

## **Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire.**

Martine Dreyfus, Chercheuse associée à l'INRP

DIPRALANG DIDAXIS EA 739 Paul Valéry Montpellier III

ERTE LIRDEF, IUFM de Montpellier.

Dans le cadre de recherches menées au sein de l'équipe INRP (2002-2004) «*Enseignement et apprentissage du lexique à l'école primaire et au collège*» (C. Garcia Debanc et S. Plane, coordinatrices), cette communication s'attache à décrire les pratiques et les représentations en matière de lexique d'enseignants de cycle 3 de l'école primaire à partir d'enquêtes par questionnaires, d'entretiens et d'observations de classe. Plus particulièrement, c'est une partie des travaux de l'équipe de l'IUFM de Montpellier qui sera évoquée dans les développements qui suivent<sup>1</sup>.

Les représentations vis-à-vis de la langue enseignée sont un domaine de recherche assez productif dans la didactique des langues étrangères ou secondes et relativement peu interrogé dans la didactique du français, langue maternelle. D. Moore (2001 : 39), citant les travaux réalisés ces dernières années dans le domaine des représentations, rappelle combien la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues : « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent pour apprendre cette langue et en user. »

Les conceptions dont il s'agit dans cet article concernent une des composantes de la langue, le lexique, et dans un premier temps, ce sont les représentations des enseignants que nous souhaitons étudier. A côté des discours sur la langue fabriqués par l'institution, les manuels, les programmes, quelles représentations et quelles images du lexique et de son enseignement sont repérables dans les discours des enseignants décrivant leurs pratiques et évaluant les connaissances lexicales des élèves? Quelles sont aussi les représentations de la langue perceptibles dans les activités et dans les tâches qu'ils donnent à faire à leurs élèves ?

## 1. Méthodologie de recueil de données

Un premier ensemble de données provient de relevés d'activités lexicales effectuées par des enseignants pendant une durée d'au moins deux semaines (10 enseignants d'écoles du centre-ville et d'écoles situées dans les réseaux d'éducation prioritaire.) Ces relevés portent d'une part sur les difficultés lexicales des élèves telles qu'elles sont repérées par les enseignants et sur les activités lexicales programmées, réalisées et évaluées (pratiques explicites) et d'autre part sur les pratiques incidentes du lexique : éléments déclencheurs de ces pratiques, modalités de travail, disciplines concernées. Des entretiens d'explicitation, de type semi-directif, ont été conduits à propos de ces relevés avec les enseignants. Ils visaient à faire préciser les relevés et à recueillir des déclarations sur leurs pratiques. C'est à partir de ces entretiens que nous cernerons les représentations des enseignants concernant l'apprentissage du lexique. Les entretiens ont été réalisés par groupe de trois ou quatre enseignants. Un second ensemble de données concerne des observations de séances sur le lexique, suivies d'entretiens d'explicitation avec les enseignants (quatre classes de cycle 3). Nous avons aussi collecté sur une durée de plusieurs mois, auprès de deux enseignants, les traces écrites concernant les activités lexicales de la classe (fiches de préparation, exercices donnés, affichages, productions d'élèves). Cette première série de données, destinée à des études de type qualitatif, est complétée par une enquête par questionnaires<sup>2</sup> auprès d'enseignants : 150 questionnaires ont été collectés lors de stages de formation continue. Ces stages ne portaient pas spécifiquement sur la maîtrise de la langue, ce qui aurait pu introduire des biais de divers ordres, et avaient l'avantage de rassembler des enseignants venus de lieux différents. Les questions concernent la part relative des activités lexicales par rapport à l'ensemble des activités menées en maîtrise de la langue, le rapport entre lexique et lecture-compréhension des textes, la perception de certaines notions lexicales au programme, la terminologie utilisée (terminologie « savante » et terminologie présentée aux élèves), les tâches les plus souvent ou les moins souvent pratiquées en classe, les outils utilisés, les classes de mots travaillées, le repérage des disciplines dans lesquelles sont le plus souvent organisées les activités lexicales. Le dépouillement des données n'est pas achevé et la communication ne traite que d'une partie des données : une première analyse des représentations à travers les pratiques déclarées des enseignants (effectuée à partir des relevés d'activités et des entretiens d'explicitation) complétée par des observations menées en classe, et une première analyse des questionnaires (80 ont été dépouillés à ce jour).

## **2. Représentations de la langue, images du lexique et de son apprentissage, premiers résultats**

### **2.1 Le lexique<sup>3</sup> dans les pratiques déclarées : une place paradoxale**

Les enseignants, dans les relevés et les entretiens que nous avons analysés dénoncent souvent le manque de vocabulaire des enfants en termes de pauvreté vs richesse (« il a un vocabulaire pauvre », « manque de vocabulaire », « il faut enrichir son vocabulaire » ) alors que les pratiques déclarées à partir des relevés effectués révèlent relativement peu de moments de travail sur le vocabulaire ou tout au moins relativement peu de moments spécifiques identifiés comme tels. Lorsque nous avons demandé à des enseignants de noter les moments consacrés à l'enseignement du vocabulaire, nous avons eu très peu de retour en termes d'activités et de grandes difficultés à pointer, avec eux, des moments précis de travail sur le vocabulaire et leur durée, en dehors des activités « incidentes ». Par activités incidentes, nous entendons des activités dont l'objectif principal, déclaré par l'enseignant, n'est pas l'enseignement/apprentissage du lexique mais où le travail sur le lexique apparaît induit par des problèmes lexicaux de différents ordres qui surgissent au cours de la séance et qui sont traités « à chaud » dans le déroulement de la séance et des interactions enseignants / élèves : « boucles métalexicales » lors de la lecture d'un texte, explications de termes inconnus des enfants, de mots non compris ou mal compris dans différentes disciplines, levées des malentendus d'ordre sémantique ou lexical, etc. Il y a toujours un caractère non prévisible et non programmé de ces activités.

