

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Une proposition pour enseigner le lexique
au cycle 3

Patrick Joole
Université de Cergy-Pontoise - IUFM

Novembre 2011

Application à la réflexion pédagogique

La démarche en cinq temps proposée par l'auteur permet d'associer le vocabulaire à sa mise en œuvre orale ou écrite en production. Ceci favorise une exploitation et un enrichissement implicite et explicite, liés aux caractéristiques et au contenu du genre textuel à réaliser, ainsi qu'à la préparation de la rédaction. Cette pratique favorise le travail de (re)contextualisation des mots dans un texte.

Dès 1993, A. Florin conclut que « les élèves apprennent beaucoup de mots mais ne parviennent guère à les utiliser à bon escient. » Effectivement la simple exposition aux mots nouveaux ne suffit pas pour que les élèves les mémorisent, les programmes datés de 2008 nous le rappellent, et l'objectif consistant à augmenter ou enrichir le stock lexical des élèves relève plus du fantasme capitalistique que d'une réalité scientifique.

Nous sommes partis du constat que les élèves ne réutilisaient pas le vocabulaire acquis dans la cadre de leçons de mots et consigné dans un carnet. Les mots y sont consignés de manière funéraire, comme dans un tombeau. Faute d'être employés, ils ne sont que partiellement connus (Ehrlich, 1978). Nous ne remettons pas en cause la nécessité d'activités lexicales spécifiques et réflexives mais souhaitons renoncer à interpréter sans cesse l'air du catalogue qui mime la pédagogie de l'accumulation de mots ainsi qu'à disséquer froidement des unités lexicales. Notre objectif consiste donc à articuler, dans une même séquence, lecture, production orale et/ou écrite et activités lexicales de manière à éviter la disjonction entre mémorisation et reconnaissance ou réutilisation des unités lexicales. Dans ce cadre, le vocabulaire n'est pas le seul à être actif : les élèves sont constamment sollicités pour penser, construire et produire dans une classe conçue comme un lieu d'échanges et partages.

Pour une intégration généralisée

Les mots ne sont pas relevés et mis en mémoire de manière isolée. De même que les œuvres littéraires ne sont pas rangées les unes à côté des autres dans la bibliothèque intérieure du lecteur, les unités lexicales ne sont pas stockées de manière linéaire ou successive dans le dictionnaire mental. Le processus de mémorisation repose sur des liens qui supposent un jeu d'inférences et permettent l'élaboration de réseaux.

La prise en compte des relations entre les mots ne concerne pas seulement le processus de mise en mémoire. Elle est nécessaire pour appréhender le mot au sein d'ensembles sémantiques et syntaxiques (Lamiroy, 1998) et comprendre que sa signification peut varier en fonction de sa position dans la phrase (en position de thème ou de propos) et des structures actanciennes dans lesquelles il s'insère.

C'est pourquoi nous ne limitons pas l'apprentissage aux seuls noms mais prenons en compte évidemment les verbes, dont on sait à quel point ils déterminent la signification des actants (sujets et compléments), ainsi que les adjectifs ou les éléments grammaticaux que sont par exemple les conjonctions ou les pronoms. C'est pourquoi également ne sont pas seulement mis en mémoire des mots mais aussi des unités composées de plusieurs mots : expressions, périphrases, syntagmes, ensembles lexicaux fermés (poids et mesures, jours de la semaine, etc). C'est en cherchant dans un roman le vocabulaire de la jalousie que les élèves se sont aperçus qu'ils étaient dans l'impossibilité de relever quelques mots que ce soient. Ce sentiment s'exprimait en effet grâce par l'intermédiaire des descriptions ou des types de phrases utilisées dans les dialogues.

Si l'on adhère à l'idée d'un lexique mental ordonné, alors la mise en mémoire peut être favorisée par l'étude des unités regroupées en « champ lexicaux sémantiques » (Picoche, 1977).

Mais le risque serait grand de construire une programmation qui ne serait qu'une succession d'études de champs lexicaux. A la collection de mots serait substitué l'inventaire des champs dans une même conception encyclopédique de l'apprentissage. Cette approche doit éviter la juxtaposition statique de champs plus ou moins reliés à des thèmes (le vocabulaire de l'habillement, de la maison, ...) pour permettre l'intégration du vocabulaire dans une structure dynamique qui peut-être un script ou un

scénario, autrement dit une situation donnant du sens à l'activité. Il s'agit moins des inventaires et scénarios de base liés à la vie quotidienne utilisés dans les démarches d'apprentissage du FLE (Français Langue Etrangère) tels que « prendre un billet de train » ou « faire ses courses au marché » que d'un déroulement chronologique, topographique ou logique facilitant l'intégration des unités lexicales étudiées dans un contexte syntaxique et sémantique. Il s'agit aussi pour les élèves de confronter les unités lexicales à manipuler à la palette linguistique des moyens dont ils disposent en situation de lecture et d'écriture.

