

Faculté de philosophie, arts et lettres

Quelle place pour le lexique dans l'enseignement secondaire ?

Enquête sur une compétence souvent oubliée.

Auteur : HEUSLING Clarysse
Promoteur : DUFAYS Jean-Louis
Année académique 2019-2020
Master 120 en langues et littératures françaises et romanes (orientation générale) à finalité didactique.

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier mon promoteur, Jean-Louis Dufays, de m'avoir suivie et guidée pendant la réalisation de ce mémoire. Ses retours et ses nombreux conseils ont permis d'enrichir ma réflexion. Sa patience, sa grande disponibilité et sa bienveillance ont été un soutien et un réconfort permanent, notamment lors des périodes de doute. Plus qu'une aide lors de ce travail, Monsieur Dufays accompagne avec passion ses étudiants durant l'ensemble du parcours d'étude et représente un pilier dans la formation des romanistes de l'UCLouvain.

Je remercie également les professeures et professeurs qui ont participé à mon enquête, spécialement les quatre enseignants qui ont accepté de m'accorder leur temps afin de m'accueillir dans leurs classes et/ou d'échanger sur leurs pratiques.

Je tiens à remercier ma maman, mon papa et mes deux frères, Ugolin et Ayrton, pour leur soutien durant l'entièreté de mes études. Je remercie également mes grands-parents, granny et daddy, qui ont toujours cru en moi. Enfin, je remercie chaleureusement mon compagnon, Raphaël, qui a toujours été présent lors de ces cinq années pour m'aider, me soutenir, m'encourager et me remotiver.

Table des matières

Introduction	7
Chapitre 1. Etat de l'enseignement du lexique.....	9
1. Précisions terminologiques	9
1.1. La linguistique	9
1.2. Le mot	9
1.3. Le lexique.....	11
1.4. La lexicologie.....	11
1.5. La lexicographie.....	12
2. La didactique du lexique : parcours historique.....	13
2.1. Survol historique de l'enseignement du vocabulaire en France	13
2.2. Parcours du lexique dans les <i>Instructions Officielles</i> de l'enseignement élémentaire	16
2.3. L'évolution didactique de l'enseignement lexical selon les chercheurs	18
3. Etat des lieux : qu'en est-il réellement aujourd'hui ?	40
3.1. Didactiser le lexique, une tâche complexe.....	40
3.2. Un enseignement semé d'embûches	47
3.3. Se battre contre les idées reçues.....	51
3.4. Les enjeux de l'enseignement du lexique	53
3.5. La place du lexique dans les programmes de l'enseignement secondaire	57
Chapitre 2. Analyse des pratiques enseignantes	64
1. Introduction	64
2. Choix méthodologiques.....	64
2.1. La recherche de type quantitative	64
2.2. La recherche de type qualitative	65
3. Recherche quantitative	67
3.1. Les motivations	67
3.2. L'organisation des séances	68
3.3. Les activités	69
3.4. L'utilisation du dictionnaire.....	70
3.5. La place du vocabulaire dans l'évaluation.....	70
3.6. Les différences entre les degrés et les filières d'enseignement	71
3.7. Les différences socio-économiques	72
3.8. Bilan.....	73

4. Recherche qualitative.....	74
4.1. Profil des enseignants	74
4.2. Les entretiens	75
4.3. Les observations directes	88
5. Qu'en est-il des élèves ?	98
5.1. Méthodologie et échantillon	98
5.2. Résultats	99
5.3. Bilan	102
6. Conclusions	102
Chapitre 3. Quelques pistes didactiques.....	105
1. Les savoirs et savoir-faire	105
1.1. Construire le sens	105
1.2. Mieux intégrer les apprentissages lexicaux	108
1.3. Varier le vocabulaire enseigné	110
1.4. Réinvestir les savoirs	111
2. Outils didactiques	112
2.1. Utiliser les outils informatiques	112
2.2. Utiliser le dictionnaire.....	114
2.3. Partir des erreurs des élèves	115
Conclusion	118
Bibliographie	120

Introduction

L'étude de la langue fait incontestablement partie de la discipline « français » durant le processus de scolarité des élèves. Elle occupe une place majeure dans le cycle primaire, se prolonge dans le secondaire inférieur, mais semble perdre du terrain dans l'enseignement secondaire supérieur¹. A l'intérieur de cette catégorie « langue » se retrouve une matière particulièrement mise de côté dans l'enseignement, mais combien importante et précieuse : le lexique. En effet, la compétence lexicale apparaît comme le « parent pauvre » de l'enseignement du français². D'abord, le lexique fait l'objet d'une moindre considération théorique et didactique par les chercheurs : Nonnon met en exergue le peu de numéros de revues consacrés explicitement au vocabulaire et à son enseignement entre 1984 et 2011. De plus, l'auteure montre que jusqu'à une date récente³, il n'est pas fréquent de présenter des articles abordant l'enseignement lexical dans des numéros de revues consacrés à une thématique plus générale de l'étude de la langue. En outre, le champ de la lexicologie (branche de la linguistique qui s'intéresse à l'étude des mots) n'a pas fait l'objet d'une réelle vulgarisation systématique, comme cela a pu être le cas dans d'autres secteurs de la didactique du français⁴. Ensuite, comme nous aurons l'occasion de le présenter plus en détails ultérieurement, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que le vocabulaire est un point de matière qui n'est pas beaucoup représenté dans les programmes d'enseignement, tant en France qu'en Belgique francophone (malgré une prise en compte légèrement plus importante dans les programmes français). Enfin, nous pouvons constater que les manuels traditionnels qui guident les professeurs dans leur enseignement n'accordent, globalement, pas de place à la compétence lexicale. Dès lors, certains manuels propres au lexique existent, notamment le *1000 (ou 800) mots pour réussir*, mais ils sont en général moins connus, relativement anciens et ne bénéficient que très rarement de réactualisations. Par conséquent, à cause du manque apparent d'outils didactiques qui traitent l'enseignement du vocabulaire, les professeurs se

¹ WALLEZ, Laurie, *La langue : parent pauvre de l'enseignement du français ? État de l'enseignement de la langue au cours de FL1 au passage du secondaire inférieur au secondaire supérieur*. Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain, 2018. Prom. : Dufays, Jean-Louis, p. 9.

² SIMARD, Claude, « Pour un enseignement plus systématique du lexique », in *Québec français*, n°92, 1994, p. 28. ; ANCTIL, Dominic, « Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue », in Service de la langue française et de la politique linguistique, *S'approprier le français. Pour une langue conviviale*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2015, p. 101.

³ L'auteure ne donne aucune précision sur cette dite date.

⁴ NONNON, Elisabeth, « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », *Repères*, 46, 2012, para. 1 – 2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.88> (consulté le 12 août 2020).

sentent souvent démunis et délaissent cet aspect langagier au profit d'un enseignement grammatical plus systématique.

Cependant, la maîtrise du lexique est essentielle pour les élèves, futurs citoyens, tant au niveau scolaire que social. En effet, suivant l'article 6 du Décret « missions » de 1997, qui se donne comme objectif « d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle » ainsi que de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »⁵, l'école se doit de garantir aux élèves une bonne maîtrise du vocabulaire français afin de leur permettre d'entrer dans la vie active selon les meilleures conditions possibles.

