

# LEXIQUE ET VOCABULAIRES : UNE DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE

## Synthèse de la conférence de M. Jean Pruvost

*Il s'agit d'un enseignement indispensable, trop souvent parent pauvre de la didactique. Une double approche est ici proposée : l'approche théorique mettra en relief cinq concepts de linguistique appliquée propres à rendre efficaces les stratégies d'enseignement ; l'approche pratique signalera d'une part les mauvaises tentations à éviter dans l'apprentissage, d'autre part les points d'ancrage méthodologique à prendre en compte.*

### 1. APPROCHE THÉORIQUE : LA DYNAMIQUE DES SIGNES

Il convient de faire percevoir, efficacement et simplement, le lexique comme un univers organisé. Cette macrostructuration se résume à quelques concepts fondamentaux : l'emboîtement concentrique des univers lexicaux ; la différenciation des signes lexicaux d'une zone à l'autre ; le degré variable de motivation et d'arbitraire ; le rayonnement lexicoculturel ; la polysémie dynamisante.

#### 1.1 Un phénomène d'emboîtement concentrique

On peut distinguer, par exemple pour les mots « maison » / « villégiature » / « P.O.S. » (plan d'occupation des sols), trois sphères lexicales qui s'échelonnent et s'emboîtent à partir d'une première sphère :

- [ Sphère 1 : le vocabulaire de base : **3 000** mots, dont un noyau dur de 1 000 mots, où l'on trouve les **grands polysèmes** (cf. maison) ;
- [ Sphère 2 : le vocabulaire de culture générale : **30 000** mots (cf. villégiature) ;
- [ Sphère 3 : les vocabulaires de spécialité, difficiles à dénombrer (cf. P.O.S. / Plan d'occupation des sols).

L'erreur serait de croire que le vocabulaire doit être acquis selon une progression sphère après sphère, et souvent de manière presque limitative et contraignante. En réalité, bon nombre de mots du vocabulaire fondamental, par leur nature générique, ne s'éclairent et ne s'illustrent que par ceux du vocabulaire de culture générale ; d'autre part, le terme technique n'est pas à écarter s'il est utile.

#### 1.2. La différenciation des signes lexicaux

Il convient de bien distinguer entre les différentes composantes du signe lexical :

le signifiant, commun à tous ;

le signifié, commun à la communauté linguistique concernée et enregistré par les dictionnaires ;

le **référé**, signifié particulier à chacun ; l'idée plus précise et personnelle que chacun se fait du signifié.

le référent, soit réalité connue et partagée en commun par les sujets parlants, soit projection commune d'une réalité ou d'un concept admis et défini dans le groupe linguistique concerné, avec la définition lexicographique comme support de projection.

Les mots du vocabulaire de base sont morphologiquement simples mais sémantiquement complexes, avec un signifié mal cerné et des référés multiples ; les mots des vocabulaires de spécialité sont souvent au contraire de morphologie complexe, mais de signifié plus facile à définir et à percevoir, si le domaine concerné est connu, avec un référé quasiment identique au signifié.

### **1.3 Le degré variable de motivation et d'arbitraire**

Le repérage sémantique d'un mot est grandement facilité s'il repose sur le sentiment d'en percevoir l'origine.

Le vocabulaire français, en raison de sa tendance à l'arbitraire, nécessite un effort d'apprentissage accru. L'enseignement doit en compenser le caractère opaque par une étude systématique qui mette en relief des réseaux peu transparents sans craindre de faire appel à l'histoire de la langue.

### **1.4. Le rayonnement lexiculturel**

Un grand nombre de mots et d'expressions dépendent d'un implicite culturel déterminant pour la pleine compréhension du locuteur natif, un implicite auquel il faut initier l'élève en cours d'apprentissage.

Le vocabulaire ne se confond pas avec un recueil froid de définitions réduites à leur sémème : il palpète au gré de la culture.

### **1.5. La polysémie dynamisante**

Il convient de rechercher la cohérence des polysèmes, notamment des grands polysèmes (cf. J. Picoche : rechercher le « signifié de puissance » du polysème, le principe d'unité d'un polysème, l'idée qui sous-tend la continuité des différents emplois, qui doit permettre de rendre compte de la totalité des emplois répertoriés du mot).

Il est important de faire percevoir aux élèves ces structures profondes d'où jaillissent les nouveaux sens, où naissent la création poétique et la néologie sémantique.

La polysémie n'est donc pas seulement un phénomène naturel du langage ; elle est, pédagogiquement, particulièrement dynamisante.

L'étude des grands polysèmes révèle en outre l'esprit d'une langue.

## **2. APPROCHE PRATIQUE : UN APPRENTISSAGE DYNAMIQUE**

### **2.1. Les mauvaises tentations**

**2.1.1. Le goutte-à-goutte lexical** : se contenter de définir et faire noter dans un répertoire les mots, difficiles, rencontrés au fur et à mesure des textes lus.

**2.1.2. Le perfectionnisme asphyxiant** : donner dans l'exhaustivité, dans un luxe de détails, fournir des contextes d'emploi trop nombreux : on présente le mot « sous toutes ses coutures ».

**2.1.3. L'illusoire modèle lexicographique** : reproduire oralement le dictionnaire pour expliquer un mot ; on confond alors l'outil écrit et le modèle oralisant.

**2.1.4. La devinette cacomémorielle** : faire deviner un mot et courir le risque que les mauvaises définitions restent dans la mémoire de l'élève.

**2.1.5. L'attente sclérosante du vécu et de l'occurrence** : attendre que les situations et occurrences se présentent. En effet, la confrontation aux référents ne constitue pas une condition *sine qua non* de l'enseignement du vocabulaire.

### **2.1.6. Le mythe de l'immédiateté active**

Il convient de ne pas méconnaître l'approche spiralaire : le mot inconnu s'inscrit d'abord dans le vocabulaire passif, avant d'être conforté et vivifié par plusieurs rencontres et contextes d'emploi, et de devenir ainsi, progressivement, vocabulaire actif. L'acte pédagogique ne consiste pas à s'acharner sur le parfait emploi d'un seul mot, mais à permettre l'éclosion d'un bouquet lexical. L'acquisition du vocabulaire n'est pas l'affaire d'une heure, mais de séances incluses dans des séquences (un ensemble de cours), elles-mêmes résultant d'une programmation installée dans l'année scolaire concernée.

## **2.2. Les points d'ancrage méthodologique**

### **2.2.1. La richesse immédiate sans complexe**

Un ensemble de mots appartenant à un champ lexical identique ou à un même champ morphologique s'acquiert plus facilement qu'une unité isolée.

À noter que le **grand polysème** est un cas particulier d'unité isolée, en ce qu'il offre cette richesse par lui-même : avec lui, on fait jouer toutes les collocations, tous les sens et le jeu souvent imposant des locutions qui s'y raccrochent.

### **2.2.2. Le concept à croissance évolutive**

Les dictionnaires offrent le « sémème » de chaque mot (= l'ensemble de ses traits signifiants). Il convient de nourrir d'expériences la définition d'un mot pour le faire vivre, d'y ajouter la charge culturelle personnelle.

### **2.2.3. Le processus naturel accéléré**

Enseigner le vocabulaire, c'est s'inspirer des processus naturels pour les accélérer : provoquer la rencontre, rapprocher les délais, en superposant d'emblée divers contextes éclairants, afin que le sens du mot jaillisse de la manière la plus précise possible.

### **2.2.4. La gestion de la cristallisation**

Prévoir des situations d'apprentissage, des activités qui prolongent l'étude des mots et invitent au réemploi naturel, concret et suscité par les situations, des mots.

### **2.2.5. La chaîne des programmations**

Bâtir une programmation avec des séances inscrites dans l'emploi du temps des élèves. Les programmations seront complémentaires d'une année à l'autre.

### **2.2.6. L'étude doublement active**

Mener de front les deux activités : connaissance du système (l'étude des mots, du point de vue de la forme et du sens) et enrichissement lexical.

La perception de la diachronie doit être encouragée et, avec elle, la découverte progressive des principales bases gréco-latines.

**Activités possibles** : Enquêtes lexicales, élaboration avec les élèves de petits dictionnaires thématiques (classement alphabétique ou sémantique), chasses aux mots dans des corpus écrits ou oraux, exploitations de textes nourris d'un lexique spécifique, exploitations de textes authentiques ou concoctés pour l'occasion, analyses lexicales guidées dans la presse, coups de filet thématique dans des dictionnaires différenciés, etc.

*Pour un approfondissement des notions évoquées précédemment, voici le texte intégral de la conférence :*

## **LEXIQUE ET VOCABULAIRES : UNE DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE**

*Résumé : La composante lexicale du langage fait très rarement l'objet d'un apprentissage spécifique et régulier dans les activités d'enseignement du français langue maternelle. Chacun cependant, enseignant, formateur, inspecteur, sans oublier le principal intéressé, l'élève du premier ou du second degré, a l'intime conviction qu'il s'agit d'un enseignement indispensable. Aussi, nous associant à cette commune dynamique et en nous appuyant sur nos expérimentations, proposons-nous une double approche de cet enseignement, encore trop souvent parent pauvre de la didactique : une approche d'abord théorique, en mettant en relief cinq concepts de linguistique appliquée propres à rendre efficaces les stratégies d'enseignement, ensuite une approche pratique, en signalant d'une part les mauvaises tentations à éviter dans l'apprentissage et d'autre part les points d'ancrage méthodologique à prendre en compte. La conclusion s'impose : l'enseignement du vocabulaire ne s'improvise pas.*

« *Pierre lit beaucoup pour enrichir son **vocabulaire**, l'ensemble des mots qu'il connaît.* ». Telle est l'étonnante définition offerte pour le mot « vocabulaire » dans le *Nouveau Larousse des débutants* lors de sa parution, en 1977, définition qui reste inchangée jusqu'à la fin du siècle chez son successeur, le *Larousse maxi débutants*. Le maintien d'une telle définition pendant plus d'un quart de siècle, malgré différentes rééditions, et ce chez une maison d'édition dont les dictionnaires se classent de longue date parmi ceux qui font autorité, est de fait parfaitement révélateur d'un état d'esprit général quant à l'enseignement du vocabulaire. D'une part, évoquer l'apprentissage du vocabulaire, c'est effectivement bien souvent s'en débarrasser en le réduisant au seul acte de lecture considéré comme la panacée, et d'autre part, s'il s'agit d'enrichir le vocabulaire d'un élève par la seule lecture des textes étudiés en une année, dans les faits, cela ne dépasse souvent guère en effet « l'ensemble des mots qu'il connaît ».

Au-delà de cette glose définitionnelle et de cet exemple significatifs, un paradoxe est à relever : dès qu'une réflexion est organisée à propos de l'apprentissage du vocabulaire avec nos collègues professeurs d'école ou professeurs de français en collège et lycée, l'intérêt soulevé est vif et immédiat, et la réflexion riche de questionnements et de propositions, alors que dans le même temps, il faut bien le reconnaître, cet apprentissage reste un parent particulièrement pauvre dans la formation didactique et dans la pratique quotidienne. Avouons-le : trop peu d'ouvrages existent sur le sujet, et même si quelques-uns sont excellents, et nous pensons à la *Didactique du vocabulaire français* (Nathan-Université, 1993) de Jacqueline Picoche, leur diffusion reste très faible si on la compare à celle du moindre manuel de grammaire. On ne s'en étonnera pas puisque, statistiquement, le vocabulaire vient toujours en dernier dans les préoccupations didactiques et dans les

achats de manuels, malgré le sentiment largement partagé par tous, enseignants, formateurs, inspecteurs, du caractère indispensable de cet enseignement, un sentiment que renforce encore le constat du plaisir ressenti par les élèves lorsque sont abordées des activités portant sur le vocabulaire. La situation est paradoxale on en connaît les raisons, en partie historiques, et nous l'évoquerons rapidement, mais l'heure n'est pas au lamento, puisque chacun est partant, ouvrons donc sans tarder une réflexion sur les fondements et les méthodes qui nous semblent pouvoir organiser les pratiques dans ce domaine où chacun est demandeur.

