

« Je te décide à me donner mes cadeaux de fête »

Jocelyne Cauchon

Number 134, Summer 2004

Le lexique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55583ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cauchon, J. (2004). « Je te décide à me donner mes cadeaux de fête ». *Québec français*, (134), 62–64.

« Je te décide à me donner mes cadeaux de fête »

>>> JOCELYNE CAUCHON

Comment conjuguer les champs de la linguistique, de la psycholinguistique et de la didactique d'une langue maternelle ? C'était le défi que je voulais relever dans le cadre d'une maîtrise en linguistique. Je vous présente donc les principaux résultats des travaux effectués dans une classe de 1^{re} année du 2^e cycle (3^e année) du primaire avec des élèves âgés de huit ou neuf ans.

En relevant ce défi, je voulais démontrer que la discipline de la linguistique aurait avantage à faire partie du curriculum de formation des enseignantes et des enseignants du primaire. J'ai alors exploré plus particulièrement le champ de la sémantique au service de l'apprentissage du lexique. J'ai également tenu compte des récentes applications de la grammaire nouvelle dans les classes du Québec. J'ai ainsi tenté d'établir des liens avec les apports de cette dernière, dont les plus grands bénéfices se situent au niveau syntaxique et qu'il ne s'agit aucunement de remettre en question, ici. J'ai donc décidé de favoriser des activités qui permettraient de développer un lien entre la sémantique et la syntaxe. Pour y arriver, j'ai abordé la structure prédicative du verbe DÉCIDER¹ avec les élèves. Ce choix reposait sur deux points importants : le verbe est une classe de mots déjà enseignée au primaire et le verbe est nécessairement un prédicat. J'avais donc une belle occasion de respecter ce qui se faisait présentement dans les classes et de tenter d'aller un peu plus loin.

Déroulement et conditions de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de cinq semaines, à raison d'une période de quarante-cinq minutes par semaine. J'ai utilisé très peu de matériel : un album de littérature jeunesse², des illustrations et quelques feuilles pour faire écrire les élèves. Certaines illustrations ont été placées au mur³, alors que d'autres ont été reproduites sur des feuilles distribuées aux élèves⁴. L'échange et le questionnement ont toujours été présents à chaque rencontre.

Les élèves ont été amenés à exprimer oralement leur compréhension du verbe DÉCIDER₁, à poser des questions, à reformuler mes propos et à trouver des paraphrases pour clarifier leur compréhension des phénomènes. Par exemple, un élève expliquait le sens DÉCIDER₂ dans la phrase *Je te déciderai à aller au cinéma* en la paraphrasant ainsi : *Cela veut dire que ce sont deux cerveaux qui se parlent*. Au fil des séances, ils ont développé une certaine habileté pour ce genre de travail et ils y ont pris goût. J'ai porté une attention parti-



culière à la réflexion métacognitive à la fin de chaque séance de travail. Les élèves étaient invités à noter ce qu'ils avaient retenu par un moyen bien personnel. Puis, lors de mon retour la semaine suivante, je les invitais à consulter leurs notes, à échanger sur ce qu'ils avaient retenu et sur notre démarche.

L'expérimentation a débuté par une première rencontre consacrée à l'évaluation diagnostique de l'emploi de DÉCIDER₁, *décider de faire quelque chose*, et de DÉCIDER₂, *décider quelqu'un à faire quelque chose*. Pour atteindre ce but, j'ai choisi de lire un album aux élèves. Ceux-ci devaient employer DÉCIDER pour anticiper l'histoire et pour y réagir. J'ai conservé les phrases écrites par les élèves. C'était une belle occasion d'allier écoute et écriture. J'ai ainsi vu tout de suite que les élèves comprenaient le sens de DÉCIDER₁, mais qu'aucun élève ne comprenait DÉCIDER₂. J'ai souvent utilisé la paraphrase pour leur expliquer ces deux sens et j'ai affiché des illustrations. Par exemple : « Quand on décide de faire quelque chose, on fait comme un juge, on choisit, on tranche. On choisit de jouer au ballon plutôt que de jouer à la poupée. Ça se passe dans notre tête. Et quand je décide Anne-Sophie à jouer au ballon, c'est plutôt que je convaincs Anne-Sophie, je donne des arguments pour que Anne-Sophie finisse par jouer au ballon ».

La deuxième séance a servi de retour sur les phrases de la séance précédente. Les élèves les ont classées en fonction du sens exprimé par DÉCIDER : DÉCIDER₁ ou DÉCIDER₂. À tour de rôle, ils ont été invités à placer une phrase sous l'illustration de DÉCIDER₁ ou sous celle de DÉCIDER₂. La discussion, la réflexion et la correction collective constituaient le noyau de l'activité. Les élèves apprenaient à formuler des paraphrases avec ces deux verbes.

À la troisième séance, j'ai repris une observation d'un élève soit qu'un mot pouvait exprimer deux sens et que deux mots pouvaient en exprimer un seul et je les ai invités à explorer cette nouvelle connaissance.