C'est donc à partir de tous ces constats que nous avons décidé de baser ce travail sur le lexique et sa place effective dans l'enseignement du français langue première (FL1). Nous nous sommes dès lors demandée quelle était la place accordée au vocabulaire, principalement dans l'enseignement secondaire supérieur, et comment les professeurs exploitaient le lexique dans leurs classes.

Afin de répondre à ces différentes interrogations, nous nous sommes d'abord intéressée aux considérations théoriques sur la didactique du lexique, en mettant en lumière l'état des lieux de l'enseignement lexical en Belgique francophone et en France. Cet éclairage théorique vise à dresser un aperçu historique de l'enseignement du lexique afin de mettre en exergue l'évolution des différentes pratiques didactiques (influencées par l'évolution des cadres théoriques les soutenant), la place qui lui est accordée dans les programmes d'enseignement de ces deux pays et de faire le point sur sa place théorique actuelle dans l'enseignement. Ensuite, nous aborderons le vocabulaire d'une manière plus pratique en présentant les résultats obtenus de diverses enquêtes « sur le terrain » (questionnaire en ligne, entretiens et observations directes). Enfin, nous proposerons quelques pistes didactiques qui permettront, nous l'espérons, d'aider les professeurs à enseigner le vocabulaire dans leurs classes.

⁵ Décret « missions » : décret de la Communauté française du 13 septembre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. PDF disponible en ligne sur la page : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401 (consulté le 06 août 2020).

Chapitre 1. Etat de l'enseignement du lexique

Dans ce premier chapitre, nous tenterons de faire ressortir l'état de l'enseignement du lexique (d'un point de vue tant historique que synchronique), ses enjeux ainsi que des propositions théoriques formulées par les chercheurs et leurs prolongements recommandés en classe.

1. Précisions terminologiques

Avant de commencer l'exploration théorique de l'enseignement du lexique et de son lien avec la linguistique, il semble convenable d'effectuer un détour définitionnel par quelques notions importantes. Pour ce faire, nous aurons recours à un dictionnaire de langue, *Le Petit Robert*⁶, ouvrage général, ainsi que d'un ouvrage davantage spécialisé, le *Précis de lexicologie française* de Jacqueline Picoche⁷, afin d'aborder la linguistique et ses notions selon une perspective scientifique. La confrontation de ces deux sources va permettre de préciser les notions essentielles de ce travail ainsi que de clarifier leurs enjeux et leur importance dans l'enseignement du français langue première.

1.1. La linguistique

Selon le *Petit Robert*, et si on ne considère que l'acception du mot /linguistique/ en tant que nom féminin, la linguistique se définit d'abord comme « l'étude comparative et historique des langues ». Cette définition rend compte d'une vision vieillie de cette discipline. Dès lors, la deuxième définition proposée par les auteurs, plus récente, car datant de la fin du XIX^e siècle, présente la linguistique comme « une science qui a pour objet l'étude du langage, envisagé comme système de signes »⁸. Cette définition semble davantage en adéquation avec la conception actuelle de la linguistique comme une discipline scientifique s'intéressant à tous les aspects de la langue. Saussure, fondateur de la linguistique moderne, définit celle-ci dans son *Cours* comme ayant « pour unique [...] objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même ».

1.2. Le mot

Le mot est sans doute, assez paradoxalement, l'élément le plus difficile à définir, en raison de l'absence de consensus de ses caractéristiques principales.

⁶ *Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, édition 2016.

⁷ PICOCHÉ, Jacqueline, *Précis de lexicologie française*, Editions Nathan, Paris, 1977.

⁸ *Le Petit Robert, Op. cit.*, p. 1463.

Le *Petit Robert* propose deux catégories : le mot en tant qu'« élément du langage » et en tant que « phrase, parole ». Nous ne retiendrons ici que ses différentes acceptions relevant de la première catégorie. De suite, un élément interloquant apparaît : les auteurs opèrent une distinction entre un sens « courant » et un sens « linguistique » du terme. Dans un premier temps, ils définissent le mot comme « chacun des sons ou groupe de sons correspondant à un sens », précisant que « les mots écrits sont séparés par des blancs ». Cette définition fait intervenir deux critères principaux pour définir la notion de « mot » : le critère formel (les mots se distinguent par les espaces qui les délimitent⁹) et le critère sémantique (lié au sens). La deuxième définition proposée par le *Petit Robert*, accompagnée de l'abréviation LING., définit le mot comme une « forme libre douée de sens qui entre directement dans la production de la phrase »¹⁰ et renvoie à la notion de « lexie ». En comparant les deux définitions, nous pouvons constater que les deux font appel à la notion de « sens » et mettent donc en avant le caractère sémantique comme élément distinctif et définitionnel du « mot », mais la première définition, proposant un sens courant, aborde le critère formel par les espaces délimitant les « mots », tandis que la deuxième définition, linguistique, est plus large et évoque une « forme libre ». De plus, en abordant la « production de la phrase », cette définition ajoute un élément supplémentaire par rapport à la première : l'élément syntaxique. Ceci rejoint la définition du « mot » proposée par Meillet, reprise par Picoche, qui dit qu'« un mot résulte de l'association d'un sens donné à un ensemble de sons donnés susceptible d'un emploi grammatical donné »¹¹. Picoche affirme alors que pour définir un mot, les critères principaux, que l'on retrouve dans la définition de Meillet, sont d'ordre syntaxique et sémantique.

Ce caractère sémantique amène à poser la question des locutions, aussi appelées expressions figées : faut-il considérer que « pomme de terre » équivaut à un ou trois mots ? Picoche met en avant deux critères syntaxiques qui servent de repère : la commutation (substitution d'un élément à un autre) et l'inséparabilité (impossibilité d'intercaler un morphème quelconque)¹². Dès lors, elle propose de considérer les locutions comme des unités lexicales fonctionnant comme des unités simples.

⁹ PICOCHÉ J., *Précis de lexicologie française*, *Op. cit.*, p. 13.

¹⁰ *Le Petit Robert*, *Op. cit.*, p. 1639.

¹¹ Cité dans PICOCHÉ J., *Précis de lexicologie française*, *Op. cit.*, p. 15.

¹² *Id.*, p. 15.