L'approche est nécessairement double : tout d'abord théorique, pour rappeler quelques principes de base dont on ne peut faire l'économie si l'on veut rendre efficaces ses stratégies, ensuite pratique, pour pouvoir rapidement disposer d'un premier ensemble d'activités et d'exercices qui fassent souche.

## **1. APPROCHE THÉORIQUE : LA DYNAMIQUE DES SIGNES**

Rappeler que le lexique est constitué d'un ensemble d'unités lexicales virtuelles, dont le nombre est impossible à délimiter, et que ces dernières s'actualisent dans le discours pour former des vocabulaires plus facilement dénombrables, n'a guère d'intérêt si l'on ne précise pas que le lexique et les vocabulaires qui le constituent ne se présentent pas comme un « sac de mots », selon la formule de Z. S. Harris. Il s'agit bien au contraire d'un univers organisé, dont la structuration précise est certes très complexe, parfois même décourageante, si l'on souhaite mettre à jour tous les réseaux sémantiques, morphologiques, morphosémantiques, etc., qui le traversent, mais dont cependant les grandes articulations nous sont à tous confusément perceptibles. Or, garder en mémoire cette macrostructuration, que perçoivent aisément les élèves si on la traduit efficacement et simplement, s'avère indispensable pour élaborer des stratégies profitables. Elle se résume à quelques concepts qui nous paraissent fondamentaux et que nous allons rapidement expliciter : l'emboîtement concentrique des univers lexicaux ; la différenciation des signes lexicaux d'une zone à l'autre ; le degré variable de motivation et d'arbitraire ; le rayonnement lexicoculturel ; la polysémie dynamisante.

### **1.1 Un phénomène d'emboîtement concentrique**

Le lexique représente une entité insaisissable. Recenser de manière exhaustive le lexique de la communauté reste en effet impossible, la nomenclature des plus gros dictionnaires papiers n'est qu'indicative, elle dépasse rarement 100 000 entrées, et le vertige lexical est vite engendré lorsqu'on rappelle que l'Institut National de la propriété industrielle enregistre environ 45 000 mots nouveaux par an, tout en même temps que divers travaux portant sur le vocabulaire technique (ceux par exemple de l'Office de la langue française au Québec) se recoupent pour faire état de plus d'un million de signifiants dans la langue française. Ces chiffres ne sont

évidemment pas liés à une langue donnée, ils reflètent la situation de chaque langue pour peu qu'elle ait atteint le statut d'une langue véhiculaire forte.

Pour autant, cet espace lexical illimité, dont les innombrables constellations ne sont qu'à peine repérées et restent pour la plupart à explorer, obéit à une gravitation et une géographie dont on connaît assez bien les règles et les contours. Chacun ressent bien en effet inconsciemment la différence entre, par exemple, les trois mots : *maison*, *villégiature* et *P.O.S. (Plan d'occupation des sols)*. Dans la fréquence de leur usage et dans leur disponibilité, ces mots appartiennent à trois sphères lexicales bien différenciées, qui s'échelonnent et s'emboîtent en partant d'une première sphère correspondant au vocabulaire de base, où l'on retrouvera *maison*, cette première sphère étant englobée dans une seconde correspondant au vocabulaire de culture générale, où sera installé *villégiature*, autour de laquelle gravite un troisième espace, celui des vocabulaires de spécialité, où l'on pourrait retrouver le *P.O.S.* Les chiffres qui suivent ne sont qu'indicatifs d'une échelle, mais l'on s'accorde à retenir environ trois mille mots<sup>1</sup> pour le vocabulaire de base, avec un noyau dur d'un millier de mots environ<sup>2</sup>, pour aborder ensuite le vocabulaire de culture générale d'environ trente mille mots<sup>3</sup>, avant de pénétrer dans les vocabulaires de spécialité, qu'il devient périlleux de dénombrer. Pour ce dernier, situé au-delà des sphères gigognes constituées par le vocabulaire de base et le vocabulaire général, rappelons cependant les différents seuils offerts par nos dictionnaires étalons : le *Petit Robert* comme le *Petit Larousse* présentent en effet des nomenclatures d'environ 60 000 mots et notre dictionnaire de langue le plus ambitieux, le TLF, approche des 100 000 mots. Ce sont là quelques balises fréquentielles utiles à retenir dans tout voyage accompli dans cet espace illimité des vocabulaires de spécialité.

Ce rappel n'a qu'une fonction : dissiper le malentendu qui règne depuis la publication du français fondamental quant à la progression des acquisitions lexicales. À tort, il a paru en effet naturel de confondre cette géographie lexicale avec un parcours naturel, en considérant que le vocabulaire devait être acquis progressivement sphère par sphère, et souvent de manière presque limitative et contraignante, avec en filigrane la métaphore d'une genèse, justifiant une programmation balisée et échelonnée sur trois étapes. Ainsi, à l'école maternelle et aux premières années de l'école élémentaire reviendrait l'œuf, la matrice, c'est-à-dire le vocabulaire fondamental, 3000 mots environ. Puis, progressivement, à la fin de

---

1 On se souvient ici du « français élémentaire » élaboré par G. Gougenheim entre 1951 et 1954 à partir de l'analyse statistique de 163 conversations enregistrées et retranscrites qui avait abouti à la mise en relief d'un français fondamental premier degré constitué de 1445 mots, suivi d'un français fondamental deuxième degré comprenant environ 1800 mots, les deux degrés représentant donc un peu plus de trois mille mots et révélant les notions complémentaires de fréquence et de disponibilité, c'est-à-dire, pour la fréquence, les premiers mots qui reviennent constamment, et pour la disponibilité, ceux qui apparaissent invariablement lorsqu'est abordé le thème essentiel auquel ils appartiennent.

2 Il faut ici évoquer les 907 mots de fréquence supérieure à 7000 relevés par Étienne Brunet dans le cadre des recherches de fréquence associées à l'exploitation du corpus de référence *du Trésor de la langue française*. Jacqueline Picoche donne à ces « mots de haute fréquence » une valeur fondatrice. On y trouve notamment les grands polysèmes.

3 Il s'agit de la nomenclature moyenne des dictionnaires offerts sur le marché tels qu'en leur temps le *Micro-Robert* (1971), le *Dictionnaire Français contemporain illustré* (1980), le *Dictionnaire du français au collège* (1987) ou le *Robert méthodique* (1982), etc.

l'école élémentaire et au collège, confirmé et accentué au lycée, serait assuré l'épanouissement du vocabulaire de culture générale. Enfin, à la formation professionnelle et à l'adulte professionnalisé serait laissée l'acquisition du vocabulaire technique. Ce schéma, tentant mais fallacieux, reste encore assez souvent présent dans les esprits et il a fait oublier que la langue ne nous est pas livrée étiquetée en sphères gigognes et que les réseaux sémantiques qui se tissent entre les mots, des hyperonymes à ses hyponymes (siège, fauteuil, crapaud), des mots génériques aux mots spécifiques (voiture, décapotable, dragster), du mot simple à ses dérivés (fin, finasser, affinage), d'un sens à l'autre pour un grand polysème (la maison en tant qu'habitation, la maison Dupont et donc l'entreprise, la maison astrologique ou la Maison de France), ne dépend pas d'un programme préformé mais de la rencontre ou de la curiosité stimulée par l'analogie. Il est clair que bon nombre de mots du vocabulaire fondamental, de par leur nature générique, ne s'éclairent et ne s'illustrent que par ceux du vocabulaire de culture générale, et que le terme technique n'est pas à écarter s'il est utile. Un *arbre* ne prend du sens que s'il s'illustre par des référents plus précis, du *sapin* au *cerisier* en passant par les *bourgeons*, *l'écorce*, et dès l'école élémentaire, par la notion d'arbre à *feuilles caduques* ou *persistantes*. Par ailleurs, l'étiquetage des mots n'a pas valeur absolue, selon le contexte et le locuteur, un même mot se démarque différemment. Un *in-folio* représente pour les uns un terme technique, et pour d'autres un mot de culture générale, c'est une question de regard, de même que l'*arbre* n'a pas le même sens pour le biologiste, le bûcheron ou le citadin. Enfin, l'enfant d'un mécanicien entendra rapidement parler de l'*arbre à cames*, et si ce dernier se passionne pour la généalogie, ses enfants auront sans doute très tôt dans leur vocabulaire passif l'*arbre généalogique*. L'anecdote du très jeune fils d'antiquaire demandant pour son anniversaire un gâteau *Louis XV*, confondant la mention de ce style valorisant pour un meuble avec un simple adjectif évaluatif de valeur générale est assez parlante.

Un premier principe peut être tiré de ces réflexions rapides : s'il faut prendre conscience de l'existence d'une répartition des mots par fréquence, avec globalement trois degrés, en aucun cas ces derniers ne constituent une progression des acquisitions. Toute liste y correspondant devient une référence limitative est délétère.

## 1.2. La différenciation des signes lexicaux

Si l'on distingue relativement bien au niveau de la langue le vocabulaire de base des vocabulaires de spécialité sur des critères de fréquence, il convient également de bien différencier le fonctionnement des signes lexicaux qui y correspondent. Sans entrer dans les distinctions complexes de K. Heger sur le signe, nous partons de la conception triadique du signe présentée par Ogden et Richard en 1923 et revivifiée par S. Ullmann en 1952, en la transformant pour mieux la transférer dans le domaine qui nous préoccupe. Un article de Robert Galisson et de Patrick Charaudeau, article publié dans *les Études de linguistique appliquée* (n° 11, 1973) sur l'enseignement du sens en français, ainsi que les conférences du



séminaire dirigé par Bernard Quemada à l'École pratique des hautes études, sont à l'origine de cette réflexion particulière.

