

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Lecture, écriture et vocabulaire : les trois
volets d'un triptyque

Brigitte Marin
Universités de Paris-Est Créteil et Paris 8
Équipe CIRCEFT/ESCOL (EA 4384)

Novembre 2011

Application à la réflexion pédagogique

Ce texte propose des pistes de travail qui permettent de développer le vocabulaire en mettant en œuvre des opérations cognitives, en particulier de structuration du lexique.

L'auteur précise notamment l'importance des activités de classification et de hiérarchisation fondées sur l'ordonnement raisonné des catégories du générique et du spécifique.

Le répertoire lexical préscolaire dépend des pratiques de confrontation à la langue orale en usage dans le milieu de socialisation familiale. Or, le cadre d'utilisation du lexique y est souvent éloigné de la familiarité avec l'écrit que requiert la réussite scolaire. La disparité des ressources lexicales des élèves influence leur rapport à des savoirs que le formalisme du discours scolaire rend inégalement accessibles.

Essentiellement forgé dans le registre de l'oral et de l'expérience quotidienne, le vocabulaire de l'élève est souvent éloigné de celui que présupposent l'écrit – lu et produit – et les termes décrivant les savoirs des disciplines. C'est la raison pour laquelle il incombe à l'école de mettre en œuvre des procédures de développement du vocabulaire l'associant étroitement aux activités de lecture et d'écriture. Nous indiquerons ainsi quelques pistes de réflexion et d'action portant sur la scolarisation du vocabulaire de l'expérience quotidienne et l'usage de la généralité.

Le vocabulaire : les mots de l'expérience quotidienne et les mots de l'école

Le traitement des mots nouveaux

L'écart entre les compétences lexicales réelles et attendues des élèves contribue à l'échec scolaire dans différentes composantes de l'enseignement où lexiques disciplinaire et transversal influent sur les apprentissages. La corrélation négative entre le nombre de mots inconnus d'un texte et son accessibilité pose le problème de l'écart quantitatif entre les mots nouveaux introduits dans les manuels et ceux réellement acquis par les élèves, le déficit qui en découle augmentant les difficultés de compréhension à chaque palier de la scolarité.

L'un des enjeux des apprentissages lexicaux réside dans la tension entre deux objectifs : la scolarisation des objets du monde et des objets de discours sur le monde ; la naturalisation des savoirs scolaires. La scolarisation des connaissances liées à l'expérience du monde a lieu par la production en discours des désignations ancrées dans les définitions des objets d'étude, en référence aux disciplines qui structurent les savoirs. La naturalisation du lexique des savoirs scolaires ne peut se mettre en œuvre sans l'appropriation en discours et dans un discours authentique, raisonné et argumenté des élèves, des mots. Appropriation inextricablement liée à la prise de conscience du pouvoir des mots sur l'appréhension de la réalité.

La désignation des objets du monde et la conceptualisation du réel

L'apprentissage de mots nouveaux permet en effet de développer des connaissances élémentaires sur les référents du monde et d'améliorer une première conceptualisation du réel (Branca Rosoff et Savatovsky, 2007) favorable à l'acquisition des objets de savoirs scolaires. Cependant, les compétences lexicales ne tiennent pas seulement à des critères quantitatifs mais aussi et surtout à la qualité des opérations cognitives qui sous-tendent la structuration en mémoire du lexique.

La perception des propriétés des objets dans l'environnement et l'abstraction de leurs traits communs de structure permettent de faire émerger la représentation de catégories superordonnées qui rendent compte de certains découpages du monde et du champ des connaissances. La possibilité de leur appréhension diffère évidemment en fonction du niveau développemental des élèves, comme l'a montré une recherche mettant en évidence la difficulté d'enfants de six ans à associer les plantes et les animaux dans une catégorie unique possédant des propriétés communes, telle la croissance (Carey, 1985). En revanche, autour de l'âge de dix ans, la plupart des élèves, qui ont alors construit le concept biologique de vivant

(Inagaki et Hatano, 1999), sont capables de regrouper dans la catégorie des êtres vivants les items *arbre* et *cheval* et de fournir un terme pour la désigner.

