

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Idées reçues sur le lexique : un obstacle à
l'enseignement du lexique dans les
classes

Alise Lehmann
Université d'Amiens,
UMR 7597 - Histoire des théories linguistiques

Novembre 2011

Application à la réflexion pédagogique

Cet article permet essentiellement de rendre compte des orientations des pistes de travail les plus répandues pour l'enseignement du vocabulaire durant les trente dernières années, qui ont abouti au tarissement de leçons décrochées, considérées de moins en moins utiles et efficaces.

En contrepoint, ce texte évoque également quelques pistes plus pertinentes aujourd'hui pour mettre en œuvre des activités autour du vocabulaire en classe, dans le contexte des programmes de 2008.

Le constat est unanime, l'enseignement du vocabulaire dans les classes pose de nombreux problèmes et les enseignants ne sont guère formés dans le domaine de la lexicologie. Il est vrai que le lexique est l'objet de multiples débats en linguistique et l'on pourrait arguer de la multiplicité des approches et des modèles théoriques pour expliquer la difficulté de « didactiser » le lexique. L'on prendra ici le problème par l'autre bout. Les idées reçues sur le lexique, que partagent à des degrés divers locuteurs et enseignants, constituent un obstacle à l'enseignement du vocabulaire. Héritées pour certaines d'entre elles d'une tradition didactique tenace, elles forment une vulgate d'idées préconçues, plus ou moins conscientes. Bien que leur dénonciation ne soit pas nouvelle puisque nombre de linguistes et didacticiens y font allusion dans leurs travaux¹, on présentera ici, en les regroupant, un certain nombre d'idées reçues sur le lexique et on leur opposera des notions linguistiques de base. Ces notions de lexicologie nous paraissent pouvoir constituer un socle à partir duquel peuvent être pris en compte les problèmes posés par l'enseignement du lexique et à partir duquel peut se développer la créativité pédagogique des enseignants.

1. Idées reçues portant sur la conception d'ensemble du lexique

1.1. Le lexique vu comme une liste de mots

Cette image fausse du lexique est entretenue par le dictionnaire dont la nomenclature est constituée des mots rangés selon l'ordre alphabétique. Or, on le sait, le lexique a une organisation interne. Les mots entretiennent entre eux des relations de sens (domaine de la sémantique lexicale) et des relations de forme (domaine de la morphologie lexicale) et sont liés entre eux par des relations syntaxiques (cf. 2.1). On ne saurait donc étudier un mot de façon isolée et encore moins soumettre à l'élève des listes de mots à mémoriser comme on le pratique dans l'étude des champs « lexicaux », regroupements thématiques de mots donnés hors contexte. Faire apprendre des listes de vocabulaire ne permet pas de faire comprendre ni d'assimiler des fonctionnements linguistiques.

1.2. Primauté de l'approche référentielle du lexique et primat du nom

Dans cette conception commune, le lexique est d'abord perçu comme le domaine de la langue qui fait apparaître de la façon la plus évidente la relation au monde, en raison de la fonction dénomminative du nom. Conséquence pédagogique, l'on accorde dans l'apprentissage une importance accrue aux noms (au détriment d'autres catégories grammaticales telles que le verbe). Mais il n'y a pas correspondance entre les mots et les choses, le lexique n'est pas une simple copie du réel, il a sa propre structuration interne (cf.1.1).

Cette conception réductrice de la référence, selon laquelle les mots seraient de simples étiquettes posées sur les choses, transparaît dans certains énoncés de manuels scolaires, par exemple, lorsque la

¹ Cf. en particulier, les contributions présentées dans le *Français Aujourd'hui, Construire les compétences lexicales*, n°131, 2000.

consigne demandée à l'enfant consiste à retrouver tel mot dans une illustration donnée². Ce type de formulation est pernicieux car il entretient la confusion entre mots et choses. Or même si la tâche n'est pas facile, il faut apprendre à l'enfant à distinguer le plan référentiel et le plan linguistique, l'emploi référentiel d'un signe et son emploi autonome (en lui soumettant, par ex. des énoncés tels que *le chat a quatre pattes, le mot chat a quatre lettres, est-ce que le mot chat a une moustache ? est-ce que le mot chat a une queue ?*). La réflexion métalinguistique est une composante essentielle de l'acquisition et l'enfant, dès son plus jeune âge, est capable d'une telle activité.