Rappelons que le signe linguistique relevant d'un schéma triadique est défini par trois éléments : le signifiant, le signifié, le référent. Nous en ajouterons ici un quatrième, le référé, intercalé entre le signifié et le référent, en prenant pour exemple le mot simple *table*. Le premier élément du signe y correspondant est donc constitué par le signifiant, symbole phonique, qu'il s'agisse de la chaîne sonore constituée par les sons qui le définissent phoniquement [tabl] ou des graphèmes qui le transcrivent, les lettres *t-a-b-l-e*. Le second élément est le signifié, qui représente ce que le signifiant évoque pour une communauté linguistique donnée, avec donc pour le mot *table* une idée plus ou moins précise du meuble ainsi désigné. Ce signifié, tel que nous le comprenons, est assimilé à la définition d'un dictionnaire de langue, cette dernière étant par essence conçue avec le moins de subjectivité possible pour qu'elle soit acceptable par tous les membres de la communauté linguistique. À la fois nécessaire et suffisante, elle constitue le plus petit commun dénominateur de signification : le signifié. C'est ici qu'il paraît indispensable d'ajouter un troisième élément, le référé, correspondant à l'idée plus précise et personnelle que chacun se fait du signifié. Ainsi, pour les uns la représentation immédiate d'une table est ronde, pour d'autres elle est carrée, en bois, en plastique ou en marbre, à un pied, quatre pieds ou six pieds, etc. De même que par exemple un arbre évoquera spontanément un épicéa chez le vosgien, un châtaignier pour le cévenol et un pin parasol pour le languedocien. Un mot comme *famille* prendra une valeur distincte selon les différentes expériences personnelles et les divers contextes culturels. Le référé, articulé sur le signifié, se définit donc en fonction de la perception personnelle du locuteur, encodeur du message, ou de l'émetteur, en position de décodage. Il rend compte de l'impossibilité de faire abstraction de l'interprétation du signe. Le quatrième élément est représenté par le référent, c'est-à-dire la chose ou le concept évoqué. Tantôt, il s'agit d'une projection lorsque le mot n'a pas de réalité existante, un arbre, par exemple, n'existe pas en tant que tel, seuls un pêcher, un peuplier, un sapin, peuvent être dessinés ; l'arbre n'a pas d'autre existence que virtuelle, le dessiner c'est nécessairement le réduire à un type particulier d'arbre, à moins d'en tracer une représentation aberrante, mélange de feuillu et d'épineux, sans réalité propre. Tantôt, il s'agit d'une réalité commune aux interlocuteurs, bien repérée dans le cadre de l'énonciation, l'arbre dans la cour. Ainsi, pour résumer, on retiendra pour définir le signe : le signifiant, commun à tous ; le signifié, commun à la communauté linguistique concernée et enregistré par les dictionnaires ; le référé, signifié particulier à chacun ; et enfin le référent, soit réalité connue et partagée en commun par les sujets parlants, soit projection commune d'une réalité ou d'un concept admis et défini dans le groupe linguistique concerné, avec la définition lexicographique comme support de projection.

On peut certes aller beaucoup plus loin dans l'analyse du signe, chaque étape plus élaborée du raisonnement risquant de remettre en cause l'étape précédente, mais nous choisissons ce niveau d'analyse car il nous paraît particulièrement bien adapté à notre objet : comprendre et utiliser la notion de signe dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire. Si l'on applique en effet ce schéma aux trois degrés

représentés par le vocabulaire de base, le vocabulaire de culture générale et les vocabulaires de spécialité, on se rend compte que le signe se métamorphose dans ses composantes selon qu'il appartient au vocabulaire de base ou au vocabulaire de spécialité, avec des phases intermédiaires lorsqu'on se situe dans la sphère du vocabulaire de culture générale.

Ainsi, dans le vocabulaire de base, on retrouvera principalement des signes dont le signifiant sera le plus souvent court, érodé par le temps et leur usage en haute fréquence, le signifié sera très difficile à définir, parce que de sens très large, véritable cauchemar des lexicographes chargés de traduire le sens général de mots tels que *bon, beau, famille, vie, maison, eau*, sans parler des verbes comme *avoir, prendre, voir, etc.*, et le référé sera très différencié d'une personne à l'autre. Quant au référent, le plus souvent projeté, il sera difficile à saisir. Le vocabulaire de base abrite donc force signes de nature complexe, utilisés par tous, mais susceptibles de méprise dans la communication, parce qu'il s'agit d'un vocabulaire en général abstrait et flou, de nature générique et polysémique. Ces mots, bien que prioritaires dans la communication courante, pâtissent de définitions en extension incessante, se chargeant affectivement et intellectuellement de sens tout au long d'une vie, ce qui les rend toujours plus complexes. La langue elle-même les transforme en unités polysémiques au fil du temps, obligeant parfois le lexicographe à procéder à des dégroupements homonymiques (*bureau* et *classe* par exemple).

Dans la troisième sphère lexicale, celle des vocabulaires de spécialité, le signe lexical est tout autre. Le signifiant est souvent complexe, mot composé, mot dérivé et syntagmes figés y abondent, le mot y est long et souvent d'orthographe plus difficile, de par la présence par exemple d'éléments grecs ou latins, de traits d'union, etc. Une *clef à pipe*, un *tournevis cruciforme*, un *hydroglisseur*, ce sont là autant de mots de signifiant long et de morphologie complexe. Par contre le signifié de chacun est sans grande surprise, le lexicographe a presque toujours affaire à des mots monosémiques et il peut parfois même offrir, en parallèle à la définition claire et précise, une illustration à elle seule suffisante pour décrypter le mot ; la photographie d'une clef à pipe, d'une clef à œil ou d'une clef à molettes sont très éclairantes. Ajoutons que le référé de ces mots ne se prête guère à des variables d'interprétation significatives d'un locuteur à l'autre : à moins d'être particulièrement imaginatif et sensible, la clef à œil bénéficie en général de la même représentation d'une personne à l'autre. Enfin, qu'il s'agisse de la clef à pipe posée sur l'établi ou de l'objet en général, le référent sera calqué sur la définition. La distance entre le signifié, le référé et le référent est presque abolie.

En termes didactiques, ces remarques font voler en éclats l'idée selon laquelle on commencerait l'apprentissage par les mots les plus simples, ceux du vocabulaire de base, puis on aborderait progressivement des mots de plus en plus difficiles, pour arriver aux plus complexes, ceux relevant des vocabulaires de spécialité. La réalité est différente. Compte tenu de la nature distincte des signes, on ne s'étonnera pas que, parfois, un mot paraissant compliqué est aisément retenu et qu'au contraire un mot donnant l'impression d'être simple se révèle en fait facteur de confusions. Par ailleurs, un bon apprentissage ne peut s'effectuer sans prendre en compte la confrontation de l'élève aux différents mécanismes sous-tendus par des signes

lexicaux de nature distincte. Il est même conseillé de ne pas laisser en jachère ce que l'expérience lexicale quotidienne du monde environnant et parlant, les médias aidant, offrent en abondance.

Un second principe peut donc être ici avancé. Les mots du vocabulaire de base sont morphologiquement simples mais sémantiquement complexes, avec un signifié mal cerné et des référés multiples ; les mots des vocabulaires de spécialité sont au contraire souvent de morphologie complexe, mais de signifié plus facile à définir et à percevoir, si le domaine concerné est connu, avec un référé quasiment identique au signifié. Sans tabou didactique et de manière naturelle et structurée, la confrontation de l'élève à ces différents types de signes s'impose pour que s'installent efficacement les mécanismes sémantiques et morphologiques propres à chacun de ces signes.

### 1.3 Le degré variable de motivation et d'arbitraire

La motivation d'un mot, c'est-à-dire le fait que sa forme ne paraisse pas « purement fortuite aux yeux du sujet parlant » (Ullmann, 1952), le fait que, lu ou entendu, il semble immédiatement « transparent » (Nyrop, 1913) de par sa nature, sa formation, voilà qui exerce un rôle très important dans la mémorisation d'un mot découvert par un enfant ou un adulte. On retient en effet plus facilement une *jaunisse*, un *chaud et froid* qu'un *ictère* et un *coryza*. Inversement, un mot arbitraire, c'est-à-dire qui n'éveille pas ou plus l'attention par sa forme (*coryza* et *ictère* par exemple), parce qu'en synchronie aucun lien privilégié ne paraît pouvoir être établi entre le signifiant et le signifié, est difficile à retenir, il faut l'entendre plusieurs fois et bien repérer le contexte dans lequel il est installé. Saussure rappelait que le mot sœur « n'a aucun rapport avec la suite de sons [sör] qui lui sert de signifiant ». Les mots arbitraires sont de fait légions dans le vocabulaire de base puisque les mots polis par l'usage ont le plus souvent perdu leur rapport avec la racine, ainsi on ne reconnaît plus l'étymon *maturus* dans *mûr* et aucun jeune locuteur n'établira spontanément un lien entre *mûr* et *maturité*.

Évoquer le caractère motivé ou arbitraire d'un mot, c'est nécessairement soulever une distinction fondamentale, celle installée avec force par Saussure entre la langue étudiée en diachronie ou en synchronie. L'on sait combien la linguistique est redevable à Saussure d'avoir opposé ces deux regards sur la langue en donnant le primat à la linguistique synchronique, en partant du principe que l'aspect synchronique représente la seule réalité pour le locuteur natif qui n'est pas censé connaître l'histoire de sa langue. Par ailleurs, il est clair que si le mot que l'on invente est forcément motivé phoniquement (un *coucou*), morphologiquement (un *oiseau-mouche*) ou sémantiquement (une *huppe*, par synecdoque), il est indispensable que cette motivation s'efface dans la communication pour ne pas l'encombrer. Il en résulte le naturel oubli de l'étymologie dans des mots où elle encore parfaitement perceptible (*main-tenant*, *dé-jeûner*, *pla(t)fond*, etc.) et la déformation rapide de bien des mots qui ont pris un caractère totalement arbitraire. Il n'en reste pas moins qu'au

moment de la première rencontre et de la mémorisation du mot, dans le cadre de l'acquisition naturelle ou de l'apprentissage, le fait que celui-ci soit motivé ou arbitraire n'est pas sans importance, le repérage sémantique d'un mot est grandement facilité s'il repose sur le sentiment d'en percevoir l'origine. La linguistique structurale a sans doute fait litière trop rapidement de la dimension diachronique du langage et de son émergence en synchronie à travers le regard que l'on peut porter sur un mot, au moment où il va s'installer dans le vocabulaire d'un locuteur. Faut-il rappeler à quel point les terminologues et les publicitaires y sont attentifs lorsqu'ils créent un mot destiné à « réussir » ?

Ces quelques réflexions nous conduisent à mettre en relief un paradoxe dont pâtit l'enseignement du vocabulaire de langue française. Ici s'impose en effet un regard différencié sur les langues, leur nature et leur histoire. Ainsi, au sein de l'Europe, alors même que le français représente une des langues dont le vocabulaire se révèle particulièrement arbitraire, il est fait très peu de place à l'enseignement du vocabulaire contrairement à d'autres pays voisins, l'Angleterre par exemple. Le paradoxe s'accroît si l'on fait remarquer en l'occurrence que le vocabulaire anglais est relativement motivé. Il suffit de quelques exemples pris dans un même champ lexical pour se convaincre de la différence : le petit anglais qui entend pour la première fois *collar-bone* (clavicule), *shoulder-blade* (omoplate), *breastbone* (sternum), *knee-cap* (rotule), ou la série *headlamp* (phare), *headland* (promontoire), ou encore *mainland* (continent), *landscape* (paysage), *landslip* (glissement de terrain), *Island*, *Scotland*, n'a guère de peine à les traduire. Les mots motivés morphologiquement, phonétiquement (*clash*, *crash*), sémantiquement, installés dans une famille bien regroupée, abondent en anglais alors que notre langue n'offre guère de mots composés, ce qui explique en partie certains emprunts (*fastfood*) tout en même temps que nos familles morphologiques et sémantiques sont souvent dissociées, les rendant opaques pour l'apprenant. On pourrait aussi montrer combien l'italien est riche de mots dérivés propres à constituer des familles clairement repérables, il suffit de comparer la dizaine de dérivés construits sur *donna* (*donnetta*, *donnina*, etc.) et de les opposer au seul dérivé du mot *femme*, *femmelette*, en français. Il serait délétaire de nier la spécificité d'une langue et son histoire lorsqu'on envisage l'enseignement de la syntaxe et du vocabulaire qui la caractérisent. Il importe en effet de garder en mémoire l'origine bien connue des caractéristiques du vocabulaire français : d'une part l'évolution phonétique du latin au français a été très rapide tout en subissant les influences des langues germaniques, d'autre part, du XIV<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle, le lexique a été envahi par nombre de mots savants qui tantôt ont fait perdre la parenté étymologique entre des mots issus de même racine (*mûr*, *maturité* ; *évêque*, *épiscopat*), tantôt ont correspondu à de nouvelles souches (*aveugle*, *cécité* ; *manger*, *comestible*). S. Ullmann rappelle<sup>4</sup> à bon escient combien tout ceci est « lourd de conséquences pour la structure du français. Affranchi d'associations formelles, le mot se fait plus abstrait et s'intellectualise. Il ne porte pas en lui-même les indices explicites de sa signification : il se définit par rapport à d'autres terme, au champ associatif qui l'entoure ».