L'usage raisonné des mots génériques et le principe de classification

Les catégories ordonnées du générique et du spécifique

La distinction entre terme générique et spécifique (ou entre hyperonyme et hyponyme) correspond à la relation d'inclusion d'un élément dans un ensemble. Ainsi le mot *chien* est un spécifique du générique *mammifère*, qui lui-même est l'un des spécifiques du générique *animal*. Un lecteur expert, capable de référer un spécifique inconnu, par exemple *griffon*, à son générique *chien*, réussit ainsi à établir la cohérence du texte qu'il est train de lire ou du discours qu'il entend. Or, un travail de recherche (Marin, Avel, Crinon et Legros, 2004) a pu mettre en évidence le fait que les élèves en difficulté confondent les catégories du générique et du spécifique qui ne font pas sens pour eux. Ils n'appréhendent en général pas le monde, ni les référents textuels à travers le générique mais à travers leur connaissance expérimentielle du monde sensible et donc par le recours au spécifique qui en rend compte.

Au contraire, l'une des stratégies les plus courantes du lecteur expert, face à un mot non connu, relevant d'un lexique spécifique consiste à le référer à sa catégorie générique. Ainsi, par exemple, rencontrant le mot *mangoustan* dans une phrase telle que « Le mangoustan est enchâssé dans une coque épaisse et violacée, sa chair aqueuse et très sucrée possède un goût subtil mêlé de pêche, de framboise et d'ananas », il attribuera au mot *mangoustan* des propriétés sémantiques permettant de le situer par rapport à son hyperonyme « fruit ».

Pour l'élève d'âge scolaire, et en particulier à l'école élémentaire, la difficulté s'accroît à mesure que les mots renvoient à des signifiés moins concrets. C'est pourquoi il est nécessaire d'entraîner régulièrement les élèves à situer les mots à l'intérieur des catégories sémantiques permettant de formaliser les liens qui les unissent.

Une étude proposant des tâches de dénomination et de classement à des élèves de différents âges de l'école primaire (Meunier et Cordier, 2004) a mis en évidence les obstacles à l'effectuation de ces activités lexicales en fonction de leur difficulté, appréhendée à partir du principe de typicalité des items. L'item *pomme* est considéré comme typique de la catégorie des fruits, alors que l'item *coqueret* – qui désigne le fruit du physalis – l'est fort peu. Certains termes sont ainsi considérés comme typiques et d'autres atypiques de la catégorie à laquelle ils appartiennent, la typicalité étant envisagée comme l'effet d'un recouvrement plus ou moins important des attributs composant les termes spécifiques d'une catégorie. Ces attributs peuvent concerner, notamment, des propriétés structurales – pour les oiseaux, la possession d'un bec –, pour les reptiles, un mode de locomotion – la reptation.

Le recouvrement est plus important pour les items les plus représentatifs, qui présentent un moindre degré de difficulté et se trouvent donc plus rapidement catégorisés. Ainsi une étude a montré que la catégorie des fleurs est dénommée par des élèves de cinq ans en recourant au terme générique ; une tulipe, une rose, un coquelicot, un pissenlit, un nénuphar sont ainsi désignés, dans 77% des réponses par l'hyperonyme *fleur* (Meunier et Cordier, 2004). En revanche, d'après la même étude, la catégorie des légumes, peu connue des élèves de maternelle, est mentionnée par seulement 8% des élèves, alors que 92% d'entre eux, ne disposant pas du terme disponible, recourent à ses items, ou spécifiques (*carotte*, *salade*, *radis*, *pomme de terre*, *persil*). Les compétences lexicales des élèves de cours moyen deuxième année se caractérisent par une plus grande familiarité avec le processus de la généralité, appréhendée à partir de leur usage des termes qui en désignent les catégories. 85% d'entre eux sont capables de mobiliser la catégorie générique « fleurs » et 74%, la catégorie « légumes ».

Les activités de catégorisation, à condition qu'elles portent sur des mots dont la charge conceptuelle est adaptée au stade développemental de l'élève permettent d'entraîner ses habiletés lexicales et métalexicales en le conduisant à structurer son répertoire lexical par la découverte de la complexité du réel à partir des mots qui la traduisent et la révèlent. Toutefois, les activités de catégorisation sont à inscrire en étroite relation avec des activités d'appropriation et de réinvestissement ancrées dans le triptyque lecture, vocabulaire, écriture.