Cela ne veut pas dire que les enseignants ne travaillent pas à des activités de vocabulaire, comme le confirme l'analyse des cahiers des élèves, mais celles-ci apparaissent largement incidentes ou fortuites, intégrées et subordonnées à d'autres activités, et laissent dans l'ensemble des observations réalisées peu de traces en dehors des activités de vocabulaire articulées à la lecture au CP/CE1 ou des questions portant sur la compréhension des mots d'un texte au cycle 3 (étude du sens littéral des mots et du sens contextuel) et des carnets ou répertoires de vocabulaire pour certains enseignants. J. David et F. Grosman (2003, 3) parlent à ce propos « d'enseignement fossilisé dans des routines pédagogiques ou annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux [...]. Concernant l'étude des textes, le lexique se limite « aux définitions données dans les marges et aux questions de sens littéral et de sens contextuel » . « L'élève est alors livré à lui-même face à

son dictionnaire et mis en position d'accomplir seul les opérations de traitement lexical [...] l'apprentissage du lexique privilégie une conception pauvre et simpliste de la référence, ramenée à une simple correspondance entre les mots et les choses»

D'une façon générale, les activités autour du lexique reliées à la lecture des textes sont focalisées autour de l'explication des mots et traduisent plus un travail sur le sens « dénotatif » que sur le sens « connotatif » ; or, les valeurs sémantiques secondaires, valeurs connotatives et sens afférents de Rastier, registres de langues, contenus affectifs, représentations culturelles et idéologiques propres à un individu ou à un groupe de locuteurs qui viennent se greffer sur le sens dénotatif, sont importants en lecture en ce qui concerne la compréhension et l'interprétation des textes. Les valeurs dénotatives sont liées au contexte de l'utilisation de l'unité lexicale, en rapport avec les référents. Les valeurs connotatives sont en général hétérogènes et variables selon les locuteurs et reliées à l'énonciation.

De plus, la plupart des activités lexicales incidentes sont faites à l'oral, celles concernant le travail sur les explications de mots et les définitions notamment, sans qu'il en reste nécessairement des traces dans les cahiers des élèves ou dans les fiches de l'enseignant. Il peut donc y avoir un effet de dilution de cet apprentissage.

Le travail proprement lexical, sur les procédés de formation des mots et les processus d'enrichissement d'une langue, par exemple, sur les registres de langue et les emprunts, sur l'usage et la pragmatique, sur la variation du sens des mots en situation, sur les relations sémantiques entre les mots, apparaît souvent être le parent pauvre de ces pratiques qui demeurent apparemment très focalisées sur un travail autour des dictionnaires, de la relation lexique-orthographe et de la définition.

Le paradoxe se prolonge encore si l'on considère que le vocabulaire est le lieu de jugements épilinguistiques<sup>4</sup> et de représentations très marquées sur la langue ; « Quel vocabulaire ! « Quel langage ! » « Quelle expression ! » « Quelle pauvreté de vocabulaire ! », qui induisent un ensemble de prescriptions/proscriptions : « il faut dire et ne pas dire ». Le lexique est très souvent pris comme indice et comme moyen d'exprimer des jugements sur la langue que parlent les locuteurs, comme alibi ou cause des difficultés des élèves en lecture ou en écriture. Dans l'imaginaire collectif, la langue se confond souvent avec le lexique (voir à ce sujet Paveau, A.-M., 2000).

Paradoxalement, encore, l'étude des mots de la langue suscite, au niveau des déclarations, beaucoup d'intérêts et de curiosité chez certains enseignants lorsqu'ils font pratiquer des jeux de langues, des jeux de mots : « *Je suis passionné par les mots, les jeux de mots tout ce qui est sonorité, etc. Donc je suis peut-être plus sensible, donc je m'arrête assez souvent sur le vocabulaire* » Le lexique est en effet souvent l'objet ou le lieu d'une relation subjective et affective aux mots. Ces enseignants nous disent le plaisir qu'éprouvent les enfants à « *jouer avec les mots, à inventer des mots, à associer les mots* » à les mettre en résonance, en correspondance, à les « *goûter, à les apprécier* ».

Autre point important : les activités lexicales apparaissent très souvent subordonnées à des activités orthographiques. Le travail sur le lexique s'organise alors presque exclusivement à partir d'activités orthographiques. Travail sur les séries (préfixes, suffixes, étymologie), nombreux exercices sur les mots dérivés ou sur les mots de la même famille et sur l'homonymie, « *pour mieux orthographier les mots* » (lettres muettes, par exemple), recours fréquent aux dictionnaires, travail autour de mots peu courants et difficiles à orthographier, mise en place d'un répertoire individuel dans lequel sont notés tous les mots nouveaux et les mots considérés comme « difficiles ». Ce type d'activité est très orienté vers l'accroissement quantitatif du vocabulaire (constitution et accroissement d'un « stock lexical »), assez peu sur la dimension qualitative et pragmatique de la langue. Il faut acquérir, dans cette perspective, semble-t-il, une culture lexicale par accumulation et non par un savoir de compréhension. Il apparaît, dans les relevés comme dans les entretiens, beaucoup moins d'activités liées à des productions d'écrits ou à des activités concernant la maîtrise de l'oral et la pragmatique, c'est-à-dire concernant l'usage et la variation du langage en situation. Beaucoup d'activités explicites sont consacrées également à la recherche de mots à partir d'un thème. L'objectif de ce type d'activités, mentionné par les enseignants, concerne également l'orthographe. Il s'agit de faire acquérir aux enfants un lexique « *riche et bien orthographié* ». Ces activités, qui s'organisent autour de la recherche de mots, de leur classement, sont destinées à accroître quantitativement le vocabulaire des élèves, à faire en sorte qu'ils possèdent un lexique « *plus riche* ».

