

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

L'acquisition du vocabulaire

Guy Denhière
Directeur de Recherche CNRS,
Équipe Cognition Humaine et Artificielle, CHArt-EPHE, EA 4004

Sandra Jhean-Larose
Professeur des Universités, Université d'Orléans,
Équipe Cognition Humaine et Artificielle, CHArt-EPHE, EA 4004

Novembre 2011

Enjeu

Traiter ici du vocabulaire, de son acquisition, de sa représentation en mémoire et de son rôle dans la compréhension et la production du langage, oral ou écrit. On y suppose une acquisition « normale » du langage, laquelle s'accompagne de variations considérables sous l'effet de facteurs bien répertoriés tels que le milieu social, économique, culturel des parents, l'habitat, etc.

Importance du vocabulaire pour comprendre le langage oral, écrit, dessiné (BD), télévisuel et cinématographique

Acquisition : c'est-à-dire ?

Par acquisition du vocabulaire, on entend la **construction d'une représentation mentale stable** formée d'un **signifié** et d'un **signifiant** (au moins un) associés de manière privilégiée avec des probabilités d'évocation de l'un par l'autre non nécessairement symétriques et univoques : il n'est pas rare d'activer un signifié et d'éprouver des difficultés à évoquer le signifiant associé (phénomène du « mot sur le bout de la langue ») et il arrive fréquemment d'activer un signifiant et de lui associer plusieurs signifiés de manière automatique, irrépessible, incontrôlée et incontrôlable (pendant 50 à 120 millisecondes) dans le cas des termes polysémiques (« café ») ou homographes ou homophones (« iris »).

Tout signifié comporte, en des proportions variables (voir les travaux récents sur la cognition située et l'incarnation de la pensée), une « composante sémantique » renvoyant à l'aspect dénotatif de la signification, un « halo affectif » (Painchaud, 2005) qui participe de la connotation et des « aspects imagés » reliés aux aspects perceptifs du référent extra-linguistique dénoté (Le Ny, 2007). Aucune de ces composantes ne doit être négligée car toutes trois interagissent dans l'acquisition, le stockage, et la récupération en mémoire du signifié. De la même manière, la structure syllabique ne doit pas être ignorée puisqu'elle joue un rôle important dans l'encodage, l'activation et le recouvrement du signifiant (plus de 60% des mots français obéissent à la structure Consonne-Voyelle).

Les résultats des travaux des vingt dernières années sur la compréhension et la mémorisation du langage ne permettent pas d'envisager favorablement l'hypothèse de l'existence d'une « mémoire lexicale », d'un « lexique mental » où seraient « stockés des mots », même si, pour des raisons historiques, cette croyance est hyper-représentée en France. De nombreuses expériences ont souligné les limites et les inconvénients d'une telle conception. Ainsi, par exemple, Walter Kintsch (voir la bibliographie) a abondamment souligné qu'il n'est pas raisonnable de considérer qu'aux 52 entrées de « courir », aux 28 entrées de « feu », etc. dans le dictionnaire correspondent autant d'entrées différentes en mémoire (Jones, Kintsch, & Mewhort, 2006).

Avec ces auteurs, nous partageons l'hypothèse que, au-delà de la diversité des langues, l'acquisition du vocabulaire consiste à extraire des invariants (sémantiques, affectifs, perceptifs, phonétiques et graphémiques) par abstraction d'éléments communs à des occurrences linguistiques (caractéristiques de la langue apprise) identifiées comme identiques ou semblables dans des situations et des contextes variés, et dont la répétition (au moins partielle) de certains aspects renforce la trace mnésique. Ce processus d'abstraction correspond au passage de la mémoire « épisodique » à la mémoire « sémantique » très bien décrit par Tiberghien (1997) dans son ouvrage « La mémoire oubliée ». Les processus de (sur)généralisation et de différenciation à l'œuvre dans ces activités sont voisins des mécanismes d'assimilation et d'accommodation proposés par Piaget.

La diversité des situations et des contextes se rencontre dans le monde réel (extra-linguistique) comme dans l'environnement linguistique de l'apprenant. De toutes les tables rencontrées, quelles que soient leur taille, leur forme, leur couleur, leur matériau, leur ancienneté, etc. pourront être extraits des invariants du type « plateau » et « pieds » qui permettront d'y associer un signifiant. « Table » a pu être entendu dans de multiples expressions et situations : « manger à table », « s'asseoir à table », « les coudes/les pieds sur la table », « nettoyer la table », « mettre la table », « poser sur la table », « renverser la table »,, « la grande/petite table », « sur/dessus/ à côté de/ au pied de/ la table », etc.