1.3. Le lexique

Le lexique, élément central de ce travail, comporte trois acceptions selon le *Petit Robert*¹³. D'abord, il est défini, dans son sens courant, comme étant un « dictionnaire [d'une science ou d'une technique, d'un domaine spécialisé] ». Cette définition rapproche alors le lexique de la lexicographie, définie ultérieurement, et met en avant le travail de production de dictionnaires. Cette vision va de pair avec l'acception suivante, placée en troisième position sur la page du dictionnaire, qui conçoit le lexique comme l'« ensemble des mots employés par quelqu'un (→ idiolecte) ». Ces deux acceptions courantes mettent l'accent sur le regroupement de mots particuliers appartenant, d'une part, à un domaine spécifique, d'autre part, à une personne précise. La dernière acception proposée par le *Petit Robert* est la signification linguistique du mot. Les auteurs du dictionnaire définissent alors le lexique comme « l'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mots, locutions, etc.) d'une langue, considéré abstraitement comme une des composantes formant le code de cette langue → vocabulaire ». Il est intéressant de remarquer que, dans cette définition, les auteurs placent « vocabulaire » comme synonyme de « lexique », de coutume dans le langage courant, mais qui est rectifié par Picoche¹⁴. En effet, cette dernière distingue les deux termes ; le lexique est, selon elle, l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs, tandis que le vocabulaire est l'ensemble des mots utilisés par un locuteur dans des circonstances données. Le lexique, dès lors, transcende les vocabulaires, mais n'est accessible que par eux, alors que le vocabulaire suppose l'existence du lexique dont il est un échantillon¹⁵. Par cette nuance, Picoche situe le vocabulaire dans la troisième acception du mot « lexique » proposée par le *Petit Robert*. Elle précise également, en ce qui concerne le vocabulaire d'une personne, qu'il est difficile de le mesurer puisque la zone intermédiaire entre les mots actifs (vraiment utilisés) d'une personne et les mots que celle-ci ignore entièrement est très graduée, comprenant notamment les mots passifs (qui ne sont pas réellement utilisés, mais compris de manière plus ou moins précise)¹⁶.

1.4. La lexicologie

Dans le *Petit Robert*, la lexicologie, contrairement aux différents termes définis ci-dessus, ne contient qu'une seule acception, laquelle se trouve dotée de la mention

¹³ *Le Petit Robert, Op cit.*, p.1449.

¹⁴ Dans le cadre de ce travail, par souci de facilité, nous rejoindrons l'acception du langage courant et considérerons ces deux termes, lexique et vocabulaire, comme des synonymes.

¹⁵ PICOCHÉ J., *Précis de lexicologie française, Op. cit.*, pp. 45 – 46.

¹⁶ *Id.*, p. 47.

« linguistique ». Ce terme spécifique, dérivant du domaine linguistique, n'accepte dès lors pas de sens courant. Il est défini comme « l'étude des unités de signification (monèmes) et de leurs combinaisons en unités fonctionnelles (mots, lexies, locutions → vocabulaire), étudiées formellement (→ morphologie), sémantiquement et dans leurs rapports avec la société, la culture dont elles sont l'expression »¹⁷. Dans cette définition, les auteurs font référence à des termes purement linguistiques (monèmes, lexies). Picoche, quant à elle, va définir la lexicologie de manière plus brève puisqu'elle dira qu'il est prudent de la définir comme étant « l'étude des mots » (avec toute la complexité liée à la définition du terme « mot » mise en exergue antérieurement). Elle précise que souvent, le sens d'un mot ne résulte pas de la simple addition du sens du lexème et du sens des affixes, mais constitue une synthèse originale, relevant d'une explication historique¹⁸. Cet aspect historique se retrouve partiellement dans la définition proposée par le *Petit Robert* lorsqu'il fait référence à la dimension sociale et culturelle des « mots ». Picoche insiste sur cette caractéristique historique de l'étude des mots et affirme que, pour comprendre pleinement un mot, il faut connaître la culture dans laquelle s'insère le concept auquel il sert de support¹⁹. Dans les deux ouvrages, le caractère culturel des mots et de leur étude est donc bien mis en avant.

1.5. La lexicographie

La lexicographie, également accompagnée de la mention « linguistique », est définie par le *Petit Robert* comme le « travail et technique du lexicographe ; recensement et étude de mots et des expressions d'une langue déterminée, considérés dans leurs formes et leurs significations (→ dictionnaires) »²⁰. La référence aux dictionnaires est davantage explicite dans la définition du lexicographe, à savoir la « personne qui fait un dictionnaire de langue ». Picoche ajoute que les lexicographes ont une tâche difficile puisqu'ils devraient prendre en compte tous les sous-ensembles de la langue (parlers populaires, dialectes, vocabulaire spécialisé, etc.). Les dictionnaires ne peuvent dès lors pas donner une image complète du lexique²¹.

¹⁷ *Le Petit Robert, Op. cit.*, p. 1449.

¹⁸ PICOCHÉ, *Précis de lexicologie française, Op. cit.*, p. 19.

¹⁹ *Id.*, p. 42.

²⁰ *Le Petit Robert, Op. cit.*, p. 1449.

²¹ PICOCHÉ, *Précis de lexicologie française, Op. cit.*, pp. 46 – 47.

2. La didactique du lexique : parcours historique

Dans cette partie, nous mettrons en lumière l'évolution historique de l'enseignement du lexique ainsi que sa place dans les revues de didactique (en mettant en avant l'opinion des chercheurs) et dans les documents officiels, particulièrement les *Instructions Officielles* en France. Nous nous concentrerons sur le contexte de la France, à défaut de ne pas avoir trouvé, dans la littérature, l'historique d'enseignement du lexique relatif à d'autres pays de la francophonie. Le cas de la Belgique francophone sera davantage abordé dans le dernier point de ce chapitre et tout au long du chapitre suivant, qui porteront sur la situation actuelle de l'enseignement du lexique (dans les programmes et en pratique). Pour cette partie, les travaux de Chervel et Nonnon serviront de base principale, en ce qui concerne l'évolution historique de l'enseignement du lexique depuis sa création pour l'un et l'évolution des bases théoriques recensée par les articles que l'on retrouve dans les revues didactiques pour l'autre.

2.1. Survol historique de l'enseignement du vocabulaire en France

Ce n'est qu'à partir du XIX^e siècle que l'on commence à s'intéresser à la didactique du lexique. En effet, un changement pédagogique amène à accorder à l'élève l'autorisation de parler en classe, et l'on va dès lors prendre conscience de la carence qui apparaît chez les enfants : ils manquent cruellement de mots pour s'exprimer et, de plus, ils comprennent mal ceux qu'ils lisent. Le constat sera encore plus sérieux lorsqu'il sera demandé aux élèves de produire des petites rédactions : l'école n'enseigne pas le vocabulaire aux élèves. Jusqu'à la moitié du XIX^e siècle, l'école n'accorde aucune attention à l'enseignement du vocabulaire²². C'est dès lors dans ce contexte qu'est née la lexicologie puisqu'en effet, l'objectif était de régler la didactique du vocabulaire et de l'adapter au niveau des élèves. Il fallait donc étendre le vocabulaire de l'enfant, lui apprendre à utiliser les mots à bon escient et inventer des exercices de lexique. La publication de la *Lexicologie des écoles primaires* chez Larousse dès 1850 témoigne du lancement de cette préoccupation lexicale à l'école.