1.3. Le lexique défini comme l'ensemble des « mots lexicaux »

Cette vision, restrictive, du lexique est ancienne et doit être corrigée sur deux points principaux. D'une part, le lexique est constitué de l'ensemble des mots d'une langue, « mots lexicaux » (noms, verbes, adjectifs, adverbes) et mots dits grammaticaux (prépositions, conjonctions, déterminants, pronoms). Aussi, l'apprentissage des prépositions a-t-il toute sa place dans l'enseignement du lexique dans les classes ; par exemple, l'étude de *contre* permet d'en analyser la polysémie, les constructions (*pour* est suivi de l'infinitif et non *contre*), les antonymies (il est *contre* les sports de combat, il est *pour* les sports de combat), la synonymie (*il est contre les sports de combat, il critique les sports de combat, il est anti-sports de combat*). D'autre part, l'unité lexicale ne se réduit pas au mot graphique : aux mots délimités par des critères graphiques (ex. *pomme, poule, feu, parti*) s'ajoutent les unités polylexicales (composées de plusieurs mots) qui sont identifiées par des critères linguistiques (ex. *pomme de terre, poule mouillée, donner le feu vert à, tirer parti de*).

1.4. Le lexique, domaine des irrégularités

Cette perception du lexique n'est pas rare. Les locuteurs (et l'on peut y inclure, dans les années soixante-dix, certains linguistes) ont tendance à considérer que les mots sont essentiellement soumis aux caprices de l'usage et que le lexique présente plus d'irrégularités que de régularités. On s'attache, alors, dans l'enseignement, à attirer l'attention sur les curiosités et bizarreries lexicales, entretenues par le goût de l'étymologie.

Il est vrai que la morphologie lexicale, comparée à la morphologie flexionnelle, comporte une part d'irrégularités (répartition arbitraire de certains suffixes³, formes manquantes⁴ etc.). Mais les irrégularités ne sauraient masquer les régularités du système morphologique. Le lexique n'est pas une liste d'exceptions. La découverte par l'élève des modèles de formation des mots et leur *explicitation* est donc une tâche primordiale. Elle permet au locuteur d'interpréter les mots inconnus, conformes à ces schémas, ou de construire des mots nouveaux.

Ainsi l'observation des mots suffixés en *-oir* permet de montrer, d'une part, les règles dérivationnelles du point de vue de la forme et du sens (le suffixe *-oir*, polysémique, forme des noms dérivés de verbes : noms de lieux, tels *fumoir, dortoir, abattoir*, noms d'instrument tels *arrosoir, hachoir*) et fait apparaître, d'autre part, l'irrégularité de mots tels que *peignoir* (qui n'est ni un salon de coiffure ni un peigne). L'enseignant peut étendre l'investigation au lexique non attesté en demandant aux élèves de créer des dérivés réguliers ou en en proposant : par ex. *orientoir* (pour GPS), *débarbouilloir*. La consultation des dictionnaires servira à vérifier s'ils forment double emploi : *orienteur* (appareil) existe et *débarbouillette* (petite serviette de toilette, correspondant au gant de toilette utilisé en France) est attesté dans le parler canadien. On pourrait également invoquer Georges Perec qui, décrivant par le menu un appartement, imagine non seulement des pièces qui seraient vouées à des fonctions (un *palpoir*, un *humoir* sur le modèle de *un parloir, un fumoir*) mais aussi, d'une manière plus subversive, des appartements de sept

² E. Nonnon donne l'exemple du mot *carte* : « Les sens différents du mot *carte* sont mis en relation directe avec les images de différentes cartes, comme l'indique la question : " *combien d'illustrations, combien de sens différents ?* » (2008, 46).

³ tels *-aire* et *-al* : *aliment / aliment-aire, gouvernement / gouvernement-al*.

⁴ *clair / clarté* mais *sombreté* n'existe pas, *cécité* n'a pas d'adjectif correspondant.

pièces dont chacune serait dédiée à un jour: *le lundoir, le mardoir, le mercredoir, le jeudoir, le vendredoir, le samedoir et le dimancoir* (*Espèces d'espaces*, 1974/2000, p.64).

La conscience des règles de construction des unités lexicales va de pair avec la reconnaissance des transgressions de ces règles.