A l'évidence, les régularités explicites ou sous-jacentes inhérentes à l'utilisation d'un langage structuré ne peuvent que faciliter les activités de généralisation et de différenciation là où l'image, pourtant parée de mille vertus, ne peut que particulariser et proposer un exemplaire (plus ou moins typique) d'une catégorie !

Vocabulaire : c'est-à-dire ?

De ce qui précède, il découle que la « fonction référentielle » du langage, la possibilité d'associer, d'attribuer et de désigner un référent du monde extra-linguistique en réponse à l'évocation d'un signifiant n'épuise pas l'activité langagière. Rien ne justifie donc de privilégier, au point de les rendre quasi-exclusives, les activités de mise en correspondance « signifiant-référent » (« mot-dessin », « mot-objet ») dans l'acquisition du vocabulaire.

L'acquisition du vocabulaire doit également intervenir par l'aménagement de multiples contextes linguistiques d'utilisation de termes dont on vise la maîtrise, en veillant à organiser et contrôler les fréquences d'occurrence des différents types de régularités en jeu : syntaxiques (possibilités de substitution, de dérivation, etc.), sémantiques (répertoire des rôles joués, propriétés communes aux termes substituables, etc.) et pragmatiques (tour de parole, jeux de rôles, etc.) sans oublier les multiples jeux sur les signifiants dont les enfants sont friands (jeux sur les consonances, les rimes). En résumé, les contextes d'utilisation, envisagés comme des « systèmes de contraintes », à condition d'en contrôler les caractéristiques, la structure et la fréquence d'occurrence notamment, peuvent contribuer à développer les aspects compositionnels du traitement du langage et, par là, favoriser l'extraction d'invariants lexicaux, syntaxiques et sémantiques.

Si l'utilisation d'images peut, ponctuellement et sous certaines conditions, contribuer à l'acquisition du langage, elle présente cependant plusieurs limitations qui méritent d'être notées parmi lesquelles : restreindre le champ de l'acquisition à la seule partie « figurable » du vocabulaire ; « particulariser » un signifié catégoriel (« être vivant ») ou sous-catégoriel (« animal ») par une occurrence (« un chat », « un lion ») ; privilégier un ou quelques exemplaires d'une catégorie sur la base de traits figuratifs ; contribuer à fixer et à limiter les traits perceptifs aux plus saillants et non nécessairement les plus pertinents.

Une autre limitation du recours à l'image, fixe ou animée, mérite d'être soulignée quand on fait intervenir le milieu social, économique et culturel et que l'on affiche la volonté de réduire les différences associées à ces facteurs : contrairement à une croyance très répandue, « l'image » ne facilite pas la compréhension, ne réduit pas les différences culturelles, au contraire ! Ainsi, on a pu montrer que la compréhension et la mémorisation des mêmes récits présentés verbalement et sous forme d'images étaient meilleures dans la modalité verbale que dans la modalité dessinée et que les différences en fonction des milieux socio-culturels étaient accentuées par la présentation sous forme imagée (Cession, Kilen, Denhière et Rondal, 1987). Entr'autre avantage, le langage permet l'énonciation et l'explicitation, plus ou moins précise et exhaustive certes, des transformations d'état (événements et actions), des relations locatives,

temporelles, causales (causalité du monde physique et causalité intentionnelle) dont on connaît l'importance pour la construction d'une représentation cohérente de la situation évoquée par un texte (Blanc, 2007).

En effet, tous les termes du vocabulaire ne sont pas de même « nature » et ne présentent pas les mêmes difficultés du point de vue de la représentation mentale à construire, ce qui renvoie, approximativement, à la distinction entre **argument** et **prédicat**. Précédemment, on a indiqué que l'acquisition du signifié « table » exigeait l'extraction des invariants « plateau » et « pieds » et qu'il pouvait être utilisé comme argument avec une multitude de prédicats, verbes et adjectifs. L'invariance à construire pour l'enfant n'est pas de même nature pour des entités telles que « table » et des prédicats (unaires) comme « grand » ou « gros », par exemple. « Grande » peut être associé à « table », « ville », « maison », « cour », « maîtresse », « télévision », « serviette » ou encore à « bonté », « claque », « tristesse », qui, pour l'essentiel, présentent plus de différences que de similitudes !