Dans cet effort tendu vers la mobilisation et le réinvestissement à chaud des connaissances lexicales des élèves, le lien établi entre la détermination de champs lexicaux et la définition d'un script conduit à se poser la question du choix des genres textuels qui servent de supports de lecture et en fonction desquels sont arrêtées les consignes de production écrite ou orale. Une prise en compte par les enseignants des contraintes propres à ces genres, dans lesquels les champs lexicaux s'organisent de manière spécifique, s'avère indispensable.

Il s'agit donc de choisir des genres textuels en relation avec des champs lexicaux spécifiques afin de favoriser une étude d'unités lexicales intégrées dans des ensembles ou des réseaux et des tâches constamment liées à des activités de lecture et d'écriture. Il s'agit alors moins de faire l'inventaire des choses que de ne pas déconnecter l'enseignement du lexique et les activités de vocabulaire des apprentissages culturels. La vie quotidienne des élèves, l'actualité, la découverte de leur environnement, la connaissance d'autres époques et d'autres lieux ne doivent pas être exclus de cet enseignement car il s'agit de construire les compétences lexicales en même temps que les connaissances sur les référents du monde.

Une démarche en cinq temps

Elle consiste à favoriser la mise en mémoire non par une unique exposition au mot ou à un ensemble de mots mais par sa découverte au cours d'une activité de lecture ou de production et par sa réutilisation immédiate et répétée en situation de productions écrites et/ou orales. C'est donc la tâche de production, elle-même liée au choix d'un genre textuel, qui conditionne le choix des situations de départ ainsi que celui des unités lexicales à étudier. Le vocabulaire privilégié est donc celui dont les élèves ont nécessairement besoin pour pouvoir écrire ou parler en fonction du genre textuel choisi par l'enseignant. Le choix des unités lexicales à mémoriser ne dépend donc pas de la fréquence du mot ni de son caractère monosémique ou polysémique ni de sa soi-disant complexité mais bien de son utilité en regard du type de texte choisi. Ainsi le vocabulaire des lieux, de la faune et de la flore aquatique a été retenu pour pouvoir raconter une promenade au fil de l'eau, les verbes de parole ont permis l'écriture de didascalies théâtrales, des conjonctions et prépositions marqueurs de relations logiques ont été indispensables pour rédiger un texte argumentatif en lien avec les préoccupations des élèves (thème des jeux vidéos et de la restauration rapide), le vocabulaire lié à l'exercice de la musique à la Renaissance fut indispensable pour rédiger la biographie d'un musicien de cette époque, en relation avec le programme d'histoire et transposée d'un article contemporain consacré à une vedette du R&B.

Une démarche inverse, celle qui consisterait à déterminer d'abord les unités lexicales à étudier pour ensuite se demander quel genre textuel permettrait de les retrouver, est problématique car elle supposerait que chaque texte qui réalise un genre donné contienne tout le vocabulaire choisi en amont. Aller ainsi à la pêche aux textes s'avérerait périlleux et surtout peu rentable en terme de temps de préparation. De même déterminer un corpus de textes supports de l'apprentissage en fonction d'un vocabulaire choisi en fonction de critères de fréquence supposerait une quête interminable de supports qui n'ont pas été pensés en vue de cet apprentissage. Nous avons fait le choix de faire lire et écrire les élèves sur des supports authentiques et non fabriqués pour la circonstance, ce qui implique de partir des textes pour aller vers le vocabulaire et non l'inverse.

Cette démarche ne consiste pas simplement en un trajet qui irait de la connaissance de mots nouveaux à leur utilisation. Entre ces deux pôles s'intercalent une ou plusieurs séances au cours desquelles les élèves sont invités à prendre en compte des critères morphologiques et historiques pour réfléchir à la signification de l'unité lexicale à la fois dans un contexte précis, celui qui a permis sa découverte, et dans d'autres contextes de sorte que sens propre et sens particuliers soient étudiés. Cette phase de

structuration et de catégorisation est complètement intégrée au sein de la séquence de sorte que les élèves sont encouragés à émettre des hypothèses sur les sens des unités. Elle suppose que l'enseignant l'ait préparée en consultant des dictionnaires appropriés. C'est au cours de cette phase que des notions telle que la dérivation, l'hyponymie, la base d'un mot, la polysémie, etc sont utiles pour valider et affiner les propositions des élèves.