1.5. Approche quantitative du lexique

La conception de la langue nomenclature (cf.1.1 et 1.2) est souvent associée à la perception du lexique comme stock d'unités lexicales. Cette appréhension du lexique conduit à envisager la compétence lexicale en termes statistiques. On évalue la compétence lexicale de l'élève à la quantité de mots connus et non pas à la qualité des connaissances lexicales; plus l'élève connaît de mots, « meilleur » il est. Dans ces conditions, l'objectif pédagogique, avoué et louable, est de favoriser l'accroissement du nombre des unités lexicales, de tendre à l'« enrichissement du vocabulaire ». Cette conception est reflétée dans les dictionnaires pour enfants qui adaptent le volume de leurs nomenclatures à la segmentation du public en tranches d'âge (pour les enfants de 6-8 ans, 6.000 mots ; pour les enfants de 8-12 ans, 20.000 mots).

Mais c'est le critère de la fréquence qui, il faut le rappeler, est essentiel pour la didactique du lexique. Car c'est à partir des mots fréquents que se construit la compétence lexicale et non pas à partir des mots rares. « La compétence lexicale, écrit J. Rey-Debove (1989, p.21), est bien autre chose que la mémoire des mots, et ce sont les mots les plus fréquents qui la construisent, parce qu'ils sont "plus mots que les mots rares" et qu'ils illustrent tous les cas de figure ». Parmi ces cas de figure, le phénomène complexe de la polysémie. J. Picoche, dans ses différents ouvrages sur la didactique l'a bien montré, les mots hyperfréquents et fréquents sont polysémiques et leur analyse linguistique soulève de nombreuses difficultés. Parallèlement, l'exploitation et le maniement par l'élève des ressources de la polysémie est le signe non pas d'une pauvreté du vocabulaire mais le signe d'une maîtrise du lexique.

2. Idées reçues concernant l'analyse du lexique

On se limitera ici à deux points principaux.

2.1. La prééminence de l'analyse sémantique

La voie royale de l'accès au lexique, pour le locuteur naïf voire même pour l'enseignant, est l'entrée par le sens. Elle correspond à la démarche naturelle de l'identification des mots, démarche intuitive, reproduisant le modèle du dictionnaire. Cette étape est, certes, indispensable et cruciale mais l'identité du mot comporte trois éléments : une forme, un sens et un emploi. Centrer l'enseignement du lexique sur la description sémantique des mots, c'est reléguer au second plan l'analyse syntaxique voire ignorer le lien entre lexique et syntaxe. Or, c'est un fait bien connu, la syntaxe intervient en morphologie lexicale comme en sémantique lexicale.

Les mots s'insèrent dans des phrases et sont soumis à toutes sortes de contraintes syntagmatiques. Les différentes acceptions d'un mot polysémique sont à mettre en relation avec les différentes constructions du mot, les synonymes ne sont substituables que dans certains environnements, certains mots s'associent entre eux pour former des assemblages spécifiques (collocations) consacrés par l'usage (ex. *une peur bleue* et non *une peur blanche*) etc. Ce rappel peut sembler bien banal mais je rapporterai une expérience maintes fois répétée devant un public d'étudiants ou d'enseignants, à qui je proposais d'étudier dans un corpus les sens et les emplois d'un verbe polysémique (par exemple, *pousser*). Les premiers réflexes des étudiants et enseignants ont toujours été de distinguer les différentes acceptions en évacuant la consigne de l'examen des environnements syntaxiques, comme s'ils répugnaient à admettre l'existence des contraintes syntaxiques ou qu'ils éprouaient de la difficulté à les décrire et à les généraliser. Il est vrai que l'on ne dispose pas intuitivement d'un accès direct au sens des constructions et que le travail de reconstruction du signifié à partir d'un travail sur les formes, propre à la recherche linguistique, n'est pas aisé et n'est pas abouti (cf. D. Leeman, 2000, 48-50).

Cependant l'enseignement du lexique doit intégrer la composante syntaxique. La mise en valeur de la combinatoire lexicale des mots est le gage de leur réemploi, libre à l'enseignant de choisir le modèle qui lui semble le mieux adapté (modèle distributionnel, avec prise en compte des classes d'objet, modèle actanciel etc.) et d'exploiter, à cet effet, les outils lexicographiques existants (comme le *Dictionnaire du français usuel* de J. Picoche et J-C. Rolland, 2002 ou le *Dictionnaire des verbes du français actuel* de L.S. Florea et C. Fuchs, 2010⁵).

