

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Quelques critères pour le développement du vocabulaire

Élisabeth Nonnon
IUFM du Nord-Pas-de-Calais
Université d'Artois

Novembre 2011

Application à la réflexion pédagogique

Enrichir le vocabulaire à l'école nécessite de connaître les processus de son développement et les critères qui les différencient. Cet article propose de distinguer certains de ces critères et présente implicitement des orientations de travail et des interrogations sur ce que veut dire enseigner le vocabulaire.

Les enseignants sont très sensibles à la question du vocabulaire, qu'ils mentionnent en premier quand ils parlent des difficultés de langage de leurs élèves. Mais même chez des enseignants bien informés en ce qui concerne les processus de lecture ou d'écriture, peu de repères sont disponibles pour expliciter des priorités et des hiérarchies, des progressions et des critères correspondant à des niveaux de maîtrise dans l'enseignement du vocabulaire. Les représentations de son acquisition, de ce qui fait que leur vocabulaire apparaît comme « pauvre » ou « riche » restent marquées par l'image d'un bagage, dont l'accroissement serait surtout quantitatif. Or se demander ce que c'est qu'apprendre un mot montre que les processus engagés dans les développements du vocabulaire peuvent être très différents selon le type de mots, selon les contextes linguistiques et sémiotiques de leur usage, selon la définition qu'on donne de ce que c'est que connaître un mot.

Il faut donc aider à clarifier les critères pour cette différenciation, quand on va juger un mot comme difficile, ou important, prioritaire, et définir des niveaux de formulation, d'acquisition pour un mot donné.

La classe grammaticale des mots à apprendre

Ce critère renvoie souvent, en fait, à la dimension sémiotique et à l'idée qu'on se fait du fonctionnement de la signification.

Les listes de mots affichés en maternelle ou consignés dans les cahiers comportent généralement une proportion écrasante de noms ; une enquête faite par P. Cappeau lors d'une recherche INRP sur l'enseignement du vocabulaire avait repéré également dans les manuels cette sur-représentation, aux détriments des verbes notamment et de la variété de leur construction. Ce n'est que récemment qu'on a commencé à recenser des leçons et des exercices portant sur des verbes courants et leurs différentes constructions. Une première piste est donc l'ouverture nécessaire aux différentes classes grammaticales (verbes, adverbes, adjectifs, mots outils...), mais cela questionne l'idée qu'on se fait du sens et de sa construction.

La désignation et la conceptualisation

La quasi-équivalence mot / nom renvoie sans doute à une conception scolaire spontanée de la signification comme rapport référentiel direct, de désignation par rapport à des entités du monde : le mot renvoie à une chose, correspond à une réalité stable, prédécoupée et identifiable dans le monde. Cette conception se retrouve, au delà de l'apprentissage de mots référentiels, dans la façon dont la polysémie est présentée dans nombre de manuels : les sens différents d'un mot y correspondent aux réalités différentes qu'il est susceptible de désigner : les sens différents du mot *carte*, par exemple, sont matérialisés par des flèches renvoyant aux images des divers objets (carte géographique, bancaire, de bibliothèque, de restaurant, mais les exercices ne prennent pas en compte les différences de sens que peuvent induire les contextes linguistiques et syntaxiques (« j'ai accroché la carte au mur, la carte nous

indique que...). Si l'acquisition de la signification relève effectivement pour certains mots de cette relation de désignation, le processus est bien plus complexe quand les frontières de la notion ne sont pas données mais à construire, et quand l'élaboration du contenu sémantique nécessite une réorganisation de l'expérience : ainsi le lexique de la sensation, abordé dès la maternelle, ou celui des états mentaux, engage un travail perceptif et conceptuel sur l'expérience, pour différencier et élaborer les significations attachées aux différents mots (différencier *en colère* ou *sévère* de *méchant*, par exemple). C'est a fortiori vrai de tous les termes relationnels, de ceux renvoyant aux opérations de l'esprit etc... Dans ces cas, l'acquisition de mots nouveaux ne relève pas de l'agrandissement d'une collection, mais suppose une réorganisation en retour des significations de mots déjà en usage.