Selon Chervel, la discipline lexicale fait ses premiers pas dans l'enseignement « intermédiaire ». C'est surtout après 1880 qu'une réflexion sur le lexique se développe et se répand jusqu'au cours moyen de l'école primaire. Les élèves sont donc désormais confrontés et familiarisés avec des notions et des concepts nouveaux, comme l'étymologie, les familles de mots, le radical, le suffixe et le préfixe, etc. L'enseignement des mots n'est pas épargné de l'influence de la vague scientiste. D'ailleurs, le résultat ne se fait

²² CHERVEL, Alain, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XXI^e siècles*, Paris : Retz, 2006, p. 388.

pas attendre longtemps ; dès le début du XX^e siècle, l'école primaire a assimilé une partie de la théorie lexicologique et le vocabulaire s'est vu offrir une modeste place dans l'enseignement de la langue française. Cette évolution a été favorisée par la nouvelle pédagogie du langage à l'école, mais aussi par le développement de la lecture expliquée et de la petite rédaction, puisqu'il s'agit dès lors d'expliquer aux enfants le sens exact des mots et de les amener à utiliser les termes précis et adéquats aux situations de communication. Les exercices de vocabulaire entrent alors dans les classes de primaire dès la fin du siècle et le lexique prend une place de plus en plus importante dans la scolarisation, si bien que, dès 1903, la dictée du certificat d'étude (sanctionnant la fin de l'enseignement primaire élémentaire en France et attestant ainsi l'acquisition des connaissances de base²³) est suivie de questions qui portent sur le sens des mots et des phrases²⁴.

L'enseignement du vocabulaire va, au même moment, subir l'influence du Père Girard, cordelier et pédagogue suisse²⁵, qui va déclarer que l'enseignement de la langue doit prendre pour modèle l'éducation langagière, mais aussi la morale que la mère donne à son enfant. En effet, la mère, lorsqu'elle apprend la langue (les mots, les formes et les phrases) à son enfant, ne sépare jamais la formation morale et l'aptitude à l'expression orale. Le Père Girard atteste donc que le maître doit agir de la même manière avec ses élèves²⁶. Dès lors, sous son influence grandissante (ses disciples se retrouvent aux postes clés de l'éducation), l'enseignement du vocabulaire va s'accoupler avec une formation morale des élèves, et l'on voit apparaître dans les manuels, notamment le *Lexicologie* de Larousse, des exercices où l'apprenant doit terminer des phrases (conformément à un modèle grammatical, syntaxique ou stylistique) ou remplir des trous dans le manuel, ceux-ci ayant comme objectif de faire trouver aux élèves l'expression la plus exacte pour chaque idée. Cependant, la moralisation de l'enseignement du français est aussi l'occasion de leur faire construire des phrases morales, voire religieuses et de leur demander d'apporter un jugement sur les mots. En effet, cette moralisation mène à des perspectives nouvelles sur la constitution d'une rhétorique élémentaire à l'école primaire, puisque l'on retrouve des exercices permettant le développement moral de l'enfant par des exercices de français. L'exemple le plus marquant est un exercice où les élèves doivent attribuer un B (bien), M (mal) ou I (indifférente) à des

²³ Selon Wikipedia, https://fr.wikipedia.org/wiki/Certificat_d%27%C3%A9tudes_primaires#Les_%C3%A9preuves_du_certificat_d'%C3%A9tudes (consulté le 17 octobre 2019)

²⁴ CHERVEL A., *Op. cit.*, p. 389.

²⁵ Selon Wikipedia, https://fr.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9goire_Girard (consulté le 17 octobre 2019).

²⁶ CHERVEL A., *Op. cit.*, pp. 386 – 390.

phrases en fonction de leur niveau de morale²⁷. Mais cela ne s'arrête pas là ! Effectivement, l'école doit également demander à l'élève « d'appliquer lui-même à ces noms la qualité qui les distingue et surtout celle sous laquelle le soin du développement moral des enfants commande de leur faire envisager les objets »²⁸. C'est ainsi qu'à partir des années 1870, on assiste à une mise en place des premiers exercices de rédaction, qui tire sa légitimité des responsabilités morales propres à l'école primaire. En d'autres mots, le contrôle moral des enfants s'impose dans les exercices puisque ceux-ci vérifient que les noms soient liés avec des épithètes correspondant au bon droit moral. Ainsi, une mère ne doit pas être liée avec l'adjectif « égoïste », tout comme un crime ne doit pas être associé avec « impuni ».

Les activités d'apprentissage du vocabulaire vont également se développer par des exercices de définitions. En effet, dans les années 1870, lorsque l'on renonce à la pédagogie ancienne disant que lorsque l'enfant sait lire, on arrête de le faire lire et on passe à une autre matière, les maîtres vont être désormais obligés de préciser le sens des mots (par la lecture expliquée) et d'enseigner l'art de la définition. Définir un mot entre dans la nouvelle pédagogie. Cela se remarque dans les grammaires scolaires de l'époque, notamment celle de Larive et Fleury (1878), dans laquelle se retrouvent ce genre d'exercices de définitions accompagnés de leurs corrigés²⁹. Dès lors, les caractéristiques principales qui seront apprises aux élèves afin de donner de bonnes définitions des mots consistent en les particularités des définitions lexicales, à savoir le genre prochain (paraphrase approximative minimale du sens de la lexie définie) et les différences spécifiques (ensemble des composantes sémantiques périphériques de la lexie qui permettent de la distinguer des autres lexies partageant le même genre prochain)³⁰ de la lexie à définir. Cependant, il est navrant de constater que, à peine introduit dans les classes, le travail de définition se dégrade en travail de mémoire ou de copie ; certains maîtres faisaient copier des définitions de mots inconnus des élèves pensant ainsi les leur inculquer.

S'éloignant de la dimension purement pédagogique, Chervel souligne que cet intérêt de l'école pour le sens des mots et l'exactitude des définitions va faire naître une problématique nouvelle, celle du « vrai sens des mots ». Nous retrouvons ici deux pôles : les défenseurs des humanités classiques, attestant qu'« on ne connaît à fond la signification d'un terme que si on en saisit la racine » et qui prônent donc le sens profond du mot par son

²⁷ *Id.*, p. 390.

²⁸ *Id.*, p. 391.

²⁹ *Id.*, p. 392.

³⁰ Les définitions de « genre prochain » et « différences spécifiques » viennent de POLGUERE, Alain, *Lexicologie et sémantique lexicale*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2008, p. 150.

étymologie, s'opposant en cela à la tradition française (incarnée par l'œuvre de Vaugelas) qui affirme que le sens véritable d'un mot ne peut être connu que par son usage dans la société qui l'utilise³¹. Bréal³², linguiste développant le courant du sémantisme, va aller dans le sens de ces derniers, mettant en avant la « loi de la répartition », qui consiste à dire que tout le sémantisme d'une langue – c'est-à-dire tout ce qu'une langue est capable de signifier – se répartit à chaque époque sur la totalité de son lexique. Chaque mot est en relation systémique avec tous les autres mots de la langue et on ne peut donc refuser à un mot français un nouveau sens acquis au cours de son histoire sous le prétexte que son étymon latin ne le possédait pas³³.