Le dernier point du paradoxe soulevé par les entretiens, qui confirment par ailleurs des observations réalisées dans d'autres travaux, est le peu de connaissances à propos des compétences lexicales réelles des élèves et la difficulté des enseignants à évaluer celles-ci (en

dehors de considération d'ordre général du type « manque de vocabulaire » ou de la « difficulté à inférer le sens d'un mot dans un texte », une évaluation somme toute très approximative par rapport à la très grande hétérogénéité perçue et déclarée chez les élèves en matière de lexique. Cela est sans doute corrélé à un déficit dans la recherche sur l'acquisition et l'apprentissage du lexique ; au-delà de trois ans, le développement du lexique chez l'enfant est peu connu et il y a peu d'études sur l'étendue du vocabulaire et sur les pratiques « métalexicales ». Or, plusieurs recherches en cours (voir notamment les travaux conduits par S. Branca-Rosoff et S. Reboul Touré) montrent que si les enseignants créent des situations adaptées, on s'aperçoit que le vocabulaire actualisé ou mobilisé par les élèves dans ces activités est important et qu'ils peuvent faire preuve de compétences « métalexicales » et d'une grande créativité lexicale.

Si l'on considère les trois principaux domaines de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans les dernières instructions officielles concernant les programmes de l'enseignement primaire (2002), 1. Sémantique (étude des relations sémantiques ; du sens des mots hors contexte ou en contexte : *polysémie/synonymie/antonymie/termes génériques*) 2. Morphologie, étude de la formation des mots et de leurs composants (*dérivation*) 3. Orthographe (*orthographe lexicale* étude des régularités/anomalies orthographiques), c'est le troisième domaine qui semble l'emporter avec un enseignement largement basé sur des listes de vocabulaire ou la création de listes autour de thèmes dont l'objectif est l'orthographe et non un enseignement à orientation plus linguistique et sémantique organisé autour des notions et des relations entre les mots. Le travail autour des notions spécifiques au programme du primaire (cycle 3) telles que synonymie, antonymie, polysémie, etc., apparaît relativement peu dans les relevés effectués par les enseignants et dans les commentaires et les déclarations des enseignants à propos de ces relevés, corrélés avec les résultats du questionnaire. La notion lexicale ou sémantique peut apparaître incidemment lors de l'étude de la signification de certains verbes ou de noms polysémiques dans les énoncés mathématiques et dans les sciences, autour de la construction d'un champ lexical dans une activité de lecture, mais elle n'est pas forcément explicitée à travers sa nomination et à travers l'étude du processus en langue ou en discours.

Par ailleurs, les activités qui se retrouvent dans les relevés et les déclarations des enseignants ne s'organisent pas autour d'une programmation en termes de relation lexicale et sémantique ou d'une progression en termes d'acquisition.. Il semble exister une

représentation assez dominante, chez beaucoup d'enseignants, à propos d'un apprentissage « naturel » du lexique, en situation, par « imprégnation », qui accompagnerait et renforcerait implicitement la découverte des relations sémantiques entre les mots.

## 2.2 Quelques profils : esquisses

À travers les déclarations des enseignants lors des entretiens qui accompagnent les relevés, on peut dégager trois grands types de pratiques liées à des ensembles de représentation de l'apprentissage du lexique.

### 2.2.1

L'une consiste à relever les mots nouveaux, les mots difficiles, à les classer, à les ordonner et à les ranger dans un répertoire selon différents types de critères (thématiques, morphologiques, sémantiques, etc.) : *« À tout moment de la journée, les élèves qui rencontrent un mot difficile le notent au tableau, les mots sont ensuite recherchés collectivement, discutés oralement et notés dans un répertoire »*. Il s'agit d'un classement qui témoigne d'une conception quantitative, relativement univoque, systématique et plutôt formelle du lexique : *« Un mot rencontré, il faut se l'approprier et dans un sens formel, c'est-à-dire bien le ranger dans une case, bien le « catégoriser » par rapport à l'orthographe, par rapport à un sens défini, d'une façon claire et précise. »* Il y a également ici une représentation marquée à propos de « l'unicité du sens des mots » et sans doute une conception assez « accumulative » de la langue avec l'idée que maîtriser le lexique, c'est connaître beaucoup de mots et savoir les classer et les orthographier, ce qui rejoint une représentation du lexique finalement assez proche d'une liste de termes correspondant à autant de choses. La pratique du relevé de mots, *« entraîner les enfants à rechercher tout mot inconnu systématiquement, à noter son sens, à développer leur curiosité pour les mots nouveaux »*, laisse en contrepoint peu de place à l'étude des mots dans les textes ou en discours, et à l'étude de la variation sémantique, puisque les mots sont extraits de leurs contextes de production pour être notés et rangés. Ces pratiques sont aussi très liées à la norme lexicographique : *« Il y a toujours un retour vers le dictionnaire comme un élément formel ou de vérité pour statuer finalement »*.

Ces représentations vont de pair avec l'importance des opérations de catégorisation (phonologique, morphologique ou sémantique) perçues comme élément pertinent dans

l'apprentissage du lexique. On peut voir aussi dans les commentaires de l'enseignant un désir de créer chez les élèves, par cette pratique de recherche systématique, une certaine attitude vis-à-vis du lexique (intérêt, « *curiosité* » pour les mots) en faisant émerger et en « ritualisant » des attitudes que l'on pourrait qualifier de « méta » lexicales (relever, expliquer, ranger, classer, noter, mémoriser) : « *En fonction des besoins, des contextes de travail de la vie de la classe, c'est les mots rencontrés d'une manière ou d'une autre dans la classe, c'est important de s'arrêter dessus, de les analyser du point de vue du sens et de les consigner quelque part et de les analyser, tout cela dans l'esprit de vouloir en faire découvrir d'autres encore* ». Et au-delà, on retrouve le désir de développer une relation pas seulement intellectuelle au lexique, mais quelque chose de l'ordre de l'affectivité et de la subjectivité, intérêt et curiosité en relation aussi avec la mémorisation, avec l'activation des liaisons sémantiques, dimension souvent négligée dans les approches à dominante cognitive et structurale.