La même remarque vaut pour les prédicats à deux arguments tels que « manger/boire/avalier, ... (x,y) » ou à trois arguments tels : « vendre/acheter/louer (x,y,z) ». Nous voulons ici insister sur le fait que les signifiés de ces termes comportent des « places vides », et que l'acquisition de leur signification implique également l'apprentissage des termes susceptibles de jouer les rôles d'arguments. Il s'agit là d'une œuvre difficile et de longue haleine qui doit être guidée par des principes linguistiques (cas obligatoires vs optionnels, par exemple) et cognitifs (catégorisation, hiérarchisation, typicalité, notamment). Ainsi, dans un très joli travail, Bramaud du Boucheron a pu mettre en évidence l'évolution des instruments acceptés par les enfants pour accomplir une action : pour le jeune enfant « cuiller » est un argument tout à fait « acceptable » de creuser » (un trou), ce qu'il refusera ensuite au profit de « pelle ». Plus généralement, on se reportera au travail monumental de S. Ehrlich, Bramaud du Boucheron & Florin (1978) consacré au « développement des connaissances lexicales à l'école primaire ».

En résumé, il est nécessaire de distinguer l'acquisition des termes qui joueront le rôle d'arguments de ceux qui joueront le rôle de prédicats. Ces derniers, par nature, comportent des cases vides dans leur signification et l'enfant devra apprendre à catégoriser et hiérarchiser les propriétés (nécessaires et optionnelles) que doivent posséder des classes d'entités pour constituer des candidats plus ou moins probables aux rôles d'arguments (agent, patient, objet, instrument, notamment). Le Ny (2007) a beaucoup insisté sur la représentation combinée des prédicats et de leurs arguments les plus probables, les plus typiques (voir également Cordier et Pariollaud). Les glissements sémantiques caractéristiques du langage figuré obéissent également d'être pris en compte (« la terre/la plante/la fleur/ ... boit l'eau qui tombe du ciel »).

Conséquence pédagogique importante qui découle des développements précédents : ce que doit acquérir l'enfant en priorité, qu'il s'agisse des termes appelés à être utilisés comme « arguments » ou comme « prédicats », ce sont les « **mots-racines** » qui seront associés au « signifié-type » progressivement élaboré en mémoire et dont on exploitera ensuite les formes dérivées ou fléchies ! Sur ce point, les travaux déjà cités de S. Ehrlich et al. (1978) et ceux plus récents de Biemiller et de ses collaborateurs (Biemiller et Slonim, 2001 ; Biemiller, 2008, pour une synthèse) sont plus que probants.

Acquisition du vocabulaire : c'est-à-dire ?

Si, comme nous le supposons, acquérir du vocabulaire, c'est construire en mémoire sémantique (mémoire à long terme) des représentations stables, des signifiés de caractère abstrait, auxquelles sont associées des signifiants, il en découle que les lois régissant les phénomènes mnésiques s'appliquent à ces représentations comme à toutes les autres au rang desquelles : la différenciation, l'oubli, la

structuration, la typicalité... Ce qui n'est pas sans conséquences pédagogiques.

L'apprentissage n'est jamais terminé : de manière volontaire ou involontaire, les expositions à différents environnements, à différentes situations, linguistiques et extralinguistiques, modifient peu ou prou les représentations antérieurement élaborées et entraînent des restructurations continues parfois accompagnées de conflits. Toutes les études de terrain confirment cette donnée fondamentale : l'apprentissage du vocabulaire, loin d'être terminé au CM2, doit être poursuivi tout au long de la scolarité. Environ un quart des termes utilisés dans les énoncés de problème ne sont pas « compris » (correctement) par les élèves... et pas seulement en France !

Conséquence normale et inévitable de l'apprentissage : l'oubli. L'oubli intervient dès l'apprentissage terminé, immédiatement après, comme un jour, une semaine, un mois après, soit par affaiblissement de la trace en mémoire de l'élément appris, soit par la création d'interférences causées par l'apprentissage de nouveaux termes ou concepts, plus ou moins proches. La similitude n'est pas toujours la meilleure alliée de l'enseignant ! Il convient donc de prévoir des programmes systématiques de « réactivation » des apprentissages, soit de manière directe (réapprentissage, révision, mises en situation nouvelles, utilisations différentes, etc.), soit de manière indirecte (multiples situations de reconnaissance, exposition à des termes voisins ou associés qui réactivent les termes antérieurement appris).

Les acquisitions de termes arguments et prédicats doivent être (systématiquement) accompagnées d'activités de généralisation et de discrimination. Les éléments : « poupée, toupie, dinette, cartes, ... wi-fi » pourront être subsumés par des termes catégoriels « jeu/jouets », « loisirs/amusements », ... de manière à entraîner l'enfant à la catégorisation et à la hiérarchisation. C'est le prix à payer à l'économie cognitive qui facilitera ensuite la compréhension et la mémorisation, tant à l'encodage (par création de « chunks ») qu'à la récupération (par la production d'indices de différents niveaux). L'absence de catégorisation et de hiérarchisation des éléments d'entrée conduit à la surcharge rapide de la « mémoire de travail » (à court terme) synonyme de difficultés d'encodage et de compréhension.