2.2. L'explication des mots par l'étymologie

C'est un fait culturel, le savoir étymologique est très prisé dans notre société. Pour le grand public, connaître l'origine des mots est synonyme d'une maîtrise de la langue, idée largement erronée, l'étymologie n'ayant pas de valeur fonctionnelle. Il n'empêche que les locuteurs éprouvent un réel plaisir à découvrir l'étymologie des mots comme si la dimension historique leur conférerait une saveur inégalée. L'enfant, de son côté, n'y est pas insensible, qui découvre avec amusement que *salaire* a été lié à *sel*, ou que l'expression *il y a belle lurette* provient de l'altération de *il y a belle heurette*. Et l'on comprend sans peine que l'enseignant soit souvent tenté d'expliquer par l'étymologie la forme et le sens des mots.

Cette pratique pédagogique est particulièrement courante dans l'analyse morphologique des mots dits savants (*insecticide*, *hydrophile*), formés à partir d'éléments d'origine latine ou grecque. Elle peut conduire à des aberrations telles que « *téléphone* vient du grec » ou, pire, « *téléphone* est un mot grec ». Au risque de heurter les lecteurs enseignants, on soutiendra que l'utilisation répétée des critères étymologiques est un obstacle à l'enseignement systématique du lexique.

On peut, en effet, enseigner la morphologie du français d'une autre façon : sans le recours aux langues anciennes, et par une analyse comparative des mots entre eux. Cette méthode peu pratiquée consiste à identifier les morphèmes (éléments récurrents de même forme et de même sens) qui entrent dans la composition des mots⁶. On procède par commutations paradigmatiques : le rapprochement de *insecticide* et de *régicide* permet de dégager l'élément non autonome *-cide* signifiant « tuer » (morphème lié), la commutation de *insecticide* et de *insectivore* permet d'isoler *insecte* (morphème libre équivalant au mot), la commutation de *insectivore* et *carnivore* permet de recenser l'élément *-vore* signifiant « manger ».

Nul besoin de recourir à l'étymologie. « Aujourd'hui, écrit J. Rey-Debove, le latin est une langue étrangère, et il faut chercher des règles à l'intérieur même du français » (Préface du *Robert Brio*, p.VII). Les élèves (comme les étudiants) n'ont plus de connaissances du latin ni du grec qui les aideraient à mémoriser le sens des éléments. C'est en apprenant à segmenter les mots, à l'intérieur du français, et à en décoder le sens qu'ils sont amenés à découvrir les régularités du système et à percevoir l'existence des familles de mots unies par un élément commun (l'élément *-vore* se retrouve dans *vorace*, *dévorer* etc.). Autrement dit, il est plus « efficace » pour l'apprentissage du lexique de savoir qu'en français, l'élément *-vore* signifie « manger » plutôt que de savoir que *vorace* vient du latin *vorax* de même sens. L'étymologie reste, en effet, ponctuelle. *Régicide* est rapporté à *régi-* (latin *rex*, *regis*, « roi ») et à *-cide* (latin *caedere* « tuer »), *infanticide* à *infanti-* (latin, *infans*, *infantis* « jeune enfant ») et à *-cide* (latin *caedere* « tuer ») mais le rapprochement entre *régicide* et *infanticide* n'est pas fait.

Par ce biais, peut également être développée l'acquisition de l'orthographe lexicale ; par ex., grâce à la distinction des morphèmes homophones, tels *-mane* « aimer » (*mélomane*, *pyromane*) et *-man* « homme mâle » (*tennisman*⁷, *superman*) ou *hippo-*, *hypo-*. Mais l'enseignant doit aider et guider les élèves dans cette tâche car l'analyse des mots en éléments est exigeante ; elle sollicite intensément la réflexion métalinguistique puisqu'il s'agit d'identifier une unité, le morphème, unité minimale de sens, qui, lorsqu'il est attaché à d'autres éléments, ne correspond pas au découpage traditionnel en mots.

⁵ Cet ouvrage répertorie les constructions, emplois et synonymes des verbes en s'appuyant sur les catégories de la grammaire structurale mais ne décrit pas la nature sémantique des environnements.

⁶ Cette analyse favorise le décodage des mots et s'intéresse peu aux processus de formation des mots (dérivation, composition).

⁷ La confusion de ces homophones est fréquente ; pour un enfant, un tennisman est bien celui qui aime jouer au tennis.