---

<sup>4</sup> *Précis de sémantique française*, Bibliotheca Romanica, Éditions Francke Berne, 5<sup>e</sup> éd., 1975, p. 130.

Un troisième principe découle de ces réflexions : le vocabulaire français de par sa tendance à l'arbitraire nécessite un effort d'apprentissage accru. Moins que d'autres langues, il pourra s'enrichir spontanément : l'enseignement doit en compenser le caractère opaque par une étude systématique qui mette en relief des réseaux peu transparents sans craindre de faire appel à l'histoire de la langue.

#### 1.4. Le rayonnement lexiculturel

Nous faisons ici référence aux travaux de R. Galisson et aux concepts maintenant bien installés de charge culturelle partagée ou plus précisément et plus largement de lexiculture. Nombre de mots ou de syntagmes figés sont en effet dotés de signifiés implicites, de connotations partagées par une même communauté culturelle et linguistique et, cependant, les dictionnaires n'en rendent presque jamais explicitement compte. Ainsi, des mots comme *sourire*, *muguet*, *accordéon*, ou des formules comme *ça repart*, *ça déménage* ne se limitent pas à leur simple désignation. Comment ne pas songer à la Joconde, au premier mai, à la fête du travail, au bal musette, voire même à un Président de la République, amateur affiché du piano à bretelles, sans oublier l'impact de nos publicités... De fait un grand nombre de mots et d'expressions dépendent d'un implicite culturel déterminant pour la pleine compréhension du locuteur natif, un implicite auquel il faut initier l'élève en cours d'apprentissage. Une culture spécifique, mobilisée et actualisée dans les mots d'une langue, imprègne ainsi fortement la communication d'un discours second dont le rôle est souvent décisif.

En fait, lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence sa langue maternelle, les trois niveaux de la linguistique, la linguistique générale, la linguistique particulière à la langue appréhendée, et la linguistique appliquée sont généralement en synergie. De cela chacun semble désormais convaincu mais, lorsque tenant compte à juste titre de ces trois approches, on aborde l'étude de la langue concernée, on ne retient bien souvent que trois composantes : la composante phonologique, les phonèmes et les règles qui les régissent, la composante lexicale, les mots, formes et sens, et le système qui les produit, et la composante syntaxique, l'ensemble des règles qui structurent et organisent les relations entre les unités, monèmes, mots, syntagmes, etc. Et on oublie presque toujours deux autres composantes essentielles : la composante pragmatique et la composante lexiculturelle. La dimension pragmatique, c'est-à-dire l'étude des signes en situation entre les partenaires de la communication confrontés aux phénomènes d'énonciation (par exemple, l'énoncé « il fait froid » signifiant pratiquement « ferme la fenêtre ») et la composante lexiculturelle dévoilée par Robert Galisson, essentielle à nos yeux, cette « culture mobilisée et actualisée dans et par les mots dans tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture par elle-même »<sup>5</sup>, sont indissociables de l'acte d'apprentissage. Ne pas prendre en compte ces deux dernières composantes, c'est tout simplement désincarner la langue.

---

5 « Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d'Impressionnisme », in *Études de Linguistique Appliquée*, Lexiculture et enseignement, Janvier-Mars 1995, n° 97, p. 6.

Au-delà de notre propre expérience de l'enseignement expérimental du vocabulaire et des convictions qui en ont résulté, les remarques de R. Galisson à propos du caractère « fragmentaliste », « occasionnaliste », et donc « impressionniste » de la lexiculture en action, lorsque celle-ci devient un « cheval de Troie »<sup>6</sup>, c'est-à-dire que l'apprentissage du vocabulaire introduit discrètement et de manière détournée la culture, nous paraissent fondamentales. La langue et son vocabulaire, reflet de la culture environnante, ne nous sont pas en effet délivrés à l'état naturel par blocs définitoires exhaustifs, c'est par petites touches, dans le cadre d'allers et retours, par fragments, en fonction de l'occasion, de manière impressionniste, que les mots s'installent petit à petit avec tous leurs contextes, tous leurs usages et toutes leurs résonances, s'ancrant toujours davantage pour constituer des réseaux. B. Quemada rêvait d'une sorte de planétarium lexical ou de représentation du lexique en trois dimensions, à la manière des atomes et des neutrons, pour bien mettre en relief la complexité des champs lexicaux, leurs interférences et les enchevêtrements sémantiques. Le rayonnement lexiculturel en fait partie intégrante.

Ce regard lexiculturel sur le vocabulaire fait surgir un cinquième principe : le vocabulaire ne se confond pas avec un recueil froid de définitions réduites à leur sémème, il palpète au gré de la culture qui le sous-tend dans un réseau sans cesse irrigué sémantiquement par la civilisation environnante. Son apprentissage par touches successives et sédimentations progressives est en résonance constante avec la formation culturelle.

### 1.5. La polysémie dynamisante

Le phénomène de la polysémie est consubstantiel à l'évolution de toute langue. Un mot dans son évolution diachronique se charge d'un nouveau sens, le plus souvent par métaphore ou métonymie, et, s'il fait partie des mots de haute fréquence, il peut devenir un grand polysème, c'est-à-dire que s'y rattachent au fur et à mesure de l'évolution de la langue de nombreux sens et effets de sens, ainsi que diverses locutions. Il suffit de penser à des mots comme *cheval*, *pied*, *feu*, *voir*, *marcher*. Les lexicographes chargés de relever l'ensemble des sens rassemblés sous un mot polysémique ont longtemps usé de la dichotomie pratique, mais peu satisfaisante, sens propre/sens figuré(s) avant d'appliquer des principes distributionnalistes pour pratiquer des regroupements homonymiques, considérant par exemple qu'il n'y a pas un seul mot *cœur* avec différents sens existant, mais quatre homonymes, selon qu'il s'agit de l'organe ou de ce qui y ressemble, de la couleur de la carte à jouer, de la partie centrale de quelque chose, ou bien du sentiment de quelqu'un. Cette conception lexicographique fondée sur les emplois et donc sur la distribution du mot a été instaurée comme chacun s'en souvient par J. Dubois en 1966 dans le *Dictionnaire français contemporain* (DFC). Dans le domaine

---

<sup>6</sup> Ibidem.

de la lexicographie, renouant d'ailleurs partiellement avec les pratiques spontanées de Richelet, de Furetière ou de l'Académie à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, cette méthode fut sans aucun doute fructueuse. Les pédagogues en firent un temps leur miel, au moment où le structuralisme battait son plein, d'autant plus que l'ouvrage bénéficiait d'un livret d'exercices. Mais cette manière d'appréhender les mots a ses limites si on la généralise dans l'enseignement, et c'est là que Jacqueline Picoche intervient avec cet engagement et ce talent qu'on lui connaît. En effet, il convient de ne jamais oublier que l'on ne pense pas avec des définitions, mais avec des mots chargés de sens, que d'un dictionnaire à l'autre la délimitation de ces sens diffère, et que lorsqu'il s'agit des polysèmes et notamment les grands polysèmes, la première chose à mettre en œuvre est de rechercher leur cohérence. J. Picoche s'appuie ici sur les conceptions de L. Tesnière et de G. Guillaume, en recherchant le « signifié de puissance » du polysème retenu et donc les mécanismes profonds et inconscients qui génèrent des effets de discours multiples. Cette dernière notion représente en quelque sorte le principe d'unité d'un polysème, l'idée qui sous-tend la continuité des différents emplois, le concept général révélant un ordre et une intelligibilité qui peuvent ne pas apparaître immédiatement dans la diversité des sens recouverts par le polysème. Ainsi, le mot *feu*, dégroupé en sept homonymes dans le DFC, selon qu'il s'agit de la flamme, des sentiments, de la sensation, du coup de feu, d'un signal lumineux, de la maison ou de la mort, relève en fait d'un « signifié de puissance » propre ici à engendrer ces différents sens par le jeu de la métaphore, notamment le passage du concret à l'abstrait. En fait, le « signifié de puissance » doit rendre compte de la totalité des emplois répertoriés du mot, permettre éventuellement l'intégration de nouveaux emplois, et se démarquer par sa spécificité, c'est-à-dire le fait de ne convenir à aucun autre mot de la langue.

Il n'est pas question ici de développer plus avant les différents mécanismes mis en œuvre, il suffit de se reporter aux démonstrations éloquentes que J. Picoche nous livre dans *Didactique du vocabulaire français*, mais d'emblée, on perçoit bien que la démarche est riche d'applications didactiques. Si procéder à l'inventaire des sens d'un polysème et, ce faisant, pratiquer un dégroupement homonymique peut être enrichissant dans un premier temps, se limiter à ce froid décompte c'est perdre la spécificité de la langue et du vocabulaire, polysémiques par nature. C'est aussi perdre de vue que la polysémie traduit une manière spécifique de voir le monde, propre à une culture et à une communauté linguistique. Dans la mouvance structuraliste, de nombreux exercices ont porté sur le dépeçage du mot, sa radiographie et sa dissection par emplois. La démarche est rassurante et permet aussi, il faut bien l'avouer, de repérer les homonymes indiscutables (*mine* de crayon, *mine* rebondie), mais si l'on se limite à ce recensement, on passe à côté de l'essentiel qu'il faut bien aborder dans un deuxième temps : d'une part, l'étude du tissu lexical qui relie toutes ces unités lexicales qu'il est vain de disperser au nom du repérage et, d'autre part, la dimension humaine et culturelle du vocabulaire. Que l'on puisse faire percevoir aux élèves ces structures profondes d'où jaillissent les nouveaux sens, où naissent la création poétique et la néologie sémantique, est fondamental. L'acte de langage reste en partie vide s'il n'est pas nourri d'une réflexion sur ses outils et d'une culture des mots, en définitive en étroite harmonie avec le rayonnement lexicoculturel. La polysémie n'est donc pas seulement un phénomène naturel du langage, elle est pédagogiquement particulièrement dynamisante.

Un sixième principe découle de ces réflexions : si l'on veut garantir un enrichissement lexical de qualité, on ne peut faire l'économie d'une plongée dans les structures profondes du langage manifestées à travers la polysémie. L'étude des grands polysèmes révèle entre autres l'esprit d'une langue et nourrit le discours d'une masse importante d'emplois qui ont acquis une résonance profonde, propice à l'expression riche et à la création lexicale.