L'objectif de ces pratiques qui visent à connaître ou à répertorier le plus de mots possibles est aussi de « *se créer un patrimoine de vocabulaire* ». Il apparaît ici le lien avec la culture transmise, la culture héritée, la notion d'un « patrimoine de vocabulaire » transmis et à transmettre, avec la représentation que la langue, et notamment le lexique, est un bien culturel transmis qu'il faut conserver et sans doute préserver de la variation. Dans les déclarations des enseignants, cela apparaît aussi corrélé avec la nécessité d'appropriation d'une langue et d'une culture commune.

### 2.2.2

L'autre ensemble de pratiques et d'attitudes qui apparaît est un apprentissage lexical situé dans l'expérience même de l'élève et de la classe et dans les interactions orales. Le travail sur le lexique est alors induit par le contexte, « *au hasard des mots rencontrés dans les textes* » et dans les différentes activités, avec une représentation vivante et dynamique de la langue « [...] Moi, j'ai une perspective très différente qui est plus une mise en vie des mots, même si je pense qu'il est nécessaire que la phase de formalisation de rangement se fasse d'une façon ou d'une autre [...] ». La représentation de la langue qui sous-tend ces pratiques est qu'elle ne nous est pas livrée « étiquetée » et que les réseaux sémantiques qui se tissent entre les mots « dépendent de la rencontre ou de la curiosité stimulée par l'analogie ». (Prouvost, 1999 : 398)



À côté d'un apprentissage plus formel et « catégorisant », c'est ici la conception d'un apprentissage du sens lexical « situationnel », « contextuel », qui se réalise à partir de mise en correspondance, d'association, de mise en réseaux, en actualisant les savoirs déjà constitués et les savoirs « expérenciels » des élèves et en les confrontant dans l'interaction :  
« [...] Dès qu'il y a un mot, essayer d'utiliser le moins possible le dictionnaire de de de partir de +<sup>5</sup> c'est ++ avec ce que l'on sait déjà si on arrive à mobiliser ce que l'on sait ça peut être des mots de la même famille, des situations analogues ++ des expressions populaires que l'on connaît + proverbes + ou des imageries on peut peut-être arriver à définir soi même un mot ou à le resituer, recontextualiser, à le situer d'une manière qui à mon avis sera plus vivante que de le ranger sous une forme définie [...] »

Un enseignant relate ainsi sa pratique :

« Par exemple tu vois il y avait un texte là un peu compliqué en histoire il y avait le mot « Concordat ». On était avec Napoléon ++ il a signé un Concordat avec le pape c'est vrai que maintenant ils commencent à être un peu habitués à tout ça hein donc ++ concordat signé signé donc déjà le contexte était une signature ++ qu'est qu'on peut signer concordat c'est vrai que c'est pas un mot courant. On a pensé à des mots qui pouvaient ressembler tout le monde a dit : Concorde Concorde l'avion ++ prro ah oui c'est pas bête ça et puis euh bon on a dit l'avion ça peut pas aller parce qu'il y avait pas d'avion à Napoléon. Ça nous a permis de situer un peu les choses : quelqu'un a dit concorde l'avion quelqu'un a dit c'est idiot y a pas d'avion. Ça permis de voir que quelque chose peut être justifié ça a permis de voir. Ensuite quelqu'un a dit il y a une place de la Concorde à Paris (...) et place de la Concorde il y a aussi quelqu'un bon c'est aussi bon c'est la chance aussi des fois c'est la richesse de l'ensemble de la classe qui a dit place de la Concorde oui la Concorde c'est là où on se réunit c'est là quelqu'un a dit ++ c'est pas là qu'on fait les défilés ? Après il y a des choses comme ça et c'est pas là qu'on célèbre les guerres + quelqu'un a dit non pas la guerre la fin de la guerre + la paix bon le cheminement il est long je schématise ça a duré quatre cinq minutes la discussion et donc hop dès que quelqu'un a dit la paix quelqu'un a dit mais signer un concordat c'est signé la paix parce qu'on avait eu à un moment signer euh l'armistice le 11 novembre dans leur esprit le fait de signer quelque chose avec quelqu'un ils avaient déjà été confrontés + signer l'armistice c'était signer un traité de paix dans leur esprit donc signer un concordat bon ben c'était euh ++ on a simplifié pour eux dans leur esprit ben ++ c'est c'est la paix (...) »

Le travail sur le sens du mot apparaît dans cette déclaration comme une recherche stimulante mais relativement aléatoire à partir d'associations d'idées, d'évocations (concorde-guerre-paix), d'analyse portant sur l'environnement lexical et syntaxique « concordat signé, signer l'armistice, signer la paix ». La démarche ainsi décrite est stimulante et dynamique et contribue à tisser des réseaux de relations entre les mots mais il y a un risque, dans ce type de démarche, d'amalgame entre orthographe, morphologie et relations sémantiques, entre compétence lexicale et compétence orthographique, risque de superpositions entre la dimension morphologique-orthographique et la dimension syntaxico-sémantique des mots. À terme, cela pourrait conduire à construire une idée fautive de la notion de sens d'un mot, et de la démarche pour acquérir un terme, pas plus que la lecture n'est un jeu de devinette, l'acquisition du sens n'est un jeu de devinette. D'un autre point de vue, on travaille à partir de « champs associatifs » d'analogie, de mise en correspondance d'ordre sémantique ou morphologique, procédé qui n'est pas inintéressant en soi et qui peut se rapprocher des conditions naturelles dans lesquelles s'acquièrent les mots nouveaux. L'idée de décrochages ou de déplacements entre contextualisation, de mouvements de décontextualisation (recherche du sens du mot hors contexte) et recontextualisation des mots à travers d'autres exemples, de changements de mondes ou de catégories paraît intéressante. Il faut toutefois veiller à clarifier et à séparer le travail en discours du travail plus spécifique sur la langue, en identifiant et en cernant les différents aspects du travail lexical : morphologie lexicale et sémantique lexicale, signe et référence. L'enseignant évoque lui-même les limites d'une telle approche :

