	<p>si des moments, pendant les cours, étaient destinés à élaborer, en équipe ou individuellement, de courtes activités réalisables au primaire reliées aux concepts présentés ou si l'enseignant lui-même en proposait.</p> <p style="text-align: right;"><b>CONTd-EXP3-s</b></p>

e) Les contenus étudiés sont-ils en conformité avec la théorie lexicologie de référence utilisée pour construire le cours de didactique du lexique ?

	Réponse	Suggestion
Expert 1	Oui, c'est un des points forts de ce cours, il y a une grande	Peut-être pourriez-vous d'ailleurs expliciter un peu plus les postulats

*Matrices des réponses à l'évaluation du module de cours en didactique du lexique*

	cohérence entre la théorie de référence utilisée et les activités proposées.	théoriques pour les étudiants.	<b>CONTe-EXPI-s</b>
--	--	--------------------------------	---------------------

f) Le cours est-il en lien avec le programme de français au primaire, pour ce qui est des contenus concernant le lexique ?

	<b>Réponse</b>		
<b>Experte 3</b>	Oui. Il touche aux expressions, à l'exploration et à l'utilisation du vocabulaire en contexte, à la capacité à consulter les outils de référence disponibles; à la capacité à préciser sa pensée, à utiliser de nouveaux mots ou de nouvelles expressions et à adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs.		<b>CONTe-EXP3-r</b>

## 2. Méthodes pédagogiques

a) Dans l'ensemble, est-ce que les activités d'apprentissage sont stimulantes pour les étudiants ? Si oui, en quoi ? Lesquelles le sont moins ?

	Réponse	Suggestion	
<b>Expert 1</b>	Je pense que les étudiants seront surtout sécurisés par la rigueur de l'approche, et par la logique très bien pensée du cours, avec les supports de cours en powerpoint, les portfolios, etc.  Les dispositifs didactiques sont suffisamment variés (cf. travaux d'équipe pour l'exploration des dictionnaires).  Les supports textuels sont également intéressants.	Peut-être pourriez-vous prendre appui pour certaines séquences, sur des « corpus d'apprentissage » électroniques permettant une exploration plus systématique du fait de langue à observer ; l'utilisation de corpus préparés suffisamment larges, permet des requêtes précises et ciblées et une « récolte » intéressante, des tris, et des observations de tendances. Mais cela suppose une logistique dont vous ne disposez peut-être pas.	<b>PEDa-EXPI-s</b>
<b>Experte 2</b>	Dans l'ensemble, les activités d'apprentissage proposées sont très stimulantes, dynamiques, originales et favorisent grandement l'apprentissage.		<b>PEDa-EXPI-r</b>
<b>Experte 3</b>	Les activités sont stimulantes car elles incitent les étudiants à réfléchir et à	J'ajouterais peut-être, comme je l'ai mentionné plus haut, des	<b>PEDa-EXP2-r</b>

*Matrices des réponses à l'évaluation du module de cours en didactique du lexique*

	<p>discuter à propos de sujets auxquels ils n'ont pas souvent l'occasion de penser.</p> <p>De plus, le recours à la méthode inductive est très réussi dans toutes les activités. La plupart du temps, les étudiants sont actifs, ce qui les tient alertes!</p> <p>Les types d'activités sont aussi très variés : ludique, à partir de textes de littérature jeunesse, métalinguistiques... Plus particulièrement, l'exercice 1 du cours 5 me semble être une excellente synthèse!</p> <p style="text-align: right;"><b>PEDa-EXP3-r</b></p>	<p>activités où les étudiants doivent trouver des exemples, et des idées d'activités à faire en classe de niveau primaire.</p> <p style="text-align: right;"><b>PEDa-EXP3-s</b></p>
--	--	---

b) Est-ce que le choix de deux méthodes (inductive et enseignement direct) pour la présentation des contenus est approprié ? Si non, quelles autres méthodes suggérez-vous ?