Cette démarche peut comporter cinq temps successifs :

Premier temps

Les élèves sont mis en présence d'un support ou confrontés à une situation: texte à lire et/ou à jouer, affiche à caractère documentaire à consulter ou commenter, sujet à débattre, morceau musical à écouter ou œuvre picturale à observer.

Au cours de cette phase, on ne renonce pas complètement au modèle associatif ni à une logique d'extension encyclopédique mais elle ne consiste pas à collectionner des mots hors de tout contexte. Ainsi le champ lexical de l'eau est défini à partir d'une affiche reproduisant les abords d'une rivière après une sortie pédagogique organisée par une association de sauvegarde des cours d'eau du Val d'Oise; les expressions et périphrases exprimant les sentiments liés à la jalousie sont identifiés après lecture d'extraits d'un roman pour la jeunesse lu par ailleurs intégralement (*Minou Jackson chat de père en fils* de S. Dieuaide, Casterman Junior, 2008); des verbes de parole sont convoqués à partir de la mise en scène d'un extrait du *Roman de Renart* ; des marqueurs argumentatifs sont identifiés à partir d'un débat entre élèves à propos du choix d'un restaurant ou d'une console de jeux vidéos ; des tableaux de la Renaissance ainsi que des extraits musicaux ont permis de cerner le vocabulaire des lieux de spectacle, des instruments et des genres musicaux du seizième siècle.

Ces situations initiales, le plus souvent en prise avec la vie de la classe et les autres disciplines, permet donc le repérage et l'identification en contexte de mots ou d'ensembles de mots choisis en fonction de la consigne de production programmée, elle-même choisie en relation avec les contraintes du genre textuel retenu. Une fois l'identification effectuée à l'aide d'étiquettes-mots ou -groupe de mots placées sur le support initial ou sur un autre support récapitulatif, les élèves sont invités à confronter leurs hypothèses sur la signification de ces unités dans le contexte donné. Ces propositions sont notées par l'enseignant et peuvent être portées par les élèves sur un cahier réservé à cet usage.

Ces supports ou situations ainsi que la modalité de mise en œuvre diffèrent selon les modalités sémiotiques (évoquer, expliciter ou désigner).

Deuxième temps

C'est celui de la validation des hypothèses émises sur le sens des mots. L'enseignant aide les élèves à trouver la signification contextuelle de l'unité en sollicitant des critères morphologiques (base, radical et affixes, classe grammaticale), historiques voire étymologiques ou sémantiques (convocation de synonymes ou antonymes). Il sollicite des exemples permettant aux élèves de convoquer d'autres significations du mot ou des mots dans des contextes différents. Il est alors possible de construire avec les élèves quelques corolles lexicales ou constellations (voir J. Giasson, 2003, p.219 ; M. Cellier, 2008, p. 81). Le cahier de vocabulaire fixe donc le souvenir de la première rencontre du mot sous la forme d'un pseudo imagier reproduisant les documents ayant servi lors de la première phase et étend le réseau des significations grâce à la corolle. L'enseignant fait en sorte que le sens propre émerge et fait prendre conscience que le sens contextualisé n'est pas le seul ; on décontextualise pour recontextualiser ensuite.

Troisième temps

Il consiste en une production orale ou écrite initiée par une consigne (de transposition, de transcodage, de réécriture d'un premier texte, liée à un scénario ou à un script de base ou non, ...)

Par exemple, pour réécrire la biographie d'une chanteuse actuelle en changeant le cadre temporel, les élèves utilisent le vocabulaire des lieux de spectacle, instruments et genres musicaux de la Renaissance. Pour évoquer par écrit une situation vécue, ils font appel au vocabulaire de la jalousie relevé dans les

extraits du roman lu. Pour écrire les didascalies d'une saynète, ils ont recours aux verbes de parole étudiés à partir d'un extrait joué de pièce de théâtre. Pour faciliter la mobilisation d'arguments et être plus convaincants à l'oral lors d'une *disputatio* consacrée à des préoccupations de leur vie quotidienne, ils se servent des mots et expressions marqueurs de raisonnement amenés lors d'un premier débat.

Quatrième temps

Il peut être consacré à la réécriture du texte après mise en commun collective ou regard évaluatif de l'enseignant.