*« Le risque qu'il y a, et ça m'est arrivé, c'est que des fois comme je suis un peu euh comme ça m'intéresse des fois on est pris dans le truc et on s'éloigne euh un peu on s'éloigne un peu du sujet dans lequel on est ben ça c'est le risque (...) il y a des choses que les enfants vont dire jusqu'où on va les exploiter sans perdre l'objectif que l'on s'est fixé +++ le risque c'est est-ce que je vais prendre un objectif complètement différent ou est-ce que en faisant ça c'est une étape qui répond à l'objectif que je me suis fixé ++ euh +++ comment dire euh +++ pour constituer ++ tu vois par exemple du style pendant les événements du 11 septembre parce que au début on a euh actualité (regarde les relevés) et puis on a eu des mots « terreur, terrifié » des choses comme ça qui étaient sortis de la bouche et puis on a essayé de voir d'où ça pouvait venir ça nous a permis de travailler les mots de la même famille et on a vu que ce n'est pas parce que ça se ressemblait que c'est obligatoirement de la même famille parce que en fait y en a dit qui m'ont dit « terre » « terrier » « terrien » et là*

*en fait il y a deux deux ++ deux trucs mais là en fait je savais que j'allais le traiter à un moment au niveau du travail sur les familles d'une manière formelle comment on peut trouver qu'est ce qui nous permet il y a à la fois la ressemblance et on a vu par la suite que ce n'était pas toujours évident [...] »*

Une des limites de cette pratique de l'enseignement du lexique peut-être la dilution de l'apprentissage du sens lexical dans les interactions conversationnelles ; jusqu'où la digression métalexical est-elle pertinente ? Cette conception pourrait aboutir à la réfutation de la notion même de sens en raison de la multiplicité des interprétations contextuelles possibles pour un mot polysémique, par exemple. Du point de vue des savoirs théoriques, il semble que l'on mélange, dans cette transposition didactique, deux approches théoriques : 1/ le sens des signes à travers l'étude des rapports internes au système linguistique, syntagmatiques et paradigmatiques (étude de la signification ; sémantique de la signification) 2/ la relation entre signe et référent : théorie de la référence ; sémantique de la désignation ou sémantique référentielle.

### **2.2.3**

Troisième cas de figure : ne jamais faire de vocabulaire car l'apprentissage du vocabulaire se réalise à travers d'autres activités par exemple, les ateliers philosophiques et il ne semble pas nécessaire aux enseignants d'ajouter des activités organisées et structurées :

*« Parce que là, au niveau du vocabulaire, on en fait pratiquement pas parce qu'ils ont un vocabulaire hors norme [...]. L'enseignant a très peu noté de chose (sur les relevés d'activités ) car ils arrivent toujours à trouver le sens des mots même très compliqué (ceux qui ont fait les ateliers philo). Ils s'y prennent d'une manière soit en le reprenant à l'étymologie soit carrément en devinant le sens soit en inventant mais à chaque fois, ils arrivent toujours à retomber sur leurs pieds ++ L'enseignant chargé de faire le vocabulaire n'en fait pratiquement plus parce que c'est plus la peine ++ Donc travailler sur les racines, sur les familles de mots, les euh c'est plus la peine. Par contre, moi, au niveau des ateliers philo donc toujours avec les CM2 on travaille pas au niveau du vocabulaire sur le lexique lui-même au sens de la définition du mot on cherche la définition par rapport au concept on travaille sur la notion, donc bien mal vie mort, on donne des définitions par la négative à partir de la distinction mais, euh, on travaille à partir de la notion par exemple vie mort [...]*

*on part pas de la définition on y arrive et la définition est ce qui va donner sens à la construction de c'est une construction de sens voilà la définition alors++ que là bon on comprend pas le mot ni par rapport à sa racine ni par rapport à son contexte alors que là on va le comprendre un mot en soi mais +++ »*

### **3. L'image de l'enseignement du lexique à travers le questionnaire**

Nous ne reprenons ici qu'une partie des réponses aux questionnaires, celles qui font écho aux données présentées précédemment dans cet article, quatre-vingts questionnaires ont été dépouillés et les résultats sont présentés sous forme de tableaux à partir de tris à plat des différentes questions. Près des trois quarts des enseignants qui ont répondu au questionnaire ont le statut de professeurs des écoles et ce sont des enseignants de cycle 3.