## **2. APPROCHE PRATIQUE : UN APPRENTISSAGE DYNAMIQUE**

Avant même de proposer diverses orientations dans le domaine de l'apprentissage, il convient de rappeler quelques données chiffrées et de faire ainsi un rapide état des lieux. Les constats résultant des travaux de Stéphane Ehrlich qui portaient en 1978 sur le niveau des connaissances lexicales ne sont pas aujourd'hui remis en cause dans les proportions alors mises en relief. En établissant une distinction entre les mots moyennement connus et les mots très bien connus pour chaque classe de l'école primaire, et en partant ainsi des 13 500 mots qui définissent l'échantillon représentatif du répertoire général moyen d'un adulte, S. Ehrlich relevait 2393 mots très bien connus à la fin du CE1 (les enfants ont alors en moyenne un peu plus de 8 ans), 2833 à la fin du CE2, 2910 à la fin du CM1 et 3300 à la fin du CM2, l'adulte ne disposant en moyenne de son côté que de 5000 mots très bien connus sur les 13 500 de son répertoire. À ces mots très bien connus, c'est-à-dire ceux que l'on peut définir et utiliser avec aisance et de manière performante, s'opposent les mots moyennement connus, vocabulaire passif encore mal dominé dès qu'il s'agit de le rendre actif, et les chiffres sont alors tout aussi inquiétants. Par rapport au 13 500 mots de l'échantillon représentatif, 3026 sont moyennement connus à la fin du CE1, 3913 à la fin du CE2, 5193 à la fin du CM1, et 6143 à la fin du CM2, au moment d'entrer au collège.

Si le répertoire moyen, vocabulaire actif et passif, est d'environ 13 500 mots, l'on sait également que, d'une personne à l'autre, en fonction des différences de niveau culturel, le vocabulaire peut varier de 3000 à 40 000 mots. En termes didactiques, au-delà des appétences et compétences personnelles, il importe donc de se fixer approximativement un objectif ou plus exactement un domaine d'investigation entre ces deux chiffres. Et à cet égard, la mesure expérimentale du vocabulaire moyen d'un étudiant de deuxième cycle en sciences humaines, à partir de la nomenclature d'un dictionnaire de 25 000 mots (le DFC), nous a paru pertinente. En effet, seulement moins de 3 % de ces mots, globalement retenus par le lexicographe en fonction de leur fréquence et de leur disponibilité, sont mal connus, ce qui conduit à considérer que le vocabulaire de culture générale est ici acquis, en ajoutant même à ce décompte quelques termes appartenant aux vocabulaires de spécialité, absents du dictionnaire de référence. Cet objectif nous semble bien correspondre à la ligne de mire et aux ambitions d'un enseignant, soucieux d'offrir à ses élèves, au terme de la scolarité du premier et deuxième degré,



avec tous les enchaînements de programmation qui conviennent, la maîtrise du vocabulaire de culture générale, véritable garantie d'une communication de qualité.

Compte tenu des principes déjà évoqués et de ces quelques repères, il paraît opportun de proposer une dynamique didactique qui dépasse le cadre des programmations annuelles, pour au contraire prendre en compte les attitudes susceptibles de rendre l'enseignement du vocabulaire efficace. Ainsi, doit-on faire preuve d'un réalisme réfléchi, en repérant d'abord les mauvaises tentations à éviter pour ensuite fonder son enseignement sur de solides points d'ancrage méthodologiques.

C'est d'une part au feu de l'expérimentation, celle pratiquée, observée et discutée, et au regard de ce qui s'est avéré stimulant, actif et fécond auprès des élèves, que se sont imposées ces différentes remarques formulées de manière volontairement imagée.

## 2.1. Les mauvaises tentations

Les mauvaises tentations sont celles issues du désir de bien faire. Certaines pratiques qui démarquent la meilleure des volontés conduisent en effet, non pas à l'échec patent, mais à l'absence relative d'efficacité, malgré des efforts louables. La liste de ces tentations n'est certes pas sans constituer un rappel autocritique de nos premières expériences... Nous en distinguons principalement cinq : le goutte à goutte lexical ; le perfectionnisme asphyxiant, l'illusoire modèle lexicographique, la devinette cacomémorielle, l'attente sclérosante du vécu et de l'occurrence, et le mythe de l'immédiateté active

### 2.1.1. Le goutte à goutte lexical

Un des arguments avancés le plus fréquemment, et souvent de bonne foi, pour ne pas s'engager dans des progressions et des leçons spécifiques de vocabulaire consiste à affirmer qu'à la faveur des textes étudiés, extraits ou œuvres complètes, on explicite le vocabulaire difficile et qu'ainsi est étudié de manière naturelle le composant lexical de la langue. Soit. Mais s'il s'agit seulement d'explicitier au passage quelques mots, il va sans dire que les unités ainsi rapidement décryptées auront tôt fait de disparaître formellement et sémantiquement, emportées par le souffle du texte. Si par contre ces mots sont systématiquement notés et définis dans un répertoire, la démarche devient alors beaucoup plus intéressante et appréciable. Mais là où le bât blesse dans une telle démarche, c'est lorsque sont consultés au terme de l'année lesdits répertoires, on prend alors vite conscience de la réalité chiffrée, consternante : les cinq à six unités lexicales notées, de manière linéaire ou dans l'ordre alphabétique, démultipliées à raison d'environ une trentaine de textes étudiés par an, aboutissent bon an mal an à 150 mots sémantiquement

dispersés, sommairement définis, avec dans le meilleur des cas quelques exemples. En dix ans de scolarité, on n'aura pas survolé plus de 1500 mots, ce qui nous met bien loin du compte si l'on garde pour objectif les 30 000 mots du vocabulaire de culture générale. Ainsi, définir et noter les mots rencontrés au fur et à mesure des textes étudiés reste certes à encourager, mais assimiler cette pratique à un enseignement du vocabulaire, et s'en dédouaner avec cet alibi, c'est sans s'en rendre compte réduire cet enseignement à un grand misérabilisme, à un chiche goutte-à-goutte lexical.

### 2.1.2. Le perfectionnisme asphyxiant

Lorsque est fait l'effort d'explicitier un mot, quelque méthode que l'on choisisse, en contexte de découverte, en famille morphologique ou sémantique, la tentation est grande de l'expliquer de manière complète, avec un luxe de détails, d'étymologie, de contextes, en présentant en quelque sorte le mot sous toutes ses coutures. Il devient alors à lui seul l'objet d'une attention telle qu'il étouffe sous les sédiments explicatifs. Au lieu d'en avoir réanimé le sens perdu ou d'en avoir révélé le sens ignoré, on a perdu l'essentiel et on a offert un feu d'artifice à celui qui demandait simplement une durable lumière. Deux cas se présentent en effet, soit il s'agit d'un mot parmi d'autres, et si chaque mot est ainsi traité, on mettra l'élève dans la position du voyageur bloqué, paralysé par un guide atteint de logorrhée, soit il s'agit d'un grand polysème dont on veut faire vibrer toutes les articulation, toutes les structures, et ce ne sont pas de longues explications qui conviennent mais une multiplicité d'exercices, force manipulations et découvertes à organiser et structurer. Qui trop explique mal définit : il faut prendre garde au perfectionnisme asphyxiant.

### 2.1.3. L'illusoire modèle lexicographique

Pour expliquer un mot dans toute sa richesse, il est tentant de reproduire le modèle lexicographique, et ce d'autant plus que la préparation sérieuse d'une explication de mots passe, presque toujours, par la consultation des définitions dans un ou plusieurs dictionnaires de langue. Le mot y est radiographié morphologiquement, disséqué sémantiquement, fiché sans complaisance. Il est ainsi offert en vitrine à la consultation, pour répondre sans faille à ce que l'on appelle un bruit dans la communication. La majorité de nos dictionnaires sont conçus comme des outils de décodage. Certes quelques dictionnaires par le fait même qu'y sont proposés de nombreux exemples peuvent faire office d'outil d'encodage, d'aide à la production de textes. Il ne s'agit cependant pas de leur fonction première. Apprendre à se servir de ces outils, les comparer pour apprendre à les choisir en fonction de leur nature et en tirer ainsi le meilleur parti constituent des activités très pertinentes. Cependant, rappelons-le, le dictionnaire est conçu pour répondre à une personne, pour l'aider dans un parcours autonome. C'est un discours écrit sur la langue d'un locuteur à un récepteur et en aucun cas d'un locuteur à plusieurs dizaines de locuteurs concomitamment. Reproduire oralement le dictionnaire pour expliquer un mot, c'est donc confondre l'outil écrit et le modèle oralisant, c'est rejoindre le perfectionnisme asphyxiant dans le cadre d'une communication inadaptée et, ce faisant, rendre illusoire le modèle lexicographique.

#### 2.1.4. La devinette cacomémorielle

Pierre Larousse pointait du doigt la cacographie, c'est-à-dire ces exercices écrits consistant à proposer de mauvaises graphies pour que l'élève les corrige. Nous avons tous, en tant qu'enseignant, vécu l'expérience déstabilisante consistant à corriger de nombreuses copies où se retrouvent les mêmes fautes qui, par imprégnation négative, finissent par nous faire douter de notre bonne orthographe, au point d'aller consulter le dictionnaire pour la vérifier. Sans le souhaiter nous produisons les mêmes effets négatifs auprès de nos élèves, lorsque soucieux d'une pédagogie active, à partir d'un contexte que nous croyons éclairant, nous essayons de faire deviner le sens d'un mot à une classe questionnée frontalement. La chance nous sourit parfois, un élève répond immédiatement de manière pertinente. Cependant, le plus souvent, c'est par larges tâtonnements à la merci de la réponse absurde que le sens sera petit à petit dégagé, on aura ainsi fait surgir quatre ou cinq mauvaises réponses pour accéder en fin de parcours à un équivalent synonymique acceptable. Or les élèves accordent le maximum d'attention aux premières réponses, et s'opère alors une mémorisation inutile sur des réponses fausses qui vont venir encombrer la bonne définition à venir. La devinette sera devenue cacomémorielle.

#### 2.1.5. L'attente sclérosante du vécu et de l'occurrence

L'argument est fréquent : le mot doit apparaître naturellement, dans une situation vécue, il faut laisser l'unité lexicale surgir dans le discours et saisir alors le mot au bond. L'affaire est entendue, il serait dommage de ne pas profiter des occasions de décodage et donc d'enrichissement lexical : exploiter les situations porteuses fait partie intégrante de la panoplie du bon enseignant. Mais si l'enseignement du vocabulaire ne fleurit qu'à l'occasion des rencontres, sans bénéficier d'une progression régulière, sans une place dévolue dans l'étude continue de la langue, alors il se réduira à une peau de chagrin et se présentera de manière très lacunaire. Des pans entiers du lexique seraient ainsi abandonnés faute de pouvoir vivre des situations qui y correspondent. S'il est excellent de profiter de la promenade en forêt et de la visite du marché pour en étudier les champs lexicaux, la visite en forêt tropicale, une expédition au pôle Nord, la marche dans le désert et le vertige des hauts sommets seront plus difficiles à organiser... L'histoire et la géographie se découvrent en grande partie par représentation ; des photographies, divers documents font revivre une réalité soit inaccessible, soit trop difficile à faire vivre, et cependant l'intérêt de cet enseignement ne peut être remis en cause. Il en va de même pour le vocabulaire, la confrontation aux référents ne constitue pas une condition sine qua non de son enseignement. Celui-ci ne doit pas dépendre de l'attente sclérosante du vécu et de l'occurrence.