1 mot - 2 sens

DÉCIDER₁ et DÉCIDER₂

1 sens - 2 mots

DÉCIDER₁ et CHOISIR₁

Soutenus par une nouvelle banque d'illustrations, en grand groupe, les élèves ont composé certaines phrases avec DÉCIDER₁ et d'autres avec DÉCIDER₂.^{*} Par la suite, placés en équipe, ils ont refait le même type de tâche sur une feuille comprenant de nouvelles illustrations.^{*} Ensuite, les élèves se sont lu mutuellement leurs phrases, ont décidé si elles exprimaient le sens attendu et les ont corrigées, lorsque c'était nécessaire. Cette activité a plu aux élèves. Certains ont dit qu'ils avaient été surpris du résultat. Ils ont découvert qu'ils n'avaient pas tous écrit les mêmes phrases, même s'ils avaient sous les yeux les mêmes illustrations !

À la quatrième séance, les élèves ont été sensibilisés au lien à établir entre la sémantique et la syntaxe : un sens peut se traduire par une ou plusieurs structures. Les illustrations placées au mur lors de la dernière séance ont soutenu la production des élèves. Les mots pour les décrire ont par la suite été utilisés comme participants³ dans les structures prédicatives de DÉCIDER₁ et de DÉCIDER₂.

Pour DÉCIDER₁, les élèves ont employé quatre structures différentes :

- décider N :
Ils décident la construction d'une plage dans un cirque.
- décider de N :
Ils décident de la construction d'une plage dans un cirque.
- décider de V_{inf} :
Ils décident de construire une plage dans un cirque.
- décider que +subordonnée à l'indicatif :
Ils décident qu'ils vont construire une plage dans un cirque.

- décider N :
Ils décident le changement de l'heure.
- décider de N :
Ils décident du changement de l'heure.
- décider de V_{inf} :
Ils décident de changer l'heure.
- décider que +subordonnée à l'indicatif :
Ils décident qu'ils vont changer l'heure.

Pour DÉCIDER₂, ils ont formulé ceci :

- décider N à faire V_{inf} :
J'ai décidé Fred à faire construire un chapiteau.
Catherine décide Julien à changer l'heure.

Ensemble, nous avons trouvé une formule plus générale qui les a aidés à distinguer les structures de DÉCIDER₁ et celles de DÉCIDER₂ :

- DÉCIDER₁
décider quelque chose
décider de quelque chose
décider de faire quelque chose
décider que l'on fait quelque chose
- DÉCIDER₂
décider quelqu'un à faire quelque chose

Lors de cette activité, les élèves ont découvert également la dérivation : verbe → nom (*changer* → *changement*, *construire* → *construction*).

De plus, une question d'un élève a permis de discuter de *du*, la contraction de la préposition *de* et du déterminant *le*.

Enfin, la dernière séance a servi à vérifier le transfert des connaissances acquises sur DÉCIDER₁ et sur DÉCIDER₂, dans une production écrite, issue d'une situation réelle. L'enseignante organisait une fête pour la fin de l'année et elle leur a demandé de lui exprimer ce qu'ils souhaitaient décider de faire lors de cette occasion. Il fallait donc la décider à leur laisser faire certaines choses*.

Résultats de l'expérimentation

Un locuteur, aussi jeune soit-il, est préoccupé par le sens du message qu'il exprime et il est aussi attentif à celui qui lui est adressé par quelqu'un. Les élèves ont aimé me questionner, valider leur compréhension, échanger sur différentes expressions linguistiques possibles, s'expliquer en offrant des paraphrases à leur interlocuteur. Bref, ils ont démontré qu'ils possédaient la base nécessaire pour entreprendre toute étude sur la langue : la considérer comme un objet d'étude en soi. Ils ont appris à se fier à leur intuition de locuteur natif, à la confronter à celle de leurs pairs et à celle de leur enseignante, ce qui est fondamental dans une telle approche. Ils ont utilisé facilement la paraphrase pour expliquer leur message. En cas de panne du mot juste en écriture, ils se sont permis d'employer cette technique. Dans la phrase suivante, l'élève a choisi la formulation *pour que tu veuilles* pour exprimer le sens de *pour te décider* : « Pour que tu veuilles, je vais payer mon entrée, je vas faire toutes les actions que tu veux... »

DÉCIDER₁ faisait partie du vocabulaire actif des élèves de la classe et certains d'entre eux ont démontré l'emploi de nouvelles structures de ce verbe. La situation est différente pour DÉCIDER₂. Pour plusieurs élèves, DÉCIDER₂ fait partie de leur vocabulaire passif maintenant, alors que pour quelques élèves seulement, il fait partie de leur vocabulaire actif. Ajouter quelques séances supplémentaires aurait sûrement permis aux élèves de mieux contextualiser DÉCIDER₂ et d'éviter la confusion dans l'emploi des prépositions propres à chaque DÉCIDER : décider *de* faire quelque chose ; décider quelqu'un *à* faire quelque chose.

Durant cette expérimentation, quatre des cinq aspects de l'enseignement du lexique selon Graves, cités par Fortier (1994)⁴ ont été touchés : l'apprentissage de nouveau sens pour un mot déjà connu, l'apprentissage d'un nouveau mot pour un concept déjà connu, la clarification et l'enrichissement des sens d'un mot connu et enfin l'activation d'un vocabulaire actif.