Lire et écrire en mobilisant génériques et spécifiques

Si des activités décrochées de classement et de catégorisation peuvent constituer des gammes favorisant la familiarité avec les processus de structuration du vocabulaire, elles ne sauraient se limiter à un encyclopédisme référentiel (Rabatel, 2005). Elles ne prennent sens que dans la réactivation du vocabulaire acquis dans des situations d'apprentissage et d'entraînement prenant en compte l'oral et l'écrit.

Ainsi, proposer des classements de noms dévolus à la désignation ne peut être, à partir de l'école élémentaire, qu'un préalable au réinvestissement d'un répertoire fraîchement constitué, en production de textes, en relation, par exemple, avec des textes d'auteurs patrimoniaux ou de littérature de jeunesse. Dans ce registre, tel passage présentant un étal des anciennes Halles de Paris, décrit dans le *Ventre de Paris*, d'Emile Zola peut constituer le support d'un inventaire lexical, à augmenter à partir des suggestions des élèves. Concernant le champ lexical des fruits, la reprise des énumérations de l'auteur peut donner lieu à l'ajout de variétés inconnues au XIX^e siècle et disponibles au XXI^e siècle, permettant ainsi d'inscrire les mots, et le phénomène de l'emprunt, dans la circulation des marchandises et des mots, en relation avec leur irruption dans une langue différente de celle de leur pays d'origine.

Par exemple, l'activité donnant lieu aux différents classements proposés ci-dessous peut faire suite à un prélèvement de mots à l'intérieur d'une énumération ou d'une accumulation de mots observables dans la description d'un scripteur expert, en vue de son réinvestissement dans une situation d'écriture.

Classement de spécifiques du générique fruit

Spécifiques (ou hyponymes) ► orange, pomme, litchi, ananas, cerise, abricot, mandarine, pamplemousse
Générique (ou hyperonyme) ► fruit
Générique (ou hyperonyme) intermédiaire ► fruits rouges, fruits à noyaux, fruits à pépins, agrumes, fruits exotiques

Ces propositions concernant la structuration de noms affectés à la désignation ne doivent pas pour autant faire oublier l'impérieuse nécessité de prendre en compte, en classe, non seulement les mots supports de concepts à référents concrets, mais aussi les mots dotés d'une forte charge conceptuelle (Nonnon, 2008) et pour lesquels la construction de la signification relève de processus cognitifs exigeants inscrits dans la durée.

Rétablir la place du générique dans le lexique d'une discipline d'enseignement

La découverte du monde constitue, depuis une décennie, un nouveau champ de classement des savoirs de l'école primaire qui vient remplacer les sciences naturelles, puis la biologie. Cette dénomination même indique l'étroitesse de la frontière entre les catégories du monde de l'expérience personnelle et celles établies à partir de la diffusion et de la déclinaison des savoirs savants.

Certains mots revêtent une signification très différente selon le contexte de leur usage, ordinaire ou scolarisé. Il peut ainsi se constituer une zone de brouillage entre la sphère des concepts quotidiens et celle des concepts scientifiques et une collusion entre deux sens incompatibles d'un même mot, à l'origine de malentendus sociocognitifs (Bautier et Rochex, 1997).

Ainsi en est-il du mot *plante*, qui dans la sphère des concepts quotidiens, évoque pour de nombreux usagers de la langue, un végétal de taille moyenne, par opposition à la catégorie des fleurs, alors que son extension, en référence à la production des savoirs savants et aux classifications sous-jacentes, est plus vaste et générique. La plante est ainsi l'hyperonyme qui englobe des catégories sous-ordonnées telles que celles des arbres, des arbustes, des végétaux, des fleurs, des légumes, des champignons.

L'écart entre les catégories issues des concepts véhiculés dans la sphère du quotidien et les catégories établies en fonction des concepts scientifiques s'avère différenciateur au détriment des élèves les plus fragiles. C'est pourquoi il est nécessaire de procéder à un enseignement explicite favorisant pour tous les élèves la transformation de représentations du monde erronées, en lien avec les mots spécialisés des savoirs disciplinaires et les concepts sous-jacents.