#### 2.1.6. Le mythe de l'immédiateté active

« Une bonne leçon de vocabulaire est une leçon à la fin de laquelle les mots qui ont été étudiés sont bien employés ». Il s'agit là d'un propos souvent entendu au point qu'il donnerait l'impression d'avoir force de loi. Là également, on a confondu l'heureux résultat et la preuve, le test du bon enseignement à court terme et celui du

bon enseignement à long terme. S'il est clair qu'une séance (un cours) consacrée à un seul mot peut aboutir au bon emploi dudit mot, on ne peut attendre le même résultat pour un ensemble de mots. Ce serait nier en effet l'approche spiralaire qui fait que le mot inconnu s'inscrit d'abord dans le vocabulaire passif, puis devient petit à petit actif, en créant les conditions de son emploi. C'est en les essayant que les plus jeunes écorchent les mots au point parfois de les rendre amusant pour l'adulte, le mot a besoin d'être rôdé dans son emploi. L'acte pédagogique ne consiste pas à s'acharner sur le parfait emploi d'un seul mot, mais à permettre l'éclosion d'un bouquet lexical dont on surveillera la croissance, certes en l'accéléralant, mais en respectant le temps de maturation nécessaire. Lorsqu'un adulte rencontre pour la première fois le mot « heuristique », après avoir consulté le dictionnaire, et cela peut-être plusieurs fois, le mot fera d'abord partie de son vocabulaire passif, puis s'il a la chance d'en devenir plusieurs fois le récepteur, ainsi conforté et vivifié sémantiquement par différents contextes entendus, il l'utilisera, spontanément ou volontairement, au moment où la nécessité s'en fera sentir. Cette démarche naturelle, si elle est par définition accélérée dans l'acte d'enseignement, n'est pas à occulter. Que l'usage pertinent d'un mot, sémantiquement et surtout syntaxiquement, soit l'objet de quelques tâtonnements que l'on corrigera vite n'est que tout naturel. L'acquisition du vocabulaire n'est pas l'affaire d'une heure, mais de séances incluses dans des séquences (un ensemble de cours), elles-mêmes résultant d'une programmation installée dans l'année scolaire concernée. Dans ce cadre, le désir déraisonnable d'immédiateté active se confondrait avec un mythe réducteur.

## 2.2. Les points d'ancrage méthodologique

Une méthodologie ne se bâtit pas ex nihilo, l'autocritique qui conduit au listage des mauvaises tentations engendre naturellement de nouvelles attitudes didactiques qui, soumises au feu de l'expérimentation, permettent de dégager les points d'ancrage méthodologique garantissant, selon nous, de bonnes démarches dans l'enseignement du vocabulaire. La richesse immédiate sans complexe, le concept à croissance évolutive, le processus naturel accéléré, la gestion de la cristallisation, la chaîne des programmations, et l'étude doublement active, tels sont les concepts opératoires qu'il nous paraît essentiel de présenter.

### 2.2.1. La richesse immédiate sans complexe

Au misérabilisme du mot épinglé, objet d'une fastidieuse séance, s'oppose la richesse lexicale, offerte d'emblée. Évoquant l'apprentissage des mots anglais, Adrienne Penner, qui s'était en réalité fait connaître et apprécier sous son seul prénom, avec nombre d'ouvrages portant sur la langue anglaise et américaine, et notamment la collection intitulée « The gimmick » (Flammarion, 1972), collection destinée à l'assimilation du vocabulaire anglo-américain, avait coutume de rappeler, s'agissant de l'apprentissage d'une langue étrangère : « Je tiens pour acquis qu'il est plus facile d'apprendre trois, quatre ou cinq mots à la fois » (*The Gimmick by Adrienne*, Flammarion, 1987, p. 11). À l'expérience, s'agissant du vocabulaire de la langue maternelle, tenons aussi pour fermement acquis qu'un ensemble de mots

appartenant à un champ lexical identique, ou à un même champ morphologique, s'acquiert plus facilement qu'une unité isolée, à moins que pour celle-ci, de par sa nature de grand polysème, on fasse jouer toutes les collocations, tous les sens et le jeu souvent imposant de locutions qui s'y raccrochent. Mais dans ce dernier cas, on conviendra que cela revient à notre proposition : un apprentissage lexicalement riche, fort de toutes les réalisations, de toutes les saisies du signifié de puissance. Ajoutons à cela que ce qui se réalise très bien et spontanément à l'école maternelle, lorsque visitant par exemple une forêt ou un château on désigne tout ce que l'on rencontre, distillant et partageant ainsi sans complexe une richesse appréciée des enfants, ne doit pas, sous prétexte d'étude pointue, s'étioler au point de faire oublier le merveilleux des mots. Que l'on soit par ailleurs amené à traduire les mots par des synonymes approximatifs ne dispense pas de l'utilisation des mots exacts. L'apprentissage du vocabulaire doit être généreux : on est comptable de ce qui reste, mais il ne convient pas de compter ce que l'on donne. Il en va des mots comme de toutes connaissances : son propre lexique correspond à ce qui reste lorsque l'on a tout oublié. Aussi est-ce sans complexe qu'il faut faire immédiatement preuve de richesse lexicale.

### 2.2.2. Le concept à croissance évolutive

Petit concept deviendra grand. Désirer que tout soit perçu dès la première gorgée, ne peut que rester un vœu pieu. Qu'ils soient concrets ou abstraits, génériques ou spécifiques, qu'il s'agisse des mots *arbre*, *littérature*, *musique*, ou *racine*, *phrase*, *solo*, de fait presque tous les mots pourraient à eux seuls faire l'objet, si on le souhaitait, d'études approfondies sur le sujet qu'ils représentent, et ils se chargeront de toute façon de sens au fur et à mesure de l'expérience d'une vie. Certes, les dictionnaires offrent le « sémème » de chaque mot perçu comme une unité de sens, c'est-à-dire l'ensemble de ses traits signifiants, mais même si celui-ci est précieux et précis, il ne s'agit là en définitive que d'une étiquette : il restera effectivement tout au long de l'existence à nourrir d'expérience ce qui se trouve sous cette étiquette. On a déjà évoqué l'indispensable travail à conduire à propos de la charge culturelle partagée dans le cadre de l'initiation à un vocabulaire donné. On y pourrait y ajouter la charge culturelle personnelle. Ainsi, une définition de la *philosophie* reste liminaire ou conclusive, en aucun cas elle remplace l'impression profonde d'une culture philosophique qui s'acquiert par strates. Il n'est évidemment pas question de programmer pour chaque mot dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire un apprentissage sur le long terme d'une vie, et de profiler ce qui en somme reste personnel et aléatoire, mais on s'attachera à donner l'essentiel du mot, en sachant que toute explication ne correspond en réalité qu'à une porte qui s'ouvre. La visite sémantique ne fait que commencer, elle se poursuivra au fur et à mesure du parcours, de l'école maternelle au lycée, pour se poursuivre seule ensuite. Ainsi, un collégien peut très bien comprendre et utiliser le mot « cartésien », sans avoir lu Descartes. Au reste, gageons que parmi tous les utilisateurs de ce mot, peu sont ceux qui pourraient à brûle-pourpoint rappeler précisément le contenu du *Discours de la méthode*... L'enseignement du vocabulaire suppose la modestie, ce qu'on a fait découvrir s'installe d'abord en structure de surface avec quelques enracinements en structure profonde, mais si l'on a bien semé, la richesse lexicale qui en naîtra nous échappera en partie. Une fois sollicité, le concept se développera en fonction des rencontres : c'est un concept à croissance évolutive.

### 2.2.3. Le processus naturel accéléré

Dès que les structures du langage sont acquises, quel est le processus naturel d'acquisition d'un ou de plusieurs mots ? La situation initiale consiste à être gêné par un mot que l'on ne comprend pas dans le discours et, en fonction du contexte, à essayer immédiatement d'en deviner le sens : c'est là le premier effort. Si la situation s'y prête, l'enfant ou l'adulte en demandera la signification au producteur du message, et s'il s'agit d'un texte écrit ou d'un locuteur que l'on ne peut interrompre, l'enfant initié ou l'adulte consultera plutôt un dictionnaire. C'est là un effort second, qui pour l'adulte reste d'ailleurs en général à l'état de vœu pieu emporté par les tracas quotidiens. Ensuite, dans un délai plus ou moins rapproché, le mot ainsi repéré, deviné, ou encore mal mémorisé, réapparaît dans un contexte identique ou différent. Son sens se précise et se fixe alors de mieux en mieux. Il faudra compter encore deux ou trois occurrences pour qu'il s'installe dans le vocabulaire passif, le temps de se conforter, pour entrer enfin dans le vocabulaire actif, sans même que l'on se souvienne qu'il y a peu encore ce mot ne faisait pas partie de son stock lexical. D'une certaine manière, enseigner, c'est s'inspirer des processus naturels pour les accélérer. En l'occurrence, l'enseignant se confond avec un éveilleur de mots. Et pour ce faire, accélérer le processus consiste à provoquer la rencontre, rapprocher les délais, en superposant d'emblée divers contextes éclairants, afin que le sens du mot jaillisse de la manière la plus précise possible. La superposition de ces contextes explicites choisis par l'enseignant, associée au refus de laisser formuler par les élèves des hypothèses sur le sens du mot avant que ne soient données l'ensemble de ces contextes, forme de fait l'antidote recherché contre les méfaits de la devinette cacomémorielle évoquée plus haut. Il n'en reste pas moins que le sens ainsi clairement dégagé, sans faux pas, ne s'ancrera que si dans le cadre d'une approche spiralaire, de nouvelles rencontres sont organisées dans les séances et séquences d'enseignement qui suivent : il importe en effet de renforcer ce processus naturel accéléré.

### 2.2.4. La gestion de la cristallisation

L'observation des activités d'école maternelle, et notamment ce qu'il est convenu d'appeler des « bains de langage » est ici très fructueuse. Ainsi, en début de journée, réunis autour du professeur d'école, les enfants sont fréquemment sollicités sur un sujet rassembleur dans le domaine lexical, par exemple la promenade en forêt effectuée la veille, ou bien la préparation des crêpes avec le rappel de tous les ingrédients et outils nécessaires. De manière plus ou moins indirecte, sont ainsi mis en scène des mots cernés dans des champs lexicaux déterminés. Les enfants sont alors conscients qu'ils désignent par les mots des choses, des actions, des faits. L'activité de vocabulaire est en la circonstance définie par la réalité même du sujet abordé, et elle peut se manifester par une concentration particulière souhaitée par le maître de jeu, le professeur. Il est facile de transposer cette situation un peu plus tard dans la scolarité, à l'école élémentaire, au collège ou au lycée, dans une leçon explicitement consacrée au vocabulaire. Mais une fois écoulé ce moment de concentration réservé à la séance spécifique de vocabulaire, il semble que, dans le second degré, la leçon de vocabulaire soit terminée. En fait, c'est cela qui est à remettre en cause, et l'observation continuée des activités