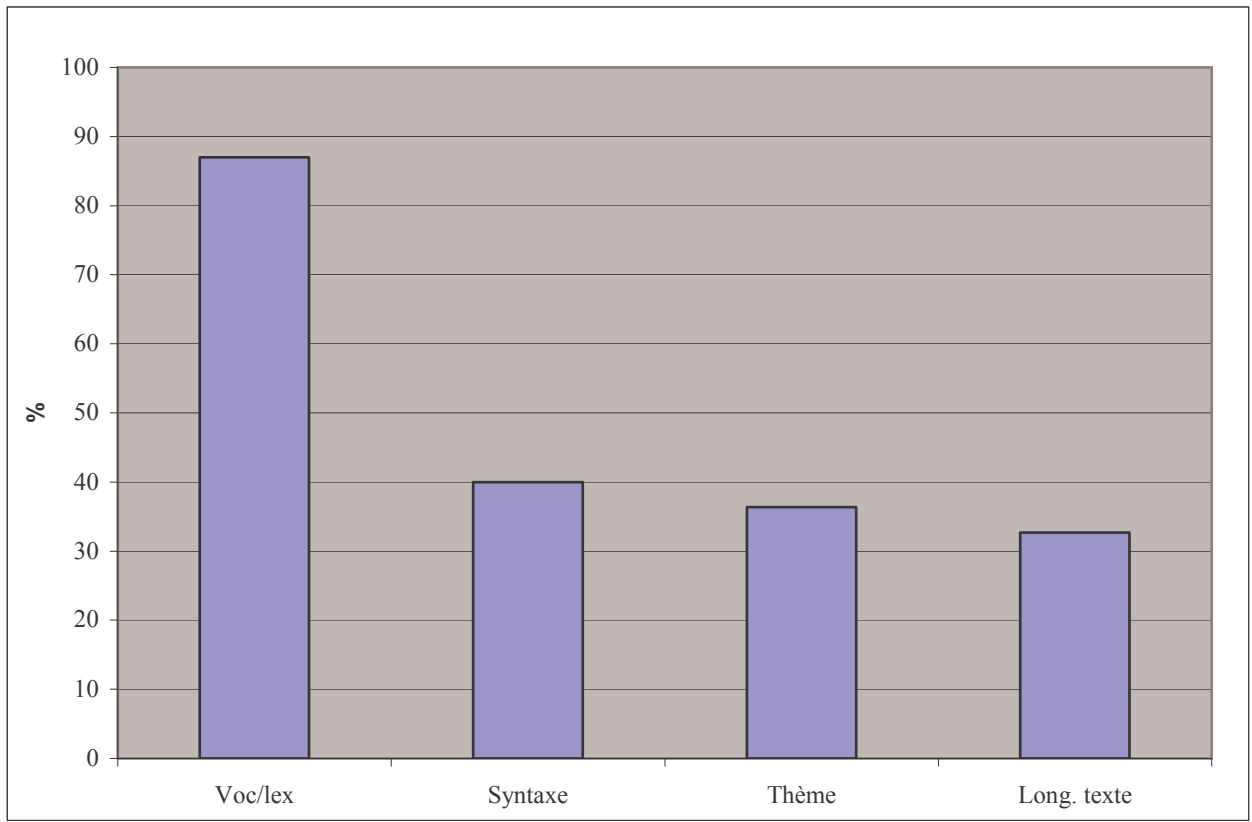
Le lexique ou le vocabulaire apparaît relativement peu cité comme activité prioritaire (16,4 %, <sup>6</sup>) dans le domaine de la maîtrise de la langue par rapport aux activités portant sur la lecture et l'écriture (près de 75 %) et à l'ensemble des activités traitant de l'observation réfléchie de la langue (ORL) 25 %. Le lexique est cependant quasiment toujours mentionné comme activité intégrée dans les activités d'ORL.

La réponse à la deuxième question ; « Plus globalement, quelles sont d'après vous les différentes composantes de la maîtrise de la langue ? », corrige quelque peu les résultats précédents puisqu'elle augmente sensiblement la part du « lexique » (33 %) comme part relativement importante de la maîtrise de la langue. Contrastant encore avec ces deux premières séries de réponses, le lexique est présenté comme un élément assez déterminant de la compréhension des textes. À la question « Qu'est-ce qui, selon vous, rend un texte difficile ? » (Tableau n° 1), 87 % des enseignants ont cité le lexique comme principale source de difficulté, 40 % la syntaxe, près de 37 % le thème ou le sujet du texte (niveau d'abstraction, intérêt du thème pour l'élève), 33 % la longueur des textes et près de 22 %, les références culturelles et encyclopédiques contenues dans les textes. Près de 22 % des enseignants indiquent également que les difficultés peuvent être liées à la structure du texte ou au procédé de narration.

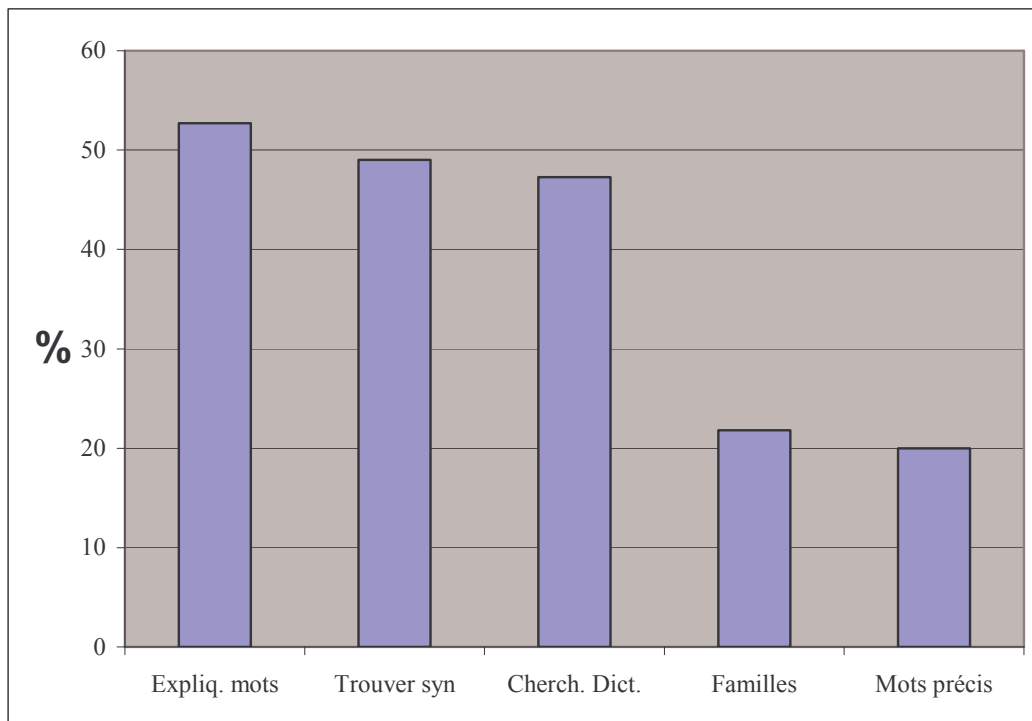
Les tâches déclarées les plus souvent pratiquées (tableau n° 2) à partir d'une liste de tâches proposées sont : l'explication des mots d'un texte (52,7 %), la recherche de