	Réponse	Suggestion	Commentaire/Question
Expert 1		Méthodes suggérées : voir remarque sur les corpus d'apprentissage.	La méthode inductive ne doit pas être un dogme, d'autant que dans les faits, elle n'est souvent qu'un point de départ pour des activités très ciblées, le terme « inductif » est donc un peu trompeur. Personnellement, je préfère parler d'observation raisonnée des faits linguistiques.
Experte 2	Il y a un très bel équilibre entre les		On peut penser aussi, complémentirement, au questionnement guidé ou à des situations-problèmes, mais vous vous expliquez bien dans le guide, en signalant que vous ne vous cantonnez pas à l'approche inductive, et ne répondez pas à ce que vous nommez « enseignement direct ».
		<b>PEDb-EXPI-s</b>	<b>PEDb-EXPI-c</b>
			J'apprécie particulièrement la « présence » de

	deux méthodes. Je considère aussi que chacune des méthodes est appliquée pertinemment aux contenus. <b>PEDb-EXP2-r</b>		l'enseignement direct, qui est souvent complètement écarté amenant ainsi une surutilisation de la méthode inductive. L'auteur a bien compris qu'il y a de la place pour la variété sur le plan des méthodes d'enseignement <b>PEDb-EXP2-c</b>
Experte 3	Ces deux méthodes me semblent très appropriées et surtout, bien intégrées au contenu du cours. <b>PEDb-EXP3-r</b>	J'ajouterais également quelques activités en équipe pour favoriser la discussion. <b>PEDb-EXP3-s</b>	

c) Est-ce que les évaluations formatives sont appropriées et favorisent le transfert des apprentissages ? Si oui, en quoi ? Si non, qu'y aurait-il à ajuster ?

	<b>Réponse</b>		
Expert 1	Oui, elles sont bien conçues, notamment par la variété des activités proposées.		
Experte 2	Les devoirs sont pertinents en ce qu'ils demandent d'appliquer les différents concepts présentés dans les cours. Ils constituent certainement un lieu pour le transfert. Par contre, comme la notion de transfert est relativement complexe, je ne suis pas en mesure d'affirmer qu'il y aura transfert des connaissances, mais on peut aisément le supposer. <b>PEDe-EXP1-r</b>		
Experte 3	Vraiment, bravo! Les devoirs sont extrêmement pertinents et permettent à l'étudiant de revoir ce qui a été enseigné pendant le cours. De plus, le fait que chaque cours se termine par un devoir qui est corrigé systématiquement au cours suivant installe une routine que les étudiants apprécieront. <b>PEDe-EXP2-r</b> <b>PEDb-EXP3-r</b>		

d) Est-ce que les transparents intitulés « Pertinence didactique » (qui apparaissent généralement chaque fois qu'un nouveau concept est introduit dans le cours) sont appropriés ? Permettent-ils de jeter des ponts entre théorie et pratique ?

	<b>Réponse</b>	
Expert 1	Oui, c'est une très bonne idée, qui permet aussi de récapituler certains points en les mettant dans une	Suggestion
		Commentaire/Question

	perspective didactique.			
Experte 2	<p><b>PEdd-EXPI-r</b></p> <p>Oui, tout à fait. Les diapos spécifiant la pertinence didactique des concepts sont très éclairantes. Elles répondent bien aux questions trop souvent posées telles que <i>à quoi ça sert ?</i> et à des questions qui ont la même teneur. Il y a une volonté de montrer que l'aspect théorique est essentiel à la compréhension des notions étudiées qui seront éventuellement enseignées.</p> <p><b>PEdd-EXP2-r</b></p>			<p>“qui apparaissent généralement chaque fois qu'un nouveau concept est introduit dans le cours” –vraiment ? je constate la présence de cette diapo une seule fois par cours ???</p> <p><b>PEdd-EXP2-c</b></p>
Experte 3			<p>Pour les rendre encore plus utiles pour les étudiants, j'ajouterais sur ces transparents des exemples concrets de notions qui peuvent être enseignées au primaire à partir de ce qui a été vu dans le cours.</p> <p><b>PEdd-EXP3-s</b></p>	

e) Est-ce que les méthodes pédagogiques respectent les principes didactiques adoptés normalement en didactique du français dans un contexte de formation des maîtres ?