Cependant, à l'école primaire, l'on remarque assez rapidement que les « leçons de mots » ne conviennent pas. En effet, pour enseigner le vocabulaire, il est préférable de partir des choses elles-mêmes, car les mots n'intéressent pas les enfants. Les « leçons de mots » vont donc être remplacées par des leçons « de choses »³⁴. Celles-ci sont interprétées de différentes manières ; certains les considèrent comme des moments de détente dans la classe après un effort intellectuel, d'autres comme un procédé général pouvant être appliqué à toutes les disciplines exerçant l'observation personnelle, d'autres encore, et c'est cette interprétation qui dominera l'instruction primaire dès les années 1880, considèrent ces « leçons de choses » comme un exercice d'initiation à toutes les connaissances de l'ordre des réalités tombant sous le sens. Dès lors, dès les années 1870, le cours de pédagogie dans les écoles normales préconise d'étendre la leçon de choses à l'école élémentaire. En 1878, l'inspection générale du primaire entreprend une campagne de persuasion auprès des instituteurs, et c'est à partir de 1880 que la méthode entre réellement dans les écoles. On lui confère trois qualités principales : elle développe les connaissances de l'enfant, cultive ses facultés et forme son langage³⁵.

2.2. Parcours du lexique dans les *Instructions Officielles* de l'enseignement élémentaire

A la suite de ce récapitulatif historique de l'enseignement du vocabulaire, nous allons à présent nous intéresser brièvement à son évolution dans les *Instruction Officielles* de l'enseignement élémentaire français durant deux siècles, en se basant sur l'article de Legrand

³¹ CHERVEL A., *Op. cit.*, p. 393.

³² BREAL, Michel, « La science du langage », *La Revue scientifique*, n°43, 1879, pp. 1005 – 1011. Cité dans CHERVEL A., *Ibid.*

³³ *Id.*, p. 394.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Id.*, p. 395.

apparu dans l'ouvrage *Didactique du lexique* de Calaque et David³⁶. Legrand insiste dès le début sur le manque de préoccupation pour le lexique dans les documents officiels. Il a rapidement été question d'une « grammaire scolaire », mais pas d'une « lexicologie scolaire » : comme cela a déjà été mis en lumière ci-dessus à la suite de Chervel, on retrouve un enseignement de la grammaire, mais pas du vocabulaire³⁷. En 1871, on parle dans les documents ministériels du « sens des mots » ; c'est donc à partir de cette année-là que l'auteur a commencé à les analyser. Les informations qu'il recueille proviennent des programmes, mais aussi des instructions qui les accompagnent ainsi que des compléments et documents d'application qui les complètent³⁸.

En ce qui concerne les contenus, la liste des rubriques figurant dans les instructions a augmenté au fil des années. Il y avait cinq rubriques en 1882 et cela a augmenté à 21 en 2002. Cet accroissement atteste d'une importance accrue du lexique aux yeux des décideurs pédagogiques³⁹. Durant l'évolution, certaines rubriques sont rajoutées, d'autres sont abrogées, mais les rédacteurs n'ont pas coutume d'évoquer les raisons de ces choix.

En 1871, l'objectif de l'enseignement du lexique à l'école primaire était d'amener les élèves à accroître leur stock lexical afin que celui-ci soit suffisamment rempli de mots en compréhension et en utilisation dans des domaines ou pour des usages indiqués⁴⁰. Ce n'est qu'en 1923 qu'il sera prescrit de travailler le vocabulaire par le travail de lecture et d'oral ; le vocabulaire n'apparaît dès lors plus comme une fin en soi. Dans la même dynamique, en 2002, on dit qu'une « première réflexion sur le lexique déjà acquis permet [...] d'en affermir la compétence et d'en augmenter la disponibilité, à l'écrit comme à l'oral »⁴¹.

Legrand conclut en insistant sur le fait qu'il existe un noyau caractéristique de l'enseignement du vocabulaire à l'école primaire et que le plus important, depuis son apparition, est l'accès à divers modes de compréhension d'un nombre élevé de mots. C'est la compréhension qui est la catégorie la plus ancienne et la plus représentée dans les instructions lorsqu'il s'agit de l'aspect lexical du cours de français.

³⁶ LEGRAND Guy, « Les rubriques du 'vocabulaire' dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels », in CALAQUE, Elizabeth, DAVID, Jacques, *Didactique du lexique*, Bruxelles : De Boeck, 2004, pp. 19 – 34.

³⁷ *Id.*, p. 19.

³⁸ *Id.*, p. 22.

³⁹ *Id.*, pp. 24 – 25.

⁴⁰ *Id.*, p. 28.

⁴¹ *Id.*, p. 29.

2.3. L'évolution didactique de l'enseignement lexical selon les chercheurs

Pour cette dernière partie historique, nous allons nous intéresser à l'évolution du regard des chercheurs sur l'enseignement du vocabulaire. Pour cela, nous nous baserons abondamment sur un article de Nonnon⁴² paru en 2012 dans la revue *Repères*, lequel reprend l'évolution des publications concernant ce thème dans vingt années de revues didactiques.

2.3.1. La place du lexique dans les revues de didactique du français

Le lexique dans les revues occupe une place paradoxale puisqu'il reçoit une grande importance de la part des acteurs de la didactique, mais on ne retrouve pas, dans ces mêmes revues, de résonances des débats théoriques sur la question de la signification en lexicographie ou en sémantique. On remarque aussi que ce n'est que récemment que l'on a commencé à publier des numéros de revue exclusivement réservés à la thématique du lexique. Nous allons retracer l'évolution de la place accordée au lexique dans ces revues sur la base de l'article de Nonnon précédemment cité.

En 1984 sort un numéro de *Pratiques* dédié au « sens des mots ». Celui-ci met en avant la dimension constructive du sens des mots à une époque où « les représentations courantes de l'enseignement du lexique étaient sous-tendues par une approche accumulative d'unités lexicales, censée répondre à la "pauvreté" du vocabulaire des élèves »⁴³. Un article en particulier, celui de Sprenger-Charolles (« Lexique / apprentissage / connaissances du monde »⁴⁴), vise à signaler la durée du développement dans l'apprentissage des significations liées aux mots une fois l'étiquette verbale acquise et les changements qualitatifs des représentations lexicales au cours du développement. Dès le début de son article, l'auteure pose le lien entre les mots et les objets du monde, puisque ce sont ceux-ci que l'enfant apprend à nommer par le biais des mots. Dès lors, elle part du postulat que le vocabulaire d'une personne est influencé par la confrontation de celle-ci avec le réel ainsi que par ses interactions verbales avec autrui. Cependant, cette expérience du monde n'est pas universelle et dépend des contextes socio-culturel et géographique⁴⁵. Elle met en avant deux phénomènes contradictoires, mais qui se retrouvent dans le langage de l'enfant, qui sont les erreurs de sur-extension et de sous-extension. Ces deux types d'erreurs proviennent soit d'une dénotation trop vaste du mot, l'enfant mettant en avant un trait principal de différenciation et englobant,

⁴² NONNON E., *Op. cit.*

⁴³ *Id.*, para. 11.

⁴⁴ SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, « Lexique/apprentissage/connaissance du monde », in *Pratiques*, 43, 1984, pp. 83 – 93.