Cette réécriture peut être enrichie par l'apport d'aides supplémentaires prenant en compte la dimension culturelle de la proposition d'activité : par exemple une frise chronologique rappelant les événements principaux de la période renaissante pour l'écriture de la notice biographique, accompagnée d'un rappel des principaux invariants du genre de la notice biographique ; l'apport supplémentaire d'un lexique lié à l'expression du mouvement ou du déplacement pour ce qui concerne le récit au fil de l'eau ; des fragments de textes argumentatifs permettant de consolider l'emploi des marqueurs de raisonnement ou introducteurs d'arguments.

Cinquième temps

Elle a pour objectif de favoriser le réemploi des unités afin de mobiliser les significations du même mot dans des contextes différents. Ainsi les verbes de parole utilisés lors de l'écriture des didascalies peuvent être utilisés dans le cadre d'un récit dans lequel sont insérés les propos de personnages représentés dans une planche de bande dessinée : les paroles des phylactères deviennent donc rapportées. Les emplois métaphoriques du lexique aquatique peuvent être observés dans des textes poétiques. Des changements de cadre spatiotemporels peuvent donner lieu à d'autres productions. Enfin, les mêmes mots peuvent être étudiés dans des modules différents afin de favoriser les réemplois dans des contextes différents et de souligner la différence entre sens propre et sens contextualisés.

Une programmation à défaut d'une progression

L'absence de prise en compte de la fréquence ou de la complexité des unités lexicales rend difficile l'élaboration d'une progression. Notre proposition se situe ainsi à mi-chemin d'un apprentissage implicite basé sur le hasard des rencontres (Picoche, 1993, chap. 1) et d'un enseignement plus explicite puisque le choix de genres textuels variés permet de prendre en compte beaucoup de champs lexicaux. Nous proposons donc, à titre d'exemples, une liste de neuf modules permettant d'envisager le lexique en lien avec un grand nombre de domaines culturels et de types d'écrits :

- ▶ Le vocabulaire des sentiments
- ▶ Le vocabulaire de la nature et des éléments naturels
- ▶ Les verbes de parole
- ▶ Les mots-outils connecteurs argumentatifs et explicatifs
- ▶ Le vocabulaire lié à une période historique donnée
- ▶ Le vocabulaire du portrait
- ▶ Le vocabulaire lié à des catégories esthétiques
- ▶ Le vocabulaire lié aux valeurs
- ▶ Le vocabulaire lié au métalangage

Ces modules peuvent donner lieu à une lecture d'œuvre intégrale dans le cadre de la lecture longue et être reliés aux programmes des autres disciplines. Ces liens interdisciplinaires favorisent la réactivation du vocabulaire étudié au cours de ces modules

Il est possible de concevoir un ensemble de modules pour les trois années du cycle avec l'objectif de favoriser les situations de manipulations lexicales au cours de la rédaction et les de réemplois d'unités déjà vues afin de lutter contre l'oubli.

Bibliographie

- CALAQE E. et DAVID J. (dir.), 2004, *Didactique du lexique*, De Boeck
- CELLIER M., *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Retz, 2008.
- FLORIN A., « Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire », *Repères* n°8
- GALISSON R., 1999, « La pragmatique lexiculturelle », *Etudes de linguistique appliquée* 116.
- GIASSON J., 2003, *La compréhension en lecture*, De Boeck (1^{ère} éd. 1990)
- GROSSMANN F. et PLANE S., 2008, *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale écrite*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- GROSSMANN F., 2003, « Production en textes et apprentissage lexical », *Repères*, n° 28.
- GARCIA-DEBANC C. et al., 2009, « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire », *Pratiques* n° 141-142, Metz.
- JOOLE P., 2008, *Comprendre des textes écrits*, Retz/CRDP Versailles
- LAMIROY B., 1998, « Le lexique grammair », *Travaux de linguistique* 37, Duculot.
- PETIT G., 2000, « Didactique du lexique : état d'une confusion », *Le français aujourd'hui* n° 131
- PICOCHÉ J., 1977. « Les champs lexicaux sémantiques », *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Nathan, Paris, p. 66-132
- PICOCHÉ J., mars 2003, Communication au colloque sur l'enseignement du lexique, Grenoble, mars 2003, en ligne sur <http://jpicochelinguistique.free.fr/> consulté le 8 février 2011.
- PICOCHÉ J., 2001, Préface au Dictionnaire du Français Usuel, Duculot.
- PROUVOST J., 2001, « La dimension lexicale de la langue », *Modernité et diversités* 46.