	Réponse	Suggestion	Commentaire/Question
Experte 2	<p>Oui, mais je ne saurais développer cette question.</p> <p>Tout ce que je peux dire c'est que l'approche inductive est présente et qu'elle est particulièrement appliquée en didactique du français</p> <p><b>PEDe-EXP2-r</b></p>		<p>Je ne suis pas une spécialiste des méthodes pédagogiques, je suis d'abord linguiste et non didacticienne.</p> <p>Je suis surprise de constater que les deux questions qui me sont particulièrement posées ne me concernent pas directement.</p> <p><b>PEdd-EXP2-c</b></p>

f) Est-ce que le cours est compatible avec l'approche par compétences telle qu'elle se présente dans le référentiel de formation professionnelle des enseignants ?

	Réponse	Commentaire/Question
Experte 2	je ne saurais quoi répondre malheureusement, ce n'est vraiment pas ma spécialité. <b>PEDf-EXP2-r</b>	Encore une fois, je ne comprends pas pourquoi cette question m'est adressée personnellement, <b>PEDf-EXP2-c</b>

### 3. Matériel

#### 3.1 Matériel d'accompagnement pour l'enseignant

a) Est-ce que le recours aux diapositives constitue un support d'enseignement/apprentissage pertinent ?

	Réponse	
Expert 1	Oui, en évitant de les charger trop et en les prévoyant en complément avec d'autres activités (ce qui a été fait).	<b>MAT(ENS)a-EXP1-r</b>
Experte 2	Oui, c'est un support intéressant et adapté au contexte, rien à dire de plus.	<b>MAT(ENS)a-EXP2-r</b>
Experte 3	C'est excellent!	<b>MAT(ENS)a-EXP3-r</b>

b) Est-ce que la quantité d'information présentée sur les diapositives est appropriée ?

	Réponse	Commentaire/Question
Expert 1	Les diapositives sont parfois un peu chargées. Mais c'est un détail de présentation pratique plus qu'une remarque critique sur le contenu. <b>MAT(ENS)b-EXP1-r</b>	
Experte 2	Oui, bien équilibrée. <b>MAT(ENS)a-EXP2-r</b>	
Experte 3	Les diapositives ne sont pas trop chargées et présentent juste ce qu'il faut. <b>MAT(ENS)b-EXP3-r</b>	Trop souvent, les enseignants écrivent mot à mot ce qu'ils disent durant leur cours sur les diapositives. Ce n'est pas le cas ici. Les diapositives sont très bien utilisées. <b>MAT(ENS)b-EXP3-r</b>

c) Est-ce que le guide de l'enseignant est un outil qui permet de mieux comprendre comment utiliser les présentations pour enseigner ?

	Réponse	
Expert 1	Oui, il est très clair, et bien conçu.	<b>MAT(ENS)c-EXPI-r</b>
Experte 2	Il s'agit là d'un outil essentiel et vraiment très bien fait. Il constitue un élément indispensable pour les enseignants qui y trouveront un support précieux à la compréhension des notions et à leur enseignement	<b>MAT(ENS)c-EXP2-r</b>
Experte 3	Le guide de l'enseignant est très précis et accompagne très bien la personne qui donne le cours. Il est très simple de suivre, diapo par diapo, ce qui doit être enseigné.	<b>MAT(ENS)c-EXP3-r</b>

d) Est-ce que l'utilisation du guide pour la préparation du cours, en combinaison avec les transparents, vous paraît suffisante pour être à même de donner le cours ?