⁴⁵ *Id.*, p.83.

sous un signifié, un nombre trop important de signifiants (la sur-extension), soit, au contraire, d'une dénotation trop restreinte, qui a comme conséquence que pour l'enfant, par exemple, le mot « fleur » désigne uniquement les fleurs en pot sur les balcons (la sous-extension)⁴⁶. L'auteure va lier le développement des capacités lexicales avec l'évolution des connaissances du monde de l'enfant et elle va donc faire appel aux stades de développement de l'enfant pour expliquer ce changement. Selon elle, le développement lexical de l'enfant vient de son passage du stade des opérations concrètes (liées à une vision subjective et globale des représentations du monde) au stade des représentations abstraites (qui se détachent de l'expérience concrète et permettent une réflexion plus globale)⁴⁷. Sprenger-Charolles s'intéresse donc bien à l'aspect qualitatif de l'acquisition lexicale. Elle va également introduire la notion de « concepts » qui, selon elle, seraient la base de l'organisation de la mémoire sémantique et seraient organisés en réseaux. Ainsi, selon cette chercheuse, il faut prôner un enseignement du lexique structuré selon le même schéma afin de rendre celui-ci efficace⁴⁸. Dans la même veine, Garcia écrit un article montrant que « l'acquisition du vocabulaire ne peut être que le produit d'un apprentissage conceptuel »⁴⁹. L'auteure cherche à démontrer les bénéfices de l'interdisciplinarité sur le plan de l'apprentissage lexical puisqu'en effet, il a été prouvé que la mémoire sémantique est structurée en connexions⁵⁰. Pourtant, la segmentation actuelle des disciplines compartimentée, chez certains élèves, les acquisitions de vocabulaire. Il y a donc un intérêt pédagogique dans la collaboration entre les professeurs de français et les professeurs des autres disciplines, dont les scientifiques (celles-ci amenant une majorité de nouveaux termes techniques aux élèves)⁵¹. Elle propose une analyse de stratégies d'élèves et l'émergence des critères de classification. Les activités de catégorisation sont complexes pour les élèves, car employer des termes génériques est une capacité à construire (les termes d'extension moyenne étant les plus précocement acquis par les enfants et également les plus fréquemment utilisés)⁵². Garcia cite une étude révélant que « l'acquisition de traits différenciateurs et la mise en place de catégories générales sont indissociables et simultanées »⁵³. Dès lors, les connaissances lexicales des élèves se développent par ces deux

⁴⁶ *Id.*, pp. 84 – 85.

⁴⁷ *Id.*, pp. 86 – 89.

⁴⁸ *Id.*, pp. 90 – 92.

⁴⁹ GARCIA, Claudine, « Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ? », in *Pratiques*, 43, 1984, p. 67.

⁵⁰ SPRENGER-CHAROLLES L., *Op. cit.*, p. 90.

⁵¹ GARCIA C., « Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ? », *Op. cit.*, p. 61.

⁵² *Id.*, p. 67.

⁵³ *Id.*, p. 68. Etude citée : COQUIN-VIENNOT D., « Étude génétique de catégories lexicales », in *Enfance*, n° 1-2, 1980, pp. 61-75.

opérations simultanées : la mise en évidence de traits différenciateurs à l'intérieur du système et la construction de catégories générales à partir de l'existence de traits communs. Plutôt que par apprentissage de listes et de définitions, le travail sur le lexique procède donc « par recensement des moyens linguistiques utilisés dans une situation donnée et recherche des relations entre éléments par manipulation, formulation d'hypothèses, comparaison »⁵⁴. Sprenger-Charolles remet également en cause cette pédagogie de la liste et du vocabulaire plus largement, estimant que l'utilité des leçons basées uniquement sur l'apprentissage du lexique est contestable, le mot n'apparaissant jamais seul, mais dans un texte ou un contexte⁵⁵. Les deux auteures se rejoignent également sur la nécessité de faire émerger les connaissances et représentations préalables des élèves afin de permettre un travail préalable sur celles-ci afin que l'enseignement puisse être bénéfique et durable⁵⁶. Pour Nonnon, l'arrière-fond théorique de ces deux articles renvoie à une théorie de l'apprentissage et à une théorie linguistique de la signification en termes de traits sémantiques, permettant de hiérarchiser les unités lexicales autour de relations d'hyponymie et d'hyponymie, sur le modèle aristotélicien du genre prochain et des traits spécifiques.

En 1993, Vigner, dans le n°8 de *Repères*, regrette que l'évolution des références linguistiques de l'époque ait conduit les enseignants à réduire l'enseignement du vocabulaire à des activités portant sur les structures formelles générales du lexique et à ne travailler sur le sens des mots que de façon aléatoire au gré des lectures. Il explique cela par deux raisons. Premièrement, la conception du langage et de son apprentissage a changé. Le langage n'est plus considéré comme un système d'emboîtement : ce sont principalement les axes communicatif et interactionnel qui sont privilégiés. Ainsi, le mot ne possède plus une signification stable, mais dépend de son contexte discursif et énonciatif⁵⁷. Deuxièmement, l'émergence de la théorie sémantique va mettre à mal la vision précédente considérant l'existence d'une correspondance entre le langage et la réalité. Désormais, la langue est conçue comme un système d'encodage d'une certaine expérience du monde, variable selon les époques et les cultures. Cette conception aura pour effet de rendre illégitime l'activité principale en matière d'enseignement du vocabulaire qu'est la liste de mots⁵⁸. Face à ce constat, Vigner propose de prendre appui sur les apports de la psychologie cognitive et de la

⁵⁴ *Id.*, p. 80.

⁵⁵ SPRENGER-CHAROLLES L., *Op. cit.*, p. 92.

⁵⁶ *Id.*, p. 93 ; GARCIA C., « Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ? », *Op. cit.*, p. 70.

⁵⁷ VIGNER, Gérard, « Le monde, les mots et l'école. Eléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire », in *Repères*, n°8, 1993, p. 191.

⁵⁸ *Id.*, p. 192.

psycholinguistique textuelle pour donner un fondement à une tradition du travail scolaire sur le vocabulaire. Il s'appuie sur une méthode traditionnelle solide, principalement utilisée tout au long de la première moitié du XX^e siècle : la liste de mots. Celle-ci devait préparer l'enfant à la vie d'adulte en lui proposant un certain nombre de scénarios de base de la vie sociale (ces ouvrages étant divisés par thèmes, par exemple « prendre le train »)⁵⁹. L'auteur, dans la continuité de Sprenger-Charolles et Garcia citées précédemment, évoque l'importance du rôle de la mémoire à long terme dans l'apprentissage du lexique en rappelant que, pour comprendre et produire un discours, il est nécessaire pour le sujet de disposer de connaissances préalables présentes dans sa mémoire à long terme. Il précise que cette base de connaissances, appelée également schémas, n'est pas subjective, mais dépend de sa culture et des pratiques sociales de son environnement⁶⁰. Il va dès lors prendre appui sur ces bases pour « mettre à jour » cette tradition pédagogique en proposant une approche reliant la nature de la base de connaissance, le mode de lexicalisation et le type de texte. En l'occurrence, il distingue trois organisations cognitives susceptibles d'être activées en compréhension ou en production : le script, l'inventaire et le jugement. A chacune, il associe les types de texte et les activités de lexique⁶¹. Approcher le vocabulaire par ces trois organisations permet, selon Vigner, de résoudre le problème de la spécification du sens et de ses sources linguistiques, car si l'on admet que, dans tout texte, il existe des noyaux fortement chargés sémantiquement, cela permet de repenser les activités de compréhension et de production en y intégrant la compétence lexicale⁶². Le but serait de constituer un dictionnaire onomasiologique et génétique servant de référence aux enseignants lors de l'apprentissage lexical. Celui-ci serait constitué, après enquête, de la capacité des enfants à lexicaliser un certain nombre de schémas⁶³. Vigner propose donc d'organiser l'enseignement lexical par centres d'intérêt, qu'il rattache aux objectifs d'information qui ont dominé l'école publique jusque dans les années 1950.