L'exercice régulier des activités de catégorisation et de hiérarchisation conduit également à l'élaboration de gradients de typicalité qui peuvent être utilisés pour guider et programmer les acquisitions en gardant présent à l'esprit l'inconvénient dû au fait que tous les exemplaires d'une catégorie ne sont pas également représentatifs de cette catégorie : « chat, chien, lion, ... sont plus représentatifs de la catégorie « animal » que « sanglier », « dugong » ou « ornithorynque ». Cette double structuration des représentations mentales construites via le langage ne se limite pas aux catégories ontologiques traditionnelles « inanimé, animé, vivant, animal, humain, végétal, minéral, objets fabriqués, outils, etc. », et elle gagne à être couplée avec l'acquisition des termes qui décrivent des processus de transformation d'état, intentionnels (actions) ou non (événements) : la catégorie « déplacement » peut être sous-catégorisée par les milieux : « air, sol, eau », les moyens de propulsion : « autonome, éléments naturels, moteur », le sens et la direction, la vitesse, etc.

Pour lutter contre ces différences massives selon les milieux d'appartenance des enfants, les enseignants ne disposent que d'un seul instrument pour installer l'envie d'apprendre et développer les motivations acquises : instaurer la confiance, distribuer le maximum de renforcements positifs (récompenses adaptées) en fixant des objectifs adaptés à chaque élève et des buts intermédiaires en nombre suffisant pour garantir leur atteinte, constituer des groupes de niveau en préservant un certain degré de diversité intra-groupe, la distribution des renforcements devant intervenir le plus tôt possible après l'atteinte du but fixé. Les caractéristiques des questionnements : nature, modalités, processus de recherche et de récupération en mémoire mis en jeu, (reconnaissance, rangement, tri, choix vs rappel et production), leurs conditions d'administration (seul, en petit groupe, devant la classe) et leur fréquence, sont constitutives

des activités d'apprentissage, de développement des motivations acquises et des habiletés métacognitives. De manière générale, le « sentiment de savoir » qui accompagne l'apprentissage se caractérise par une surestimation importante (de l'ordre de 20 à 30%) des acquisitions véritables, et ceci quels que soient les apprenants et le domaine, s'il n'est pas corrigé par des (auto-)évaluations fréquentes ; de manière générale, les « auto-récitations » en cours d'apprentissage sont au moins aussi efficaces que les relectures !

Quid des différences inter-individuelles ? S'il n'est pas question de les nier ou de les minimiser (voir plus haut), il convient de les apprécier à l'aune des différences liées au milieu social, économique et culturel auquel appartient l'enfant : c'est ce que proposent les travaux de référence en la matière, ceux de Biemiller (2008).

Bibliographie

Jones, M.N., Kintsch, W. & Mewhort, D. J.K. (2010). High dimensional semantic spaces accounts of priming.

Kintsch, W. (2000). Predication.

Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. In : Thematics : Interdisciplinary Studies, M. Louwerse & van Peer W. (Editors), pp. 157-170.

Kintsch, W. (2002). Symbol systems and perceptual representations. In Symbolic and embodied meaning.

Kintsch, W. (2010). Modeling Semantic Memory. Mobile Ad-hoc NETworkS (MANETS) edited by Sandra Jhean-Larose & Guy Denhière

Kintsch, W. & Mangalath, P. (2002). The construction of meaning.

Cession, A., Kilen, A., **Denhière**, G., & Rondal, J. A. (1987). Maman!... Une histoire! Influence du milieu social et de l'âge des enfants sur la mémorisation de récits standard et produits par la mère. Enfance, 40, 4, 341-358.

Kintsch, W. (2007) Meaning in context. In Landauer, T. K, McNamara, D., Dennis, S. & Kintsch, W. (Eds.) Handbook of Latent Semantic Analysis.. Mahwah, NJ: Erlbaum. Pp. 89-105.

Jones, M. N., Kintsch, W., & Mewhort, D. J. K. (2006) High dimensional semantic space accounts of priming. Journal of Memory and Language. 55, 534-552.

Kintsch, W. (2001) Predication. Cognitive Science, 25, 173-202.

Kintsch, W. (2000) Metaphor comprehension: A computational theory. Psychonomic Bulletin & Review, 7, 257-266.

Kintsch, W. (1998) Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995) Long-term working memory. Psychological Review, 102, 211-245.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. Psychological Review, 95, 163-182.

Tiberghien, G. (1997). La mémoire oubliée. Mardaga, Liège.