Il est donc important de bien mesurer ces différences dans les modes d'élaboration de la référence et de la signification, pour ne pas niveler le travail lexical en privilégiant un modèle associatif. Ces éléments peuvent intervenir dans le choix des mots à travailler, en guidant des hiérarchies alternatives à une logique de collection, d'extension encyclopédique, même si celle-ci a aussi une fonctionnalité (tous les noms de fruits, de légumes, d'animaux qu'on collectionne souvent en maternelle). Par exemple, la liste officielle indiquant les mots devant être maîtrisés dans les différentes disciplines à la fin de l'école primaire juxtapose des termes de niveau très différent, dont le processus d'acquisition ne peut qu'obéir à des rythmes hétérogènes : des termes référentiels univoques (éléments d'architecture du château-fort, par exemple) susceptibles d'être enseignés par monstration, jusqu'à des notions intégratrices, réclamant une élaboration conceptuelle longue (chrétienté, par exemple). Le plus souvent, cependant, c'est le premier type de mots, présumé inconnu des élèves, qui est privilégié dans les leçons de vocabulaire : ainsi en 5° les élèves renseignent souvent des tableaux sur le lexique de la chevalerie comportant des termes comme heaume, écu, palefroi etc., beaucoup moins comme dame, seigneur, honneur. M. Laparra avait déjà souligné que les chapitres de manuels de 5° sur la société féodale privilégiaient dans leurs notes explicatives des termes spécialisés le plus souvent monosémiques, sans donner d'éléments explicites pour formaliser les significations d'un terme comme société, par exemple, présumé connu des élèves. Il faudrait donc introduire une hiérarchie pour différencier selon plusieurs critères le type de travail sur les mots.

Mots rares et mots difficiles

La réflexion va à l'encontre du prestige du mot rare, en amenant à expliciter s'il importe que le mot en question fasse partie du vocabulaire passif (pouvoir le comprendre en lecture par exemple) ou du vocabulaire actif (pouvoir le mobiliser à bon escient en production dans des contextes variés). Cette clarification du but le plus pertinent pour un type de mot donné est utile pour ne pas encombrer la mémoire et perdre du temps avec des termes qui auront peu de chances d'être remobilisés parce que trop rares, ou périphériques par rapport à de vrais enjeux cognitifs. Un aspect pertinent peut donc être la fonctionnalité cognitive de telle ou telle élaboration sémantique (différenciation, regroupement, intégration de termes les uns par rapport aux autres) pour le développement notionnel et psychologique des enfants. On peut choisir de privilégier le travail sur des mots qui font sens pour eux par rapport à une prise de conscience et une élaboration de l'expérience : qu'est-ce que c'est qu'être *penaud*, être *honteux*, quelle différence entre *croire* et *savoir*, par exemple. Se pose en effet la question cruciale des priorités à se donner, si à côté d'un développement extensif et quantitatif du lexique, on essaie de favoriser un travail plus intensif sur le développement des significations.

Un mot difficile, un mot important pour l'apprentissage, ce n'est pas forcément un mot rare, inconnu du répertoire de l'enfant. Dans une enquête ancienne mais fondatrice sur le développement lexical des élèves d'école primaire, Ehrlich, Florin et Bramaud du Boucheron, observaient que le développement lexical des élèves d'école primaire se faisait plus par augmentation des mots déjà rencontrés mais mal connus, que par augmentation du nombre de mots bien connus, notamment ceux pouvant être définis selon plusieurs acceptions et plusieurs contextes. Ils préconisaient un enseignement du lexique moins extensif, mais plus intensif, privilégiant l'approfondissement, la structuration de la signification et le réemploi de mots moins nombreux. Il est donc important de revenir avec les élèves sur les mots qu'on juge importants, même si l'étiquette verbale est déjà en usage chez les élèves, selon plusieurs axes de complexification.

Les mots en contexte

Piaget, Vygotski ont depuis longtemps montré que le moment où l'enfant acquiert dans un contexte une étiquette verbale, n'est que le début d'un long processus de développement et de structuration des significations du mot, l'étiquette verbale utilisée recouvrant des significations qui peuvent être très différentes de celles de l'adulte. Piaget l'a montré notamment pour des termes comme *frère* : si l'usage référentiel et désignatif est précoce (« c'est mon frère », « mon frère, c'est Julien »), il faut beaucoup de temps pour que les enfants maîtrisent les sens et usages relationnels ou intégratifs du terme (« Je suis le frère de », « nous sommes trois frères », etc.). Bresson l'a montré aussi pour le long développement de la signification des articles. L'emploi du mot dans des contextes différents, porteurs de significations différentes, peut engager un enrichissement, une structuration de ses significations, notamment d'un accès progressif à sa polysémie, certains sens mettant en jeu des processus d'élaboration plus complexes que d'autres (problèmes de réciprocité des points de vue, abstraction et décontextualisation...). D'après plusieurs travaux (Ehrlich, Florin et Bramaud du Boucheron, F. François...) cette mobilisation de sens et de contextes différents serait un des indicateurs les plus discriminants pour le niveau des élèves et le plus significatif des différences sociales.