En 2000, Calaque reprend l'idée que des modes de travail occasionnels permettent d'adapter l'enseignement du vocabulaire au déroulement des programmes de français ou d'autres disciplines, mais n'intègrent pas systématiquement « le développement de capacités langagières relevant de l'articulation entre pensée et langage » et elle parle de « reconstruire la didactique du vocabulaire » en visant cette articulation. Elle propose de choisir le

⁵⁹ *Id.*, pp. 193 – 195.

⁶⁰ *Id.*, pp. 195 – 196.

⁶¹ *Id.*, pp. 197 – 202.

⁶² *Id.*, p. 202.

⁶³ *Id.*, p. 205.

vocabulaire à travailler à partir d'activités de langage mettant en jeu un rapport personnel des élèves aux mots, qui se vit dans le discours. Cependant, c'est souvent au niveau du mot et de ses relations avec d'autres mots que reste conçu le travail sur le lexique, ce niveau d'analyse est en effet privilégié par l'enseignement, ce qu'il est permis d'interroger. Nonnon propose donc de travailler le lexique par une approche cognitive de celui-ci et de son développement, ce qui ne peut se faire en l'isolant des autres composantes du langage et sans dépasser la centration sur le mot comme une unité autonome.

Afin de faire intervenir la dimension cognitive des apprentissages lexicaux, il est possible de mettre en lumière les stratégies des locuteurs. On retrouve, par exemple, le calcul interprétatif en contexte, notamment en cas de polysémie. Plane, dans le n°125-126 de *Pratiques* (2005)⁶⁴, inventorie toutes les stratégies utilisées par des élèves de collège pour définir un mot inconnu. Elle définit d'abord ce qu'elle entend par « activités définitionnelles », à savoir un « ensemble d'activités scolaires ou d'opérations consistant à sélectionner un mot de façon à en observer certains aspects »⁶⁵. Ces activités se réalisent en deux temps : l'extraction et le traitement du mot. Globalement, toutes les activités définitionnelles ont comme convergence de regarder et d'interroger les mots. L'auteure met en exergue la dimension didactique de ces activités définitionnelles. Elle propose ainsi aux professeurs un inventaire, non-exhaustif, des modalités qui lui sont proposées. Elle analyse différents apprentissages du lexique, deux en particulier, l'un portant sur des mots « difficiles », l'autre sur des mots davantage communs. Ces deux entreprises poursuivent des objectifs distincts qui témoignent des partis pris des professeurs en question. Le premier, en misant sur les mots difficiles, vise à mener les élèves vers la construction de concepts et l'expérimentation des moyens qui permettent d'établir des hypothèses sémantiques⁶⁶. Le deuxième, en se focalisant sur des mots simples, quotidiens, va davantage, outre l'exercice permettant la maîtrise des caractères formels de la définition, amener les élèves à mettre à distance le langage et à distinguer le mot de la chose qu'il désigne⁶⁷. La dimension cognitive du travail lexical se joue donc dans la confrontation aux catégories du monde et aux contraintes propres au matériau linguistique, comme le disait déjà Vygotsky. Les activités

⁶⁴ PLANE, Sylvie, « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux », in *Pratiques*, n°125 – 126, 2005, pp. 115 – 137.

⁶⁵ *Id.*, p.124.

⁶⁶ *Id.*, p.129.

⁶⁷ *Id.*, p. 133.

définitionnelles contribuent, par conséquent, à faire réfléchir les élèves sur les rapports entre le monde et le langage⁶⁸.

En conclusion, il est intéressant de remarquer que c'est surtout depuis 2005 que les articles de didactique du lexique sont intégrés aux numéros consacrés à la grammaire. Cette intégration affirme une évolution de la didactique du lexique et son lien avec les activités de production écrite, malgré le fait que l'image qui perdure reste tout de même le travail du vocabulaire en autonomie. En effet, comme l'explique Nonnon, dans ces articles, les chercheurs adoptent soit un point de vue strictement disciplinaire sur le travail de la langue, soit une approche cognitive, davantage centrée sur les activités langagières inscrites dans les apprentissages des disciplines. Certaines de ces activités, notamment les activités de définition, peuvent être abordées dans les deux perspectives (disciplinaire ou cognitive), mais celles-ci se développent de façon relativement parallèle dans les publications scientifiques. Le paradoxe majeur des écrits sur le lexique est que, le plus souvent, ils mettent cet objet en évidence pour affirmer à la fois son extrême importance, mais aussi son statut de « parent pauvre » de la didactique et pour invoquer l'urgence d'un « grand chantier » à son propos pour les didacticiens et les lexicographes⁶⁹.

2.3.2. L'évolution du cadre théorique de l'étude du lexique

Le lexique occupe, au niveau théorique, une position d'entre-deux, puisqu'il se situe au confluent entre les travaux sur la signification, qui l'étudient sous l'œil de la référenciation et des représentations mentales attachées aux unités lexicales, et les travaux sur la langue, qui l'étudient notamment par le biais de sa structuration interne, de ses usages dans le discours. Les approches théoriques soutenant le lexique paraissent dès lors assez disjointes, selon Nonnon⁷⁰, selon qu'elles privilégient le versant de la signification ou le versant de la langue. D'ailleurs, dans la pratique, les articles ont davantage tendance à se focaliser sur l'un de ces deux aspects plutôt que de les combiner en une seule analyse. Néanmoins, malgré cette double possibilité, dans l'enseignement, c'est souvent au niveau du mot et de ses relations avec d'autres que reste conçu le travail sur le lexique. En effet, comme en se basant sur le travail de Vygotsky, Nonnon énonce que « le travail de la signification (loin de représenter une unité univoque du langage et de la pensée) est l'enjeu de tensions : tensions entre significations mobilisées par les interlocuteurs, tensions dues à la non-adéquation entre mots

⁶⁸ *Id.*, p. 137.

⁶⁹ NONNON E., *Op. cit.*, para. 3.