synonymes (49 %), la recherche de mots dans un dictionnaire (47,3 %), le travail autour de familles de mots (22 %), le remplacement des mots courants par des mots plus précis (20 %). Le travail sur les mots courants, sur les expressions et les locutions contenant le même mot, sur la polysémie, sur l'inventivité de la langue et la création de mots est très peu représenté dans les réponses. C'est une image organisée autour de la recherche du mot juste<sup>7</sup> et précis, bien orthographié, qui semble être évoquée ici. La recherche du mot juste est souvent présentée comme garantie de la « clarté » de l'expression et s'oppose à la polysémie, peu travaillée dans les activités que déclarent pratiquer les enseignants. La même remarque est faite par A. M. Paveau à propos d'exercices consacrés au lexique dans différents manuels (2000 : 23). La polysémie est souvent considérée comme une déviation : « envisagé le plus souvent comme une altération, déformation, dénaturation d'un sens originel le polysème est, au sens fort, un mot déplacé ». Cette notion est peu souvent objet de travail en elle-même, au sens de J. Picoche (1999), mais est résolue, semble-t-il, en travaillant la synonymie : on recherche le sens précis du mot polysémique en y substituant des synonymes. Il y a sans doute la crainte de la multiplicité des interprétations contextuelles possibles pour les mots polysémiques. Les mots courants ou les mots de haute fréquence sont peu travaillés, car ils sont souvent considérés comme des mots imprécis alors qu'ils sont précisément signe de richesse lexicale.

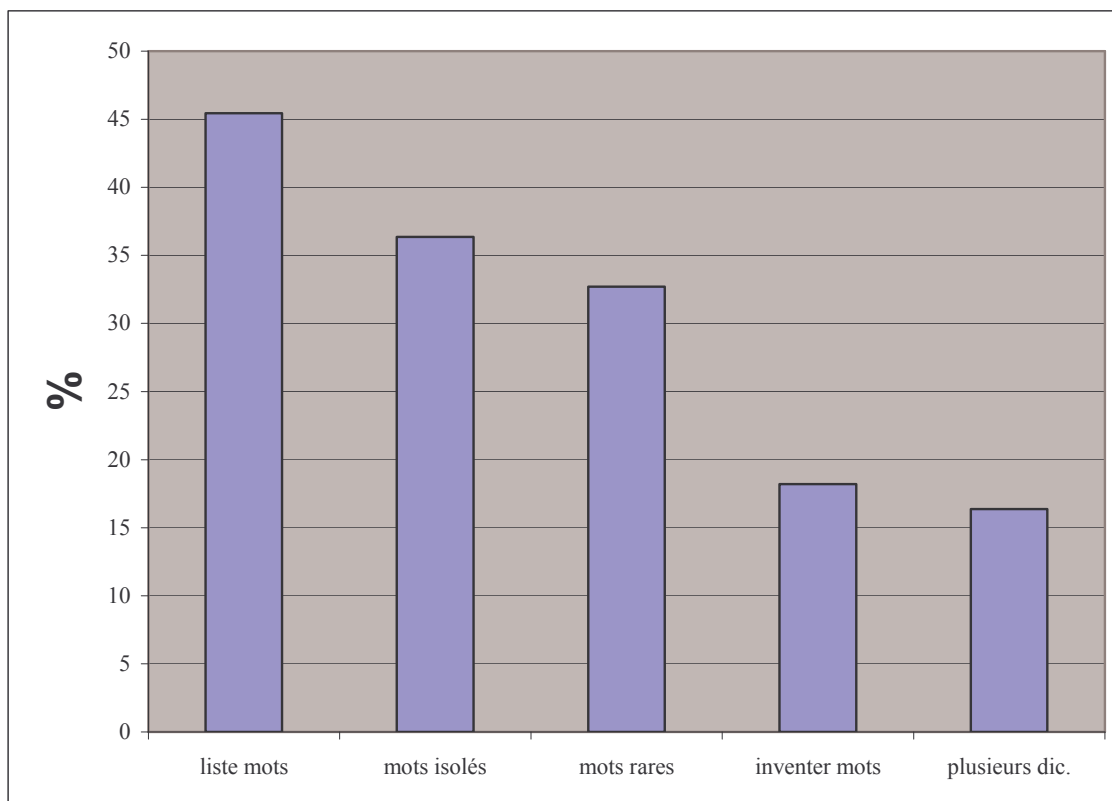
Parmi les tâches que les enseignants déclarent ne jamais pratiquer (tableau n° 3), on retrouve le fait d'apprendre des listes de mots (45,45 %), d'expliquer des mots isolés (36,36%), de travailler sur des mots rares (32, 7 %), L'activité qui consiste à inventer des mots est aussi une des tâches qui est citée comme n'étant jamais pratiquée par les enseignants dans 19 % des cas. Est très peu pratiqué aussi le fait de chercher un mot dans plusieurs dictionnaires (16,36 %) . Les deux premières réponses (ne jamais apprendre de listes de mots et ne jamais expliquer de mots isolés) renverraient plutôt à une approche du lexique en contexte.