pratiquées en école maternelle reste modélisante à quelque niveau que ce soit pour la suite de la scolarité. En effet, derrière le « bain de langage » sont en général constitués divers ateliers, presque toujours choisis sur le même thème. Ainsi, en gardant par exemple le thème de la forêt, un atelier sera consacré au coloriage d'arbres différents, un autre au découpage de feuilles, un troisième à la représentation en pâte à modelée d'un cerisier, etc. Et c'est précisément à ce moment-là que l'enfant, ne se trouvant plus en situation directe d'apprentissage du vocabulaire, a toutes chances de mieux fixer les mots que, dans une situation naturelle de communication, l'enseignant va sciemment utiliser pour signaler, par exemple, qu'il faudrait faire des encoches dans le *tronc* en pâte à modeler, pour qu'on en distingue bien l'*écorce*, qu'il faudrait ajouter des *brindilles* à cette branche, que la feuille n'est pas assez *dentelée*, qu'on pourrait essayer de tracer ses *nervures*. En fait, le constat en a été dressé, c'est à bien dans cette situation que se fixera le mot que l'on a fait découvrir dans une séance précédente. Si l'on se reporte en aval dans une classe de l'école élémentaire, on constate de la même manière que le cours de mathématiques consacré au *cercle*, à la *circonférence*, au *périmètre*, à la *surface*, aux *diagonales*, etc., prend en réalité tout son sens au moment où en Éducation physique un jeu fera intervenir concrètement ces notions, en évoquant le fait que tel ou tel est hors du *périmètre* de jeu. L'explication en est simple, il s'agit de l'effet de décentration : hors de la séance d'initiation, dans un moment de recul, et en situation de message à interpréter pour répondre à une sollicitation, la mémoire est activée. Que cette décentration soit programmée par l'enseignant est extrêmement efficace, elle se fait d'ailleurs parfois naturellement parce qu'ayant abordé un champ lexical donné avec les élèves, on a ramené en mémoire vive un cortège de mots tout prêts à l'emploi, redevenu disponibles, et on se surprend à utiliser spontanément dans un autre contexte les mots qui viennent d'être étudiés. En vérité, à la manière de cette feuille laissée au fond du puits et qui, loin de disparaître, se renforce de cristaux, belle métaphore utilisée par Stendhal pour évoquer l'éventuelle cristallisation des sentiments entre deux personnes qui sans se voir ne font que renforcer leur passion, il existe une cristallisation du vocabulaire. Le fait est connu, la mémoire continue de fonctionner à notre insu et de structurer les savoirs récents. D'une séance à l'autre de vocabulaire, le mot-feuille s'est cristallisé. À nous en tant qu'enseignant de gérer cette cristallisation, sciemment et mine de rien.

### 2.2.5. La chaîne des programmations

La programmation de l'enseignement du vocabulaire, c'est-à-dire l'ensemble des séquences programmées pour l'année, chaque séquence étant constituée de diverses séances, ne peut être laissée au hasard. Pourtant, force est de constater que lorsqu'il s'agit de cet enseignement, a contrario des programmations parfois très corsetées concernant la grammaire et l'étude des textes, par ailleurs déjà bien cadrées par les textes officiels, s'est installé un certain laisser-aller. Les programmes officiels sont ici assez souples, ce qui se comprend, mais il n'en faudrait pas déduire pour autant qu'il s'agit d'un enseignement à la carte, tout en bas du menu, à ne délivrer que s'il reste un peu de temps. S'il y a consensus quant à l'intérêt et à la nécessité de l'enseignement du vocabulaire, il y a aussi hélas trop souvent un consensus pour ne jamais prendre trop au sérieux cette discipline et, ipso facto, se montrer très peu exigeant quant à une programmation, si tant est qu'on juge même utile d'en faire une. C'est évidemment un état d'esprit à changer radicalement si l'on

a décidé de prendre en charge cet enseignement auquel les élèves ont droit. Mais à la décharge des enseignants qui ne disposaient pas d'une réelle programmation, il faut bien avouer que les ouvrages ont fait défaut et qu'il n'était pas très facile de bâtir sur du sable éditorial. À cet égard, on signalera que dans la mouvance des nouveaux programmes de collèges, les éditeurs ont proposé dans ce domaine des leçons de qualité au sein de presque toutes les collections<sup>7</sup>, les prendre en compte et s'en inspirer pour bâtir des programmations parfaitement adaptées à sa classe ne peut être que positif. Bâtir une programmation, avec des séances inscrites dans l'emploi du temps des élèves, quelle que soit la durée de ces séances (il n'est nulle part écrit qu'une leçon doit durer une heure), s'impose.

Il faut néanmoins aller plus loin, et faire en sorte de rendre les programmations complémentaires d'une année à l'autre. Dans le domaine de la morphologie, l'ensemble des leçons est généralement plus facile à structurer, les notions reprises chaque année sous des angles différents et élargis, prennent toujours davantage la forme d'une réflexion de plus en plus riche sur la langue. Par contre, lorsqu'il s'agit de la composante thématique du vocabulaire, même si les reprises approfondies ne sont pas à négliger, fouler sempiternellement sans s'en rendre compte les mêmes territoires lexicaux n'est pas pertinent. Il n'est pas rare en effet de constater dans le premier degré que certains domaines sont largement arpentés et que, par contre, d'autres restent oubliés. Le thème de l'eau, celui de la montagne, classe de neige oblige, les vêtements (carnaval), l'alimentation et la cuisine (les crêpes de la chandeleur), bénéficient d'un luxe de leçons, se superposant d'année en année, pendant que d'autres domaines n'auront jamais été effleurés. On ne saurait ici jeter la pierre, il s'agit simplement d'une difficulté à harmoniser les programmations tout au long d'un cursus. Intégrer cette dimension demande une concertation sur cet aspect de l'enseignement, concertation aujourd'hui facilitée par la nouvelle structuration du premier degré en trois cycles. Une liste des thèmes, des concepts, structurant notre vision du monde se révèle ici très utile : de tels outils existent. En 1963, Hallig et Wartburg ont en effet construit une liste extrêmement complète<sup>8</sup>, cependant assez complexe et aujourd'hui introuvable, mais qui fort heureusement a été résumée avec talent par Daniel Delas en tête *du Dictionnaire analogique* qu'il a publié chez Robert Une telle liste permet en effet de repérer les domaines oubliés et de construire ainsi des programmations plus équilibrées. La consultation des vocabulaires méthodiques proposés pour les langues étrangères, où les mots sont rangés par thèmes, reste également pertinente. Ainsi peut se forger avec efficacité une chaîne des programmations.

#### 2.2.6. L'étude doublement active

Forme et sens, telle est la nature du signe lexical et telle est la double dimension de l'enseignement du vocabulaire. Sans remonter à la relation de

<sup>7</sup> Il serait hypocrite de ne pas signaler que nous avons participé dans le domaine du vocabulaire à l'élaboration des manuels de la collection *Textes et méthodes, Grammaire et expression*, dirigée par Marie-France Scultfort, chez Nathan.

<sup>8</sup> *Begriffssystem als Grundlage für die Lexicographie. Versuch eines Ordnungsschemas. Système raisonné des concepts pour servir de base à la lexicographie. Essai d'un schéma de classement.* 2<sup>e</sup> édition. Recomposée et augmentée. Berlin, Akademie-Verlag



présupposition réciproque du signe biface, tel que celui-ci est présenté par Saussure, il est clair que négliger l'un ou l'autre de ces aspects, c'est amputer l'enseignement du vocabulaire de la moitié de ses finalités. Il faut en effet pouvoir traduire, interpréter, associer, utiliser efficacement les mots dans leurs contextes variés et appropriés, mais aussi en forger, être capable de néologiser, se sentir maître d'un outillage rendu performant. L'étude du vocabulaire doit être doublement active : d'une part développer la connaissance du système, c'est-à-dire procéder à l'étude des mots, du point de vue de la forme et du sens, en tant que signes structurés fonctionnant dans la langue, et d'autre part, programmer l'enrichissement lexical, c'est-à-dire présenter les champs lexicaux et les unités lexicales qui les nourrissent, en déployant les réseaux sémantiques dans toute leur richesse. Il s'agit donc que l'élève puisse bien percevoir la notion de mot en langue, qu'il en comprenne les mécanismes morphologiques et sémantiques, tout en même temps qu'il puisse avoir à sa disposition des mots précis exprimant ses pensées, ses sensations et l'expérience du monde. Sans aller jusqu'à une opposition stricte qui deviendrait vite contraignante entre le travail en langue et le travail en discours, les deux activités, connaissance du système et enrichissement lexical, se distinguent cependant dans leur tonalité par cette différence de perspective. Il n'y a évidemment pas de programmation miracle et toute faite qui intégrerait ces deux dimensions de l'enseignement du vocabulaire quel que soit le niveau de classe et les projets de l'établissement. Ce qui demeure essentiel, c'est de considérer que les deux sont fondamentales, et que l'une est complémentaire de l'autre. Une programmation qui négligerait l'une des deux perspectives serait déséquilibrée et lacunaire.

La connaissance du système relève en fait de la découverte et de l'appropriation de mécanismes inconscients, qui ne deviennent pleinement opérationnels que lorsqu'on les utilise lucidement. La notion de mot, et plus précisément d'unité lexicale, avec ses différentes approches, une approche presque impossible phonologiquement (notamment dans notre langue dépourvue d'accent démarcatif), trompeuse graphiquement, délicate à cerner sémantiquement, fait partie de cette réflexion à solliciter. Les notions d'homonymie, de synonymie, de listes ouvertes ou fermées, de mots lexicaux ou grammaticaux, constituent ici par exemple les entrées privilégiées de cet aspect du mot. De la même manière, la connaissance du système passe par l'initiation aux outils privilégiés que représentent les dictionnaires, véritables traits d'union entre la langue et le discours. Des premiers repérages de leurs éléments structurants (ordre alphabétique) et constituants (nomenclature, définitions, exemples forgés ou cités, tableaux de conjugaisons, etc.) à la pleine autonomie, en passant, pour leur utilisation efficace, par les distinctions entre dictionnaires de langue et dictionnaires encyclopédiques, dictionnaires spécialisés de la langue et dictionnaires de spécialité, classements formels et classements sémantiques (les dictionnaires analogiques, par exemple), il y a matière à des activités différenciées tout au long de la scolarité. Relève encore de cette appréhension du système, la perception de la diachronie : l'âge et l'histoire d'un mot, et donc son étymologie, avec pour certains mots le parfum d'autrefois dans le cas des archaïsmes, la néologie, l'emprunt, les principaux mécanismes de changements de sens, ce sont là des aspects du mot auquel il faut être initié pour participer de plain-pied à la vie du langage. Enfin, relevant pleinement de cette connaissance du système, dans le domaine de la morphologie, la distinction établie entre les mots simples, les mots construits, composés ou dérivés, et les mots complexes ou

syntagmes figés, tout cela s'impose et fait au demeurant l'objet de bonnes leçons dans les divers manuels qui nous sont proposés. Dans ce cadre morphologique qui permet la radiographie des mots et souvent leur bonne réception, un point particulier nous semble devoir être valorisé, dans la mesure où les résultats de son enseignement suivent très vite une croissance exponentielle. Il s'agit de la découverte progressive et organisée des bases gréco-latines, ce que naguère on a appelé à tort les préfixes et suffixes grecs et latins ou, dans l'analyse distributionnelle, les infixes. Ils ont en effet une valeur dénominative fixée qui leur donne le statut de bases, alors que bien des préfixes ou des suffixes se présentent comme des formes polysémiques que seul le contexte précise. Partir par exemple des bases *hydro*, *aqua*, *hypo*, *hippo*, *céphal*, *phil*, *phob*, *crat*, *démo*, etc., c'est l'assurance d'un enrichissement lexical presque immédiat, tant dans la traduction de mots faussement considérés comme difficiles, que dans l'utilisation de mots plus précis, avec une motivation sémantique qui les renforce. On se rappellera en l'occurrence que cet enseignement particulier avait fait l'objet d'ouvrages célèbres de Pierre Larousse, le *Jardin des racines grecques* (1858) et le *Jardin des racines latines* (1860), encore en vente en 1940, dont l'objectif était, dit le bon maître, « d'extraire en quelque sorte le suc des études classiques [l'étude du grec et du latin], pour l'offrir à ceux qui doivent être privés de cette nourriture intellectuelle, la plus substantielle de toutes, mais, qui jusqu'à ce jour, est restée le privilège du petit nombre ». Il n'était pas rare en effet que les instituteurs offrent à leurs élèves passant le certificat d'études ces bouquets de racines. Entre temps, le C.E.P. a disparu, l'enseignement du latin s'est très fortement réduit, et les « racines » ou plus exactement les bases gréco-latines sont restées en plan... Elles réapparaissent dans les récents manuels, accompagnées d'exercices dont la nature souvent ludique séduit les élèves qui jouent ainsi utilement avec des bases particulièrement productives : on ne peut que s'en réjouir.