	Réponse	Suggestion
Expert 1	Je pense que l'enseignant aura en tous cas une très bonne base de travail.	
Experte 2	Non,	personnellement, j'ajouterais quelques ouvrages de références. <b>MAT(ENS)d-EXP2-s</b>
Experte 3	Il faut, bien sûr, des connaissances préalables en lien avec le lexique pour donner ce cours. Cependant, et vous le mentionnez au début du guide, la personne qui sera chargée de donner le cours devrait déjà en posséder. Ainsi, si tel est le cas, elle sera outillée parfaitement avec le guide pour donner un cours de qualité. <b>MAT(ENS)d-EXP3-r</b>	

e) Y aurait-il d'autres moyens d'accompagnement pertinents ? Si oui, lesquels ?

	Réponse	Suggestion
Expert 1		J'ai déjà mentionné une explicitation plus claire du cadre théorique dans lequel vous vous situez. <b>MAT(ENS)e-EXPI-s</b>

Experte 2	Je n'ai rien à proposer.	<b>MAT(ENS)e-EXP2-r</b>	
Experte 3			Les définitions données en annexe 6 du document que vous m'avez envoyé pourraient être utiles également <b>MAT(ENS)e-EXP3-s</b>

### 3.2 Matériel d'accompagnement pour l'étudiant

a) Est-ce que le plan de cours informe suffisamment l'étudiant du contenu et des objectifs du cours ?

	Réponse	
Expert 1	Le plan du cours est très clair mais évidemment, c'est en voyant le détail des séquences qu'il sera à même de bien comprendre sa logique.	<b>MAT(ETU)a-EXP1-r</b>
Experte 2	Oui.	
Experte 3	Oui, c'est très complet et explicite.	<b>MAT(ETU)a-EXP2-r</b>
		<b>MAT(ETU)a-EXP3-r</b>

b) Est-ce que les feuilles d'exercices contiennent suffisamment de données ? Ces données permettent-elles de travailler les concepts associés ?

	Réponse	
Expert 1	Oui, elles sont bien organisées, et contiennent suffisamment de données.	
Experte 2	Oui.	<b>MAT(ETU)b-EXP1-r</b>
Experte 3	Les feuilles d'exercices sont très pertinentes.	<b>MAT(ETU)b-EXP2-r</b>
		<b>MAT(ETU)b-EXP3-r</b>

c) Est-ce que les étudiants devraient avoir accès à d'autres éléments d'accompagnement ?

	Réponse
Expert 1	Il y a déjà beaucoup de choses...

		<b>MAT(ETU)c-EXPI-r</b>
Experte 2	Je ne vois pas ce qui pourrait être proposé aux étudiants.	<b>MAT(ETU)c-EXP2-r</b>
Experte 3	Les définitions de l'annexe 6.	<b>MAT(ETU)c-EXP3-r</b>

d) Que pensez-vous du choix des exemples en français québécois ?

	Réponse	Commentaire/Question
Expert 1	Les exemples sont intéressants et bienvenus, <b>MAT(ETU)d-EXPI-r</b>	mais j'ai trouvé qu'il manquait un éclairage sur le système de norme interne au lexique québécois et sur les problèmes de variation. <b>MAT(ETU)d-EXPI-c</b>
Experte 2	Je n'ai pas de problèmes avec ces exemples, je ne suis pas puriste ou normative au sens scolaire du terme. <b>MAT(ETU)d-EXP2-r</b>	
Experte 3	Ils sont amusants et montrent aux étudiants que ces mots ne doivent pas être éliminés des salles de classe. <b>MAT(ETU)d-EXP3-r</b>	

e) Est-ce que la liste des concepts avec leurs définitions vous paraît un moyen pertinent pour favoriser l'apprentissage des concepts ?

	Réponse	
Expert 1	Oui, c'est un élément très utile, même s'il ne suffit pas en lui-même.	<b>MAT(ETU)e-EXPI-r</b>
Experte 2	C'est très certainement un complément intéressant, utile et pertinent pour favoriser l'apprentissage.	<b>MAT(ETU)e-EXP2-r</b>
Experte 3	Oui, surtout pour ceux et celles qui aiment voir réunis les concepts qu'ils ont appris.	<b>MAT(ETU)e-EXP3-r</b>

## 4. Divers

a) Formulez toute autre remarque que les questions ne vous auraient pas permis d'exprimer.