L'usage inopportun des mots génériques par défaut

L'hégémonie du nom

La mobilisation de la catégorie générique, telle que nous en avons justifié la nécessité, doit être contextualisée. Le traitement des mots génériques obéit à un double mouvement, correspondant à des jugements de valeurs opposés. En effet, si l'emploi attendu de certains mots génériques, et plus particulièrement de noms, relève de la catégorisation, en relation avec les hyponymes qui les spécifient, en revanche, l'utilisation des mots que nous nommerons « génériques par défaut » rend compte d'une mobilisation lexicale minimaliste qui s'opère au détriment de la précision.

Apprendre les mots suppose de les faire exister en discours. Or, permettre aux élèves de mobiliser un lexique spécifique et adapté au contexte requiert de les mettre en situation d'utiliser en discours les mots des savoirs. Les élèves dont le répertoire lexical restreint ne permet pas de mobiliser le terme attendu utilisent des pronoms ou syntagmes supragénériques pour désigner et nommer des référents pour lesquels les signifiants ou les catégories de désignation ne sont pas encore disponibles.

Concernant l'enseignement/apprentissage du lexique à l'école primaire, l'épistémologie disciplinaire favorise la prise en compte des noms, qui renvoient, pour les besoins d'écriture les plus courants des élèves, à des objets du monde et de l'expérience quotidienne caractérisés par des traits figuratifs aisément identifiables, tels qu'ils viennent d'être évoqués.

L'extension du répertoire lexical des élèves et les modélisations didactiques afférentes portent ainsi plus particulièrement et plus fréquemment sur ces entités. Nombre d'activités d'enseignement lexical concernant la structuration de champs lexicaux, visent à mettre au jour des listes ordonnées d'objets et de sujets qui structurent l'univers de référence auquel font appel les jeunes scripteurs. En revanche, l'élaboration de telles taxinomies porte plus rarement sur le sens des verbes, moins fréquemment interrogé et construit, en langue et en discours.

Développer l'acquisition des verbes

Les recherches, comme la mise en œuvre dans les classes d'activités pédagogiques concernant la diversification de l'usage des verbes restent marginales. La rédaction de textes narratifs, qui représentent la part majeure des écrits réalisés par les élèves de la fin du cycle trois, suppose en effet le recours à un corpus de verbes abondants. Aussi, faire acquérir et mobiliser les éléments sous-tendant la portée et la précision de l'action énoncée relève-t-il des habiletés littéraires requises par la langue de l'école.

Quelques études récentes concernant l'apprentissage et l'usage de verbes précis se sont développées en relation avec la prise en compte de champs lexicaux spécifiques – relevant, par exemple, du domaine des sensations, comme celui de la peur – ou de suites structurées d'actions. Ainsi, à partir de l'exemple d'activités de catégorisation de verbes de déplacement (Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait et Gangneux, 2009), et des cohyponymes du verbe *manger* (Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait et Gangneux, 2008), menées dans des classes de la fin de l'école primaire – *via* des consignes magistrales explicites – ces recherches ont mis en évidence, d'une part, l'effet favorable, à court terme, d'activités ponctuelles de structuration du lexique verbal sur le réinvestissement en production écrite de phrases courtes, des verbes utilisés par les élèves. Elles ont montré, d'autre part, une déperdition dans la diversification d'emploi des verbes génériques lorsque les élèves sont invités à rédiger des textes complets sur le même thème. Ces résultats doivent inciter les enseignants à favoriser les situations d'écriture de textes de longueur variée en conservant à l'écriture longue sa juste place au sein des activités scolaires. La

stabilisation de l'acquisition lexicale et la nécessaire complexification de la représentation des emplois et des usages supposent un entraînement inscrit dans la durée.

Apprendre à diversifier l'usage des verbes

Particulièrement abondants dans le discours oral, les verbes génériques par défaut se retrouvent naturellement présents dans les écrits des élèves (Marin, 2011). Le choix d'un verbe générique par défaut apparaît lié à un non choix, soit parce qu'il fait peu appel aux capacités mnésiques du locuteur, soit parce que ce mot est absent du répertoire de l'élève. D'une part, l'économie consistant à solliciter le verbe le plus immédiatement accessible en mémoire au détriment du verbe précis convient aux enjeux d'une situation de communication caractérisée par l'immédiateté et la connivence liées à la coprésence des interlocuteurs. D'autre part, l'écriture, qui s'inscrit dans une temporalité différée, laisse le temps de la relecture et de la retouche.