**Tableau n° 1** : Qu'est-ce qui selon vous rend un texte difficile ? (donnez au moins trois réponses)



**Tableau n° 2 :** Quelles sont les 5 activités que vous pratiquez le plus souvent ?



**Tableau n°3 :** Parmi les activités suivantes, rayez celles que vous ne faites jamais pratiquer.

### **En guise de conclusion, des activités à construire**

Les représentations que nous renvoient les relevés effectués comme les entretiens et les réponses au questionnaire cernent le peu d'activités consacrées aux néologismes et aux procédés d'enrichissement de la langue avec une conception souvent statistique et quantitative du lexique. Ces pratiques déclarées renvoient aux exercices types des manuels : exercices qui consistent à « trouver le mot qui convient », exercices de substitution où il faut remplacer un terme par « le mot juste » ou trouver des équivalents synonymiques. On relève le peu de travail sur la variation du lexique en synchronie, sur l'exploitation de la variation langagière à partir des différentes formes des discours oraux ou écrits. Le travail sur la variation linguistique permettrait d'aborder les phénomènes lexicaux à partir de pratiques langagières familières aux jeunes et d'étudier, à travers les néologismes, par exemple, certains des procédés d'enrichissement d'une langue. Peu de travail est fait aussi sur les approches contrastives par comparaison des lexiques de deux langues naturelles, peu d'activités également autour de la notion d'emprunts linguistiques, activités encouragées par les



dernières instructions officielles, en liaison avec l'apprentissage précoce des langues étrangères ou régionales.

Dans les observations menées en classe comme dans les entretiens réalisés auprès des enseignants, il semble qu'il y ait, certes, des activités d'explication des mots inconnus ou mal compris dans les textes mais sans une réelle prise en compte de la contextualisation, avec un véritable travail autour des procédés d'inférence du sens à partir du contexte. Il semble qu'il y ait également relativement peu d'activités aussi autour du sens dénoté et connoté des mots en liaison avec les textes littéraires et sur la variation sémantique dans les discours. Dans les usages langagiers les plus ordinaires, le sens des unités est en permanence déplacé, transformé, re-calculé, le phénomène de la métaphore est souvent un procédé naturel dans les langues. Dans la lecture littéraire, il s'agit de comprendre les métaphores mais surtout de connaître les sens « stabilisés » sur le fond desquelles elles sont repérables.

Dans les récits de pratiques de classe faites par les enseignants comme dans les observations d'interactions en classe, la conception du sens lexical apparaît assez hétérogène et renvoie, de façon empirique, aux théories linguistiques dans ce domaine : pour quelques uns le sens ne peut être appréhendé en dehors des énoncés, pour d'autres la syntaxe semble déterminante, le sens variant alors en fonction des différents environnements et emplois syntaxiques du mot, d'autres encore reconnaissent des propriétés sémantiques propres à l'unité lexicale, les mots ayant un sens en langue avec un noyau stable inhérent au mot (invariant sémantique) et différentes occurrences en discours en relation avec cet invariant. Il reste sans doute à construire des activités qui distinguent et séparent plus nettement ces différentes approches du sens lexical, car celui-ci est souvent traité dans les pratiques réelles de façon incidente et intuitive.

### **Bibliographie :**

- Moore, D. (coord.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- David, J. et Grosman, F. (2003). Enseigner-apprendre le lexique. *La lettre de l'AIRDF*, 33, 3-5
- Rastier, F. (1989). *Sémantique interprétative*. Paris : PUF.
- Paveau, A.-M. (2000). La richesse lexicale entre apprentissage et acculturation. *Le français aujourd'hui*, 131, 19-40.

Branca-Rosoff, S. et Reboul Touré, S. (2003). Comment de jeunes enfants de l'école élémentaire parlent des sensations, *La lettre de l'AIRDF*, 33, 5-10

Pruvost, J. (1999). Lexique et vocabulaire, une dynamique d'apprentissage. *Études de linguistique Appliquée*, 116, 395-420.

Picoche, J. (1999). Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Études de linguistique Appliquée*, 116, 325-350.

---

<sup>1</sup> Chercheurs de l'équipe de Montpellier : M. Cellier, Jean-Charles Chabanne, M.-T. Chemla, Y. Soulé et C. Doquet Lacoste (IUFM de Bordeaux) qui a participé à l'enquête et a élaboré le questionnaire à destination des enseignants.

<sup>2</sup> Le questionnaire a été élaboré par C. Doquet Lacoste, chercheuse associée à l'équipe INRP lexique.

<sup>3</sup> Lexique : ensemble virtuel et indéterminé des éléments signifiants stables d'une langue (mots, locution, etc.) , Vocabulaire : ensemble fini, ensemble de mots dont dispose une personne ou ensemble de mots se rapportant à un champ disciplinaire : vocabulaire juridique, vocabulaire des arts et métiers, etc. Le vocabulaire représente l'actualisation du lexique en discours. Dans le cadre de cet article, le terme lexique est employé de façon générique et recouvre aussi la notion de vocabulaire.

<sup>4</sup> Epilinguistique : activité métalinguistique non consciente du locuteur, qui peut se manifester dans les lapsus ou les bribes pour trouver le mot juste et qui se distingue de l'activité métalinguistique consciente : les gloses des énoncés, les reformulations, les paraphrases explicatives d'un mot.

<sup>5</sup> + et ++ ou +++ signalent les pauses courtes, moyennes ou longues.

<sup>6</sup> Plusieurs réponses pouvant être données à chaque question, les pourcentages dépassent 100%.

<sup>7</sup> Encore faudrait-il déterminer ce qu'est un mot « juste » ou « précis ».