Expert 1	Suggestion	Commentaire/Question
	<p>il aurait été intéressant de faire une étude plus systématique et critique avec les étudiants des dictionnaires pour enfants ou des dictionnaires d'apprentissage utilisés dans le primaire. Je ne mélangerais pas cette étude avec celle des outils « professionnels » que l'enseignant doit connaître par ailleurs, comme le Petit Robert ou le Lexis. Le Brio et Antidote par contre pourraient être utiles dans les deux cas.</p> <p><b>DIVa-EXP1-s1</b></p> <p>Par ailleurs, il aurait peut-être intéressé de voir de manière plus précise comment les limites de la présentation des collocations dans les dictionnaires.</p> <p><b>DIVa-EXP1-s2</b></p>	<p>J'ai une petite remarque concernant un des exemples fournis pour champ sémantique : je trouve que dans <i>plurlinguisme</i>, 'écriture' n'est pas un sème essentiel, et qu'il y a peut-être intérêt, au moins didactiquement, à ne retenir, dans un premier temps, dans le champ sémantique que les éléments essentiels des définitions, pour ne pas construire des champs sémantiques démesurés, et peu en relation avec la lexie qui sert de point de départ... Mais cela se discute, bien évidemment</p>
Experte 2	<p>Diapo 9 : il serait peut-être bien de préciser que la syntaxe contribue grandement au sens des phrases et des énoncés : Le chien a mordu le chat et Le chat a mordu le chien : 2 phrases identiques structurellement avec les mêmes « mots » mais dont le sens est évidemment bien différent, d'où l'idée que la structure renferme du « sens ».</p> <p><b>DIVa-EXP2-s1</b></p> <p>Commentaires sur le Guide de l'enseignant</p> <p>p. 4 : à la fin du 1er paragraphe, j'ajouterais que le lexique n'est pas un ensemble fini parce que les classes lexicales majeures (nom, verbe, adjectif et adverbe) sont des classes ouvertes.</p> <p><b>DIVa-EXP2-s2</b></p> <p>p. 4 : point 3, serait pertinent de donner une définition de « grammaire ».</p> <p><b>DIVa-EXP2-s3</b></p> <p>Guide de l'enseignant</p> <p>p. 9 : Il est intéressant de noter que la phrase de la diapo 19 reste grammaticale en l'absence du déterminant. Ce qui n'est généralement pas le cas. Il serait peut-être souhaitable de changer de phrase de façon à éviter une situation dans laquelle le déterminant est omis et non compté parce que la</p>	<p>J'utiliserais cet espace pour indiquer les commentaires que j'avais notés sur la version écrite des documents reçus. Je suis consciente que ces commentaires ne seront peut-être pas pertinents.</p> <p><b>DIVa-EXP1-c</b></p>
		<p>Cours 1</p> <p>Diapo 5 – 4e puce : Dans quel sens le mot type est-il utilisé ? bien vague comme terme</p> <p><b>DIVa-EXP2-c1</b></p>
		<p>Diapo 15 : Pourquoi ne pas utiliser signifiant/signifié plutôt que forme et sens dans le triangle sémiotique ? À quel cadre théorique réfère-t-on ici ?</p> <p><b>DIVa-EXP2-c2</b></p>
		<p>Diapo 24 – dernière puce : formulation douteuses, on a l'impression que chantait = flexion</p> <p>Diapo 28 - 5e puce : même commentaire : l'ensemble de ses flexions ? l'ensemble des formes incluant les formes fléchies ?</p> <p><b>DIVa-EXP2-c3</b></p> <p><b>DIVa-EXP2-c4</b></p>