Les élèves ont compris comment s'effectuait l'apprentissage, qu'il consistait non pas seulement à ajouter de nouveaux savoirs déclaratifs, à les accumuler sans faire de liens entre eux, mais plutôt à compléter ces derniers par d'autres types de connaissances comme des contextes ou des conditions qui les rendent plus actifs. Un élève l'a d'ailleurs bien



lézardTM

exprimé : « Je n'ai rien appris, mais je comprends mieux maintenant ». Cela s'explique aussi par quelques faits et gestes posés tout au long de l'expérimentation. Les élèves ont toujours été invités à noter ce qu'ils avaient compris à la fin de chaque séance et nous commençons la rencontre suivante en reprenant justement ces écrits*.

Ma formation en linguistique m'a donné un cadre formel, lequel m'a permis d'organiser ma propre représentation de la langue comme système. J'étais donc en mesure de guider les élèves vers la découverte de la leur tout en plaçant cet apprentissage au service des activités langagières que sont la lecture, l'écriture, la production orale et l'écoute.

Conclusion

L'enseignante, Marie-Andrée Laliberté, qui a généreusement ouvert la porte de sa classe et a assisté à toutes mes séances de travail avec les élèves, a questionné ces derniers à la fin de l'expérimentation pour recueillir leur appréciation. Les commentaires traduisent un intérêt certain – pour ne pas dire un amour – à apprendre sur la langue et à comprendre pourquoi ils font de telles activités sur ce sujet. Les élèves sont intéressés à développer de nouvelles connaissances à la condition que nous les accompagnions. La difficulté et la complexité dans l'apprentissage ne les effraient pas.

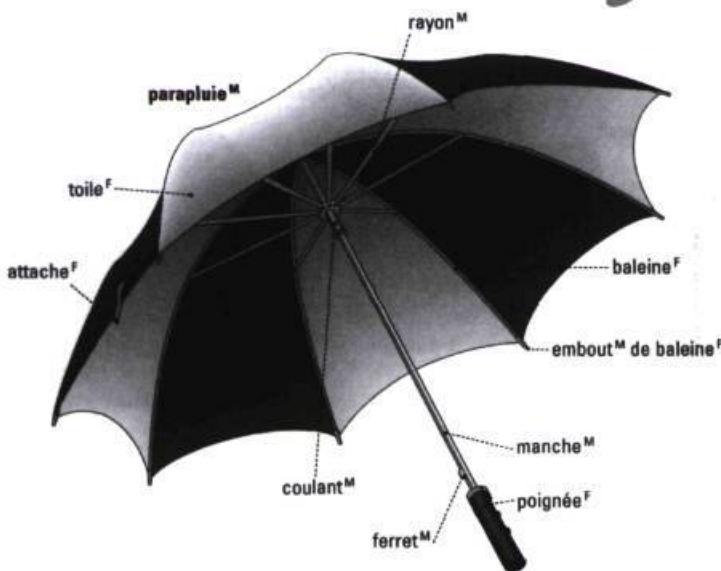
Une expérimentation sur une plus longue durée aurait pu déboucher sur l'élaboration de procédures de révision de structures de phrases, sur la conception d'un modèle d'outils au service de l'apprentissage du lexique, sur une réflexion au niveau des différentes classes de mots qui peuvent jouer le rôle de premier participant d'un prédicat sémantique et sur l'approfondissement du sens relié aux marques morpho-syntaxiques du verbe. Ce n'est donc qu'un début, et j'ose espérer que d'autres voudront poursuivre dans cette voie⁵.

Notes

- 1 Cauchon, Jocelyne (2003), « Enseignement de la structure prédicative du verbe au primaire : étude expérimentale à partir du verbe décider », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 85 p.
- 2 Ruthmann, Karl, *Mais moi, je veux !*, traduction de Géraldine Elschner, Suisse, Éditions Nord-Sud, [s. d.], 26 pages
- 3 Un participant est un argument d'un prédicat sémantique qui peut s'exprimer par des lettres X, Y, Z, ... : DÉCIDER₁ = 'X décide de faire Y'.
- 4 Fortier, Gilles, « Propos sur le vocabulaire », *Québec-français*, n° 92 (hiver 1994), p. 24-27.
- 5 On peut consulter le mémoire sur le site : www.olst.umontreal.ca/Fr/Biblio.html.

* Vous trouverez sur le site de la revue les illustrations et les grilles nécessaires pour faire les exercices en classe.

Québec français
www.revueqf.ulaval.ca



LE MOT JUSTE

Si on s'entend pour dire que la pluie, c'est de l'eau qui tombe en gouttes sur la terre.

COMMENT NOMME-T-ON UNE PLUIE...

...subite et abondante ?

...subite, abondante et passagère ?

...lente et fine ?

...violente, persistante, qui noie tout ?

...soudaine, de peu de durée, quelquefois mêlée de grêle ?

...torrentielle ?

...soudaine sur la mer, de peu de durée, accompagnée de bourrasques ?