Tenter de pallier l'écart entre le répertoire initial réel des élèves et celui requis par les exigences de la littéracie suppose en effet d'élaborer des dispositifs d'enseignement apprentissage susceptibles de familiariser les élèves avec (i) des modèles de l'écriture experte telle que la réalisent les œuvres d'auteurs ; (ii) les enjeux des contraintes de la mise en mots et en discours au service de la communication entre scripteur et lecteur ; (iii) la nécessité d'acquérir et mobiliser des termes spécifiques permettant de créer un univers de référence, d'intentions et d'actions communes au scripteur et à ses lecteurs.

Sur le plan didactique, construire des séances de vocabulaire en ancrant dans le temps nécessaire à la mémorisation la présentation et la fréquentation des mots permet leur fixation et leur mobilisation en discours. Ainsi, l'enseignant lors de la lecture d'un texte source doit être attentif à gloser les mots nouveaux ou difficiles et introduire des échanges autour de leur sens en dénotation – sens objectif, attribué par le dictionnaire – et le cas échéant, en connotation – sens subjectifs liés au contexte et à la culture du locuteur¹. Il pourra ainsi articuler plusieurs activités d'écriture choisies en fonction de leur congruence thématique et référentielle avec la lecture initiale.

Le réinvestissement du vocabulaire suppose d'associer activité de lecture, d'écriture et de réécriture, afin de renouveler des aides lexicales diversifiées, telles que la mise à disposition de textes ressources où puiser du vocabulaire pour améliorer la première version et l'étagage du discours enseignant qui permet de faire exister ces mots en texte et contexte.

Conclusion

Le lexique privilégié dans les activités d'apprentissage correspond à des activités cognitives spécifiques mobilisant de la généralité et des catégories de pensées particulières à l'univers de l'école. Or, moins que la capitalisation de mots, importe la capacité de les replacer dans le langage de l'école et le cas échéant, des manuels et des textes. Il ne s'agit donc pas simplement pour les élèves de mobiliser un répertoire lexical mais bien au-delà, de comprendre un mot inconnu à partir du contexte, de le référer à un champ lexical ou à une famille étymologique, voire de penser les polysémies et les connotations et de construire les concepts et leurs relations.

¹ Le renard désigne ainsi, en dénotation, un mammifère canidé au pelage roux ou argenté. Les connotations littéraires associées au mot *renard* renvoient, quant à elles, à une personne rusée, en référence au personnage du *Roman de Renart*.

Références

Bautier É. et Rochex J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.- P. Terrail (dir.). *La scolarisation de la France* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.

Branca Rosoff, S. et Savatovsky, D. (2007). La lexicologie, un savoir scolarisable ? *Studies in the history of Language Sciences*, 112, 356-371.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge. M.A., MIT Press.

Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C. et Gangneux, M. (2009), « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire », *Pratiques*, Metz, CRESEF, 141, 208-232.

Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C. et Gangneux, M. (2009). « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture », *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, p. 17-41.

Inagaki, K. et Hatano, G. (1999). A developmental perspective on informal biology. In D.L. Medin & S. Atran (Eds.) *Folksbiology*. Cambridge. M.A., MIT Press.

Marin B. 2011 (à paraître). De la place des verbes génériques dans l'écriture scolaire de textes de fiction : de la mise en mots à l'usage de mots précis. *La Linguistique*.

Marin, B., Avel, P., Crinon, J. & Legros, D. (2004). Aides à la compréhension de textes scientifiques par des élèves de onze ans, Actes du colloque de l'AIRDF (Association internationale de la recherche en didactique du français). Québec, 26-28 août 2004 [cédérom].

En ligne : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Marin-Avel-Crinon-Legros.pdf>

Masseron, C., (2008). « Pour une topique de la peur : aspects psychologiques, sémiotiques, linguistiques », *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, p. 161-190.

Meunier, B. et Cordier, F. (2004). La catégorie des plantes. Etude développementale de son organisation. *Enfance*, 56(2), 163-185.

Nonnon, E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations la polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. In Francis Grossmann et Sylvie Plane (éds), *Les apprentissages lexicaux* (pp. 43-70), Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.

Rabatel, A. (2005). La visée des énonciateurs au service du lexique : points de vue, (connaissances et images du monde, stéréotypie. In Francis Grossmann, Anne-Marie Paveau et Gérard Petit (coord.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (pp. 229-245), Grenoble, ELLUG,