L'enrichissement lexical ne fait pas l'objet dans les différents ouvrages qui nous sont proposés du même balisage. Il reste de fait très libre, même si les nouveaux programmes de la fin du XX<sup>e</sup> siècle donnent à cet égard des indications quant aux thèmes qui peuvent être abordés de préférence. Ont déjà été évoqués le *Begriffssystem* et, surtout, sa reprise très heureuse par D. Delas, pour garantir une certaine homogénéité des programmations et leur représentativité par rapport à l'expérience du monde. Il va sans dire que le choix de quelques thèmes peut parfaitement être conjoncturel, parce qu'il paraît par exemple opportun de rebondir en fonction d'un projet d'établissement, d'une visite, d'une pratique interdisciplinaire, d'un événement marquant, etc. Enquêtes lexicales, élaboration avec les élèves de petits dictionnaires thématiques (classement alphabétique ou sémantique), chasses aux mots dans des corpus écrits ou oraux, exploitations de textes nourris d'un lexique spécifique, exploitations de textes authentiques ou concoctés pour l'occasion, analyses lexicales guidées dans la presse, coups de filet thématique dans des dictionnaires différenciés, etc., les activités possibles sont très nombreuses et se révèlent généralement très appréciées des élèves qui en sentent directement et immédiatement l'intérêt. Les concepts généraux évoqués à propos de l'emboîtement concentrique des univers lexicaux, de la différenciation des signes lexicaux d'une zone à l'autre, du rayonnement lexiculturel et de la polysémie dynamisante, ou le rappel des mauvaises tentations à combattre au profit de leur corollaire méthodologique, prennent ici une pleine dimension. Citons à nouveau P. Larousse,

parmi les premiers défenseurs de l'enseignement du vocabulaire, pour se persuader, que la situation alarmante qu'il décrit au XIX<sup>e</sup> siècle est en train de se modifier profondément : « Comment leur enseigne-t-on le vocabulaire [aux enfants], c'est-à-dire les quatre-vingt ou cent mille mots<sup>9</sup> sans la connaissance desquels les règles elles-mêmes ne peuvent recevoir aucune application ? Il faut bien l'avouer, la plupart des maîtres abandonnent cette étude au hasard. Ils croient qu'il suffit, pour connaître une langue, de l'avoir sucée avec le lait maternel, ou même de l'avoir apprise par l'usage. [...] Ils se trompent. »<sup>10</sup> La situation est en train de changer. Quelques témoignages ça et là, et l'impression que les points de vue évoqués tout au long de cet article sont déjà la résultante de ce changement d'état d'esprit, nous font croire fermement qu'une renaissance de l'enseignement du vocabulaire est en cours.

À dire vrai, au terme de ces quelques réflexions sur l'enseignement du vocabulaire, en reprenant la formule plaisante et parlante de Robert Galisson, on a bien l'impression qu'il a été « question de lexiculture, de cheval de Troie et d'impressionnisme ». *Lexiculture*, parce qu'on souhaiterait qu'il y ait autour des quelques points évoqués sur le concept et la formule d'*enseignement du vocabulaire* une charge culturelle partagée. *Cheval de Troie*, parce que cet enseignement, que l'on pourrait croire borné aux mots, touche en fait, par le biais de la langue, au cœur de la culture et de la connaissance des autres et de soi-même. Enfin, *impressionnisme*, parce que nous n'avons pas souhaité proposer ici une formule toute dessinée, mais au contraire essayé de procéder par touches pour broser un paysage didactique qui puisse servir de repère. Et en définitive ne pas nous faire oublier, comme le rappelle si joliment Pierre Larousse<sup>11</sup>, que « la langue française est un immense jardin tout rempli de mot ».

Jean PRUVOST

Université de Cergy-Pontoise

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DELAS, Daniel ; DELAS-DEMONT, D. 1986. *Dictionnaire des idées par les mots (analogique)*. Paris : Dictionnaires Le Robert, Coll. Les usuels du Robert.

DELAS, Daniel ; MARTIN, Serge (Éd.). 1991. *Des Dictionnaires*, Le français aujourd'hui n° 94. Paris : Association française des enseignants de français.

---

9 Pierre Larousse s'est toujours démarqué par la démesure vers le haut... 30 000 nous suffiront !

10 *Le Jardin des racines latines*, Préface, pp. I-II.

11 *Grammaire élémentaire lexicologique*, par P. Larousse, Première année, « Préface de la première édition » (1851), 1887, p. 3.

EHRlich, Stéphane ; BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève ; FLORIN, Agnès. 1978. *Le Développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : PUF.

GALISSON, Robert. 1995. « Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme... », *Études de linguistique appliquée* n° 97, pp. 5-14.

GALISSON, Robert. 1973. *L'enseignement du sens en français, Langue maternelle et étrangère*, *Études de linguistique appliquée* n° 11.

LEHMANN, Alise. 1993. « L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants », *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*. Paris : INRP, Repères, n° 8, pp. 63-78.

MESCHONNIC, Henri. 1991. *Des mots et des mondes. Dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures*. Paris : Hatier. Coll. Brèves Littérature.

PICOCHÉ, Jacqueline. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan, Coll. « Fac. linguistique ».

PRUVOST, Jean. 1981. *Les mots et moi*. Paris : Éditions A. Casteilla.

PRUVOST, Jean. 1998. « Typologie distinctive des signes lexicaux et progression des acquisitions en vocabulaire », *Réfléchir sur la langue Pour enseigner le français De la maternelle à l'université*, pp. 67-76. Paris : Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles.

QUEMADA, Bernard (Éd.). 1995. *Comprendre les langues aujourd'hui*. Paris : La TILV éditeur, Coll. Paroles & Actes.

SCULFORT, Marie-France (Éd.). 1996-1998. *Textes et méthodes*, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>. Paris : Nathan, Coll. « Du côté des Lettres ».

SCULFORT, Marie-France (Éd.). 1996-1998. *Grammaire et expression*, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>. Paris : Nathan, Coll. « Du côté des Lettres ».

ULLMANN, Stéphen. 1965. *Précis de sémantique française*. 3<sup>e</sup> éd. (1<sup>re</sup> éd. : 1952). Bern : A. Francke. Bibliotheca romanica.

*On trouvera ci-dessous une synthèse des ateliers qui se sont tenus dans le prolongement de la conférence et proposent des pistes de réflexion didactique.*

## **Enseigner le lexique**

### **1. Enjeux et difficultés de l'enseignement du lexique**

On rappelle la nécessaire articulation entre l'apprentissage du lexique et les autres dominantes du cours de français : l'écriture, la lecture, la langue et l'oral. Les programmes de collège de 2008 proposent des entrées permettant l'insertion de séances d'étude du lexique à l'intérieur d'une séquence de cours.

L'appropriation et l'assimilation du vocabulaire par les élèves demandent que soient prises en compte certaines difficultés liées à cet enseignement :

- La nécessité de rencontrer un mot plusieurs fois avant qu'il puisse être assimilé (7 à 8 rencontres avant que ce mot passe du vocabulaire passif au vocabulaire actif).
- La difficulté d'évaluer l'enrichissement du vocabulaire des élèves. Ne pas oublier qu'avant de dominer l'usage d'un mot, il est naturel que les élèves passent par des étapes intermédiaires : utilisation approximative ou maladroite d'un mot.
- La difficulté à identifier les mots réellement « difficiles » pour les élèves. Il semble plus facile d'enseigner le vocabulaire technique ou les mots rares que certains mots qui semblent transparents, mais qui, souvent polysémiques (ex : « cause », « causer », « jouer », « partie », « sens », etc.), sont souvent mal compris.
- La nécessité de faire comprendre que les mots n'existent qu'en contexte (travail sur les mots polysémiques en contexte).

### **2. Pistes pédagogiques**

#### **Quelques principes généraux**

- Ne pas enseigner ponctuellement le vocabulaire, mais multiplier les activités, et peut-être les ritualiser.
- Rendre cet apprentissage vivant et faire vivre les mots : histoire des mots, les mots nouveaux, les mots de notre quotidien (*Journal amoureux des mots* de Jean Pruvost), les mots en voie de disparition (*Dictionnaire des mots oubliés* d'Alain Duchesne et Thierry Leguay).
- S'intéresser aux mots des élèves, aux régionalismes, aux mots des médias pour mieux réfléchir sur les étymologies, les dérivations, la polysémie, les glissements de sens, etc.
- Faire travailler sur les verbes, ce qui amène à travailler du même coup sur les noms (en position de sujets ou de compléments) ;
- Faire réfléchir sur les collocations (les associations habituelles, les environnements prévisibles).

### Exemples d'activités à mener régulièrement

- Le petit dictionnaire de la séquence construit par les élèves au fil des séances a fin de cerner une notion littéraire (ex. le romantisme) : les élèves sont invités à proposer des mots clés qu'ils dé finissent et illustrent par des exemples, au fil des études de textes.
- La création d'un abécédaire est une variante de cette activité.
- *En lien avec les lectures analytiques*, demander aux élèves
  - [ de proposer :
    - 3 mots pour dire ce qu'ils ont retenu d'un texte (en début ou en fin de séance) ;
    - 3 mots explicites d'un texte et 3 mots implicites d'un texte (ex : le mot « résistance » était un mot implicite du texte de l'épreuve du DNB 2014) ;
    - un titre pour un texte (ou même pour un texte de dictée) ;
    - les mots clés du cours : forme d'évaluation de ce que les élèves ont retenu de la séance.
  - [ d'insérer des notes lexicales à l'intérieur d'un texte afin d'en préparer l'étude (travail sur le sens des mots en contexte).
- *En lien avec les lectures cursives d'œuvres intégrales* :
  - [ Entrer dans une œuvre par les mots : les titres, étude du lexique employé par Hugo dans les titres de chapitres des *Misérables* (vocabulaire religieux, vocabulaire de l'épopée, vocabulaire de l'ombre et de la lumière).
  - [ Faire fabriquer une table des matières pour une œuvre qui en serait dépourvue.
  - [ Entrer dans une œuvre par la lexicométrie : quels mots reviennent le plus souvent ?
  - [ Vérifier la lecture d'une œuvre par des mots clés que l'on fait illustrer par des passages de l'œuvre lue (travail sur les réseaux lexicaux).
  - [ Création d'un carnet de mots : les mots sont classés non par ordre alphabétique, mais de manière à mettre en évidence les liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres : champ lexical, famille de mots, vocabulaire spécifique, etc.
- *D'autres activités* (Groupe de travail sur *Le Gueux* de Maupassant)
  - [ Proposer un titre à la nouvelle et le justifier en relevant des mots du texte.
  - [ Travail autour de l'onomastique (Cloche, Toussaint, ...).
  - [ Travail sur les noms de lieux.
  - [ Travail autour des verbes d'action : les déambulations du personnage.

[ Des mots pour étudier le réalisme et le symbolisme dans la nouvelle de Maupassant.