	<p>phrase est grammaticale en l'absence du déterminant.</p> <p style="text-align: center;"><b>DIV a-EXP2-s4</b></p>	<p>Cours 4</p> <p>Diapo 13 – 1re puce : Je ne suis pas d'accord avec le fait de dire que la préposition est vide de sens. La préposition est sélectionnée par le verbe, elle se combine à un syntagme nominal et les interprétations possibles du syntagme, telles que locatif, instrument, source, but, etc. découlent de la combinaison du sens des deux éléments.</p> <p style="text-align: right;"><b>DIV a-EXP2-c5</b></p>
<p>Experte 3</p>	<p>Mes suggestions d'amélioration peuvent se résumer ainsi :</p> <p>1) Prévoir des temps d'arrêt lorsque de nouveaux concepts sont présentés pour permettre aux étudiants de bien les assimiler et/ou de trouver eux-mêmes des exemples.</p> <p style="text-align: center;"><b>DIV a-EXP3-s1</b></p> <p>2) Ajouter des exemples d'activités qui peuvent être faites au primaire ou amener les étudiants à en créer entre eux. Les étudiants en enseignement adorent cela!</p> <p style="text-align: center;"><b>DIV a-EXP3-s2</b></p> <p>3) Favoriser davantage le travail d'équipe.</p> <p style="text-align: center;"><b>DIV a-EXP3-s3</b></p> <p>Petit détail : dans l'exercice 3 du cours 1, je changerais peut-être la consigne pour être bien certaine d'obtenir des informations linguistiques reliées au mot « POULE ». Je dirais donc : « Décrivez ce que vous voyez. » au lieu de « Écrivez tout ce que vous savez sur... »</p> <p style="text-align: right;"><b>DIV a-EXP2-s4</b></p>	<p>Guide de l'enseignant</p> <p>p. 4 : dernier paragraphe 2e ligne le lexique et ses composantes, quelles composantes ?</p> <p style="text-align: right;"><b>DIV a-EXP2-c6</b></p> <p>Guide de l'enseignant</p> <p>p. 7 : point 5, avant dernière ligne : reformuler « la distinction entre sens et référent est enfin importante » : la distinction entre sens et référent est précisée et on en montre l'importance.</p> <p style="text-align: right;"><b>DIV a-EXP2-c7</b></p> <p>Le travail que vous avez fait est colossal! Bravo pour la clarté du guide de l'enseignant et pour la variété des activités! Ce cours me semble très pertinent; j'aurais aimé en avoir un dans ma formation de 1er cycle en enseignement.</p> <p style="text-align: right;"><b>DIV a-EXP3-cl</b></p>

	<p>Autre petit détail : Je placerais la diapo 16 du cours 4 (« Pertinence didactique ») au début du cours (après la diapo 6) pour capter davantage l'attention des étudiants. Puisque les concepts qui sont enseignés dans cette portion de cours me semblent complexes, il me semble que les étudiants apprécieraient savoir à quoi ils servent. Cependant, je placerais tout de même un résumé de la pertinence didactique de cette portion à la diapo 16.</p> <p><b>DIVa-EXP2-s5</b></p>	
--	---	--

b) Le cours pourrait-il être adapté pour être donné en France ?

Expert 1	<p>Réponse</p> <p>Oui, les contenus sont assez proches de ceux qui sont proposés dans certains outils didactiques. Cependant, je pense que certaines des activités seraient davantage proposées en collège.</p> <p><b>DIVb-EXPI-r</b></p>
----------	---

c) Ayant votre expérience en enseignement primaire, est-ce que le cours vous permet, sur la base de ce que vous en connaissez maintenant, d'entrevoir des pistes pour enseigner le lexique dans votre classe ?

Experte 3	<p>Réponse</p> <p>Quelques pistes me sont venues en tête pendant ma lecture, mais je devrais m'arrêter plus longtemps pour les enrichir. Cependant, je crois que des étudiants en enseignement, qui n'ont pas d'expérience dans une classe, auraient besoin de plus de soutien de la part de l'enseignant et de plus de discussions en équipe pour imaginer des pistes pour enseigner le lexique dans leur future classe.</p> <p><b>DIVc-EXPI-r</b></p>
-----------	---