Cette approche de la morphologie lexicale a été développée par J. Rey-Debove, linguiste et lexicographe. Le dictionnaire d'apprentissage le *Robert Méthodique* (1982) et sa nouvelle version le *Robert Brio* (2004) proposent une description morphologique complète du français (le *Robert Brio* recense 1856 éléments permettant d'analyser une nomenclature de 34290 mots). Le *Petit Robert des enfants* (1988), également dirigé par J. Rey-Debove, avait su innover en initiant de jeunes lecteurs à une telle démarche, de la manière suivante :

allumer	► Compare allumer , allumette , lumière : il s'agit de clarté .
solstice	► Compare solstice et solaire : dans ces mots, il s'agit du soleil .
insecticide	► Compare insecticide , homicide et suicide : dans ces mots, il s'agit de tuer ⁸ .

Le *Petit Robert des enfants* n'est plus en vente. Mais le *Robert Brio*, dictionnaire ignoré des linguistes et du public, pourrait être utilement exploité par les enseignants pour créer ce type d'exercices.

Les idées reçues sur le lexique sont largement répandues. Elles correspondent, sur bien des points, à la représentation sociale de la langue véhiculée dans les ouvrages destinés au grand public, dans les dictionnaires, dans les manuels scolaires. Parce qu'elles forment un tout cohérent, et qu'elles font obstacle à un enseignement renouvelé du lexique, il nous a paru d'autant plus nécessaire de les contrecarrer en leur opposant un savoir linguistique tournant autour de quelques idées maîtresses. Mais mettre l'accent sur les idées reçues conduit à grossir le trait et à simplifier. Se prononcer en faveur de l'étude des mots fréquents ne signifie pas pour autant que l'enseignant doive renoncer à attirer l'attention des élèves sur des mots rares, qui peuvent plaire aux enfants, opter pour la synchronie n'implique pas que l'enseignant ne puisse, par moments, initier à la découverte de l'histoire des mots. Par ailleurs, il va sans dire que certains principes généraux que nous avons mis en avant (observation réfléchie de la langue à partir de l'étude de microsystemes, prise en compte des données de la syntaxe etc.) sont mis en pratique par certains enseignants dans les classes.

C'est à partir d'une approche pluridisciplinaire que peut être élaborée une conception didactique du lexique qui prendrait en compte les nombreux aspects qui n'ont pas été abordés ici (aspects cognitifs et psycholinguistiques, compréhension et production, la dimension discursive, le rapport à la lecture et à l'écriture, les aspects sociolinguistiques etc.) et qui ne manqueront pas d'être évoqués dans ce travail collectif.

⁸ L'adaptation à un public d'enfants consiste d'une part, à mettre en évidence l'élément commun qui apparaît en caractères gras à l'intérieur des mots (la présentation isolée du morphème aurait été nuisible pour l'apprentissage) et d'autre part, à exprimer le sens du morphème par des formules ambiguës «il s'agit de», servant à contourner le métalangage (cf. J. Rey-Debove, 1989, 21).

Références bibliographiques

Articles et ouvrages :

Leeman D., 2000 : « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique », *Le Français d'aujourd'hui, Construire les compétences lexicales*, n°131, 42-52.

Lehmann A., Martin-Berthet F., 2008 : *Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie*, Paris, Colin. [1^e édit. Dunod, 1998].

Nonnon E., 2008 : « Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité », *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 43-69.

Perec G., 2000 : *Espèces d'espaces*, Galilée [1974].

Picoche J., 1993 : *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan-Université. Réédité sous forme de cédérom sous le titre *Enseigner le vocabulaire, la théorie et la pratique*, éditions Allouche, www.editions-allouche.com, réédité en version PDF éditions Vigdor.

Rey-Debove J., 1989 : « Dictionnaires d'apprentissage : que dire aux enfants », *Le Français dans le monde*, numéro spécial Lexiques, Hachette, Paris, 18-23.

Dictionnaires :

Dictionnaire du français usuel, J. Picoche, J.-C. Rolland, De Boeck - Duculot, 1 vol., 2002.

Dictionnaire des verbes du français actuel, Constructions, emplois, synonymes, L.S. Florea, C. Fuchs, F. Mélanie-Becquet, Ophrys, 1 vol., 2010.

Le Petit Robert des enfants, dir. par J. Rey-Debove, Le Robert, 1 vol., 1988.

Le Robert Brio, Analyse comparative des mots, J. Rey-Debove, Le Robert, 1 vol., 2004 [Le Robert Méthodique, Le Robert, 1982].