Éclairer les différents sens que peut prendre un mot ne peut pas se faire seulement sur un mode d'inventaire d'une collection, où les différentes acceptions seraient juxtaposées les unes aux autres de façon statique, comme dans le dictionnaire. Les mots sont mobilisés en discours à l'intérieur de constructions syntaxiques, dans des rôles sémantiques différents, et dans des énoncés qui correspondent à des modalités sémiotiques très différentes (désignation, catégorisation, définition...). Un mot abstrait nouvellement acquis sera d'abord utilisé en position de commentaire plus couramment qu'en position de thème ; son apparition en position de thème, objet d'un développement (par exemple, une anaphore résomptive support d'une définition, d'un développement analytique...) marque un palier dans l'usage sémiotique. Ainsi, comme je l'ai étudié pour les termes *échange* et *échanger* lors d'une longue séquence de géographie sur les échanges industriels, non seulement les élèves ont des difficultés à intégrer des éléments sémantiques échappant au modèle primitif du troc (échange de deux objets entre deux personnes) qui leur est familier, mais il leur est aussi presque impossible de mobiliser ces termes dans certains emplois syntaxiques, même si l'enseignante leur propose certaines tournures (pronominales avec un sujet au pluriel, par exemple). Or les usages de ce type de terme dans les textes épistémiques de diverses disciplines présentent des traits communs du point de vue des constructions syntaxiques et des rôles sémantiques (les échanges en position thématique dans la phrase, par exemple), et des environnements sémantiques (des entités non comptables en complément, par exemple, des sujets non animés pour le verbe etc.).

L'élargissement des significations est donc très lié à la syntaxe, ce qui correspond d'ailleurs à des niveaux de phénomène différents. D'une part, selon l'analyse de Clark, l'acquisition intriquée de la dimension syntaxique et sémantique se fait au coup par coup. Par exemple, l'enfant apprenant un verbe avec un type de construction et donc une signification limitée à ce contexte syntaxique, élargira progressivement son répertoire de constructions pour ce verbe. Blanche-Benveniste a montré aussi comment de nombreux verbes n'étaient utilisés qu'à certaines personnes, certains temps ou certains modes, en accord avec leur sémantisme (temps de l'accompli pour le verbe casser, par exemple, imparfait pour le verbe dormir). On pourrait reprendre l'analyse de Picoche en montrant combien l'emploi de certains verbes est limité dans ses types d'arguments (des sujets uniquement humains ou animés par exemple). Par ailleurs, ces différentes constructions peuvent correspondre à des seuils conceptuels et ces usages être plus ou moins accessibles sur le plan notionnel. Ainsi, pour reprendre l'exemple précédemment cité, si le verbe *accrocher* sélectionne le sens de la carte comme objet dans « j'ai accroché au mur la carte de France », tandis que dans « la carte nous indique que » le sème animé du verbe aiguille vers une signification en termes de processus d'interprétation d'une représentation par exemple, tandis que dans « la carte n'a pas toujours existé », il s'agit de la représentation cartographique, non de la désignation d'un objet.

Il est donc important de continuer à défiger ces emplois, en mobilisant des termes apparemment connus dans des contextes syntaxiques variés, et en analysant ces usages avec les élèves. En ce qui concerne l'enseignant, il est important, pour l'évaluation des blocages et des progrès, de réussir à clarifier ce qui est en jeu sur le plan de la construction des significations dans des variations d'emploi qui peuvent passer inaperçues.

Bibliographie

- Clark E. (1998) : Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français *Langue française* n° 118
- Erhlich S, Bramaud du Boucheron G., Florin A. (1978) : *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. PUF.
- Nonnon E. (2008) : Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité, in Grosman F., Planee S. dir. : *Les apprentissages lexicaux*. PU du Septentrion.