⁷⁰ *Id.*, para. 9 – 10.

disponibles et choses à dire, entre significations liées aux mots et contraintes de la phrase »⁷¹. C'est d'ailleurs dans cette résistance que se joue le travail cognitif de mise en mots, dans les stratégies mises en place par les apprenants mobilisant les mots à travers les contraintes de la syntaxe. Nonnon en conclut que « l'approche cognitive du lexique et de son développement ne peut se faire en isolant le lexique des autres composantes du langage (syntaxe, sémantique, énonciation, discours.) », et qu'il « faut dépasser la centration sur le mot comme unité autonome ». Il s'agit, dès lors, de confronter le lexique aux catégories du monde et aux contraintes propres au matériau linguistique.

Les références théoriques basées sur le versant linguistique du lexique que l'on retrouve dans les revues tendent à dépasser l'autonomie de cet ensemble par rapport aux autres composantes du langage. Cependant, cette évolution n'est pas homogène et littéraire et se reflète de façon inégale dans les propositions des différents auteurs.

D'abord, en réaction contre les conceptions traditionnelles du lexique comme reflet de la réalité ont été privilégiées les références à une lexicographie qui s'inspire de Saussure, c'est-à-dire dans laquelle on privilégie le mot comme signe et son sens comme valeur définie par des rapports différentiels avec d'autres à l'intérieur du système. Cette approche persiste en particulier dans les manuels de didactique.

Ensuite, l'on peut observer une réaction qui met en cause la prégnance de ce modèle structuraliste : on trouve ici des articles qui définissent l'unité lexicale selon sa relation au monde, et non plus selon ses rapports internes différentiels. Observons à ce propos l'évolution théorique de quelques approches et chercheurs clés.

2.3.2.1. *L'analyse sémique*

L'analyse sémique consiste en l'idée que la substance d'un signifié peut être décomposée en sèmes représentant ses traits distinctifs, ce qui va permettre de l'opposer à des signifiés proches⁷². Autrement dit, le sens d'un mot correspond à l'addition d'un ensemble de traits binaires. Ainsi, Pottier (1963) donne pour exemple le champ lexical des sièges :

⁷¹ *Id.*, para. 14.

⁷² PLANE S., *Op. cit.*, p. 117.

	pour s'asseoir	sur pieds	pour une personne	avec dossier	avec des bras	en matériau rigide
siège	+	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
chaise	+	+	+	+	-	+
fauteuil	+	+	+	+	+	+
tabouret	+	+	+	-	-	+
canapé	+	+	-	+	+	+
pouf	+	-	+	-	-	-

Les critères repris pour différencier les signifiés (appelés « lexèmes ») sont des « sèmes ». Un sème est, par définition, un trait qui distingue différents mots d'un même champ lexical⁷³. L'ensemble de ces sèmes forme le « sémème », qui représente donc l'ensemble des traits sémantiques d'un lexème⁷⁴. Ainsi, le sémème du lexème *chaise* regroupe les sèmes [pour s'asseoir], [sur pieds], [pour une personne], [avec dossier] et [en matériau rigide]. L'intérêt de cette analyse se trouve dans la comparaison de mots au sein d'un même champ lexical qui va permettre d'expliquer leurs ressemblances, mais aussi leurs différences⁷⁵. Dans cet exemple, le sème [pour s'asseoir] est le plus générique puisque tous les lexèmes de ce champ lexical le possèdent. En outre, le lexème *siège* est le plus général : ainsi, tous les autres lexèmes désignent des types de siège⁷⁶. Le terme « siège » constitue dès lors « l'hyperonyme », c'est-à-dire une catégorie supérieure qui englobe les « hyponymes » que constituent les autres lexèmes présents dans le champ lexical de /siège/⁷⁷.

L'analyse sémique fait l'objet de plusieurs critiques, notamment celle qui dénonce son attrait pour les caractéristiques des objets du monde plutôt que pour les unités linguistiques. Cette analyse, selon Nonnon, va à l'encontre du projet de ses instigateurs et révèle que l'on ne peut échapper à la dimension référentielle du langage. Cette prise de conscience va provoquer un autre découpage des unités lexicales significatives, qui seront dès lors définies comme « toute séquence qui à quelque degré que ce soit entretient une relation stable et récurrente avec un élément du réel »⁷⁸, et incluront les séquences figées, puisqu'elles fonctionnent comme un mot. La signification de ces dernières peut être rendue davantage par la paraphrase

⁷³ Selon HAMBYE, Philippe, SIMON, Anne-Catherine, (communication officielle), « Introduction aux sciences du langage », Louvain-la-Neuve, 2016.

⁷⁴ PLANE S., *Op. cit.*, p. 117.

⁷⁵ ZUFFEREY, Sandrine, MOESCHLER, Jacques, « 3. Sémantique lexicale », *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*, sous la direction de ZUFFEREY Sandrine, MOESCHLER Jacques, éditions Sciences Humaines, 2012, p. 44.

⁷⁶ *Id.*, pp. 44 – 45.

⁷⁷ HAMBYE P., SIMON A.-C., *Op. cit.*

⁷⁸ NONNON E., *Op. cit.*, para. 16.

que par l'analyse sémique. Par ailleurs, Plane met en évidence d'autres critiques à l'encontre de l'analyse sémique⁷⁹. D'abord, elle nourrit la confusion entre les caractères du référent et ceux du signifié. Ensuite, cette méthode s'applique correctement aux mots référentiels, c'est-à-dire aux mots qui désignent des objets du monde ou des représentations partagées, mais elle ne convient pas à l'analyse de plusieurs types de mots : les mots outils, les noms propres, les mots qui réfèrent à des objets singuliers et les mots d'emploi courant rebelles à la décomposition. De plus, l'auteure affirme que l'analyse sémique est efficace pour aborder les questions de sens, mais se révèle déficiente lorsqu'il s'agit de traiter les questions de signification qui mettent en jeu de l'interprétation et de l'intentionnalité. Enfin, il s'agit d'une analyse qui ne prend pas en compte les relations que les mots véhiculent entre eux. Effectivement, comme l'avancent également Zufferey et Moeschler, elle ne permet qu'une prédication à une place, chaque trait ne possédant qu'une valeur binaire qui s'additionne avec les autres traits réalisés par un mot. Par exemple, il est impossible, par l'analyse sémique, de rendre compte du sens du mot *acheter*, qui implique que l'on achète quelque chose à quelqu'un, puisqu'une représentation du type acheter [+chose] [+quelqu'un] ne rend pas compte de la relation réelle entre ces deux arguments⁸⁰. Zufferey et Moeschler font le point sur d'autres critiques de l'analyse sémique. La première est que les traits ne peuvent imposer de conditions que sur les référents, mais pas sur leurs arguments. En effet, un mot comme *soutien-gorge* possède les traits [+vêtement] et [+féminin], alors que ce dernier trait renvoie à la personne qui porte le soutien-gorge et non au mot lui-même. Une deuxième critique est que certains éléments définitoires importants ne sont pas représentés dans l'analyse sémique parce qu'ils ne servent pas à différencier un mot des autres lexèmes appartenant au même champ lexical.

A la suite de ces différentes critiques, les analyses sémiques se sont complexifiées pour se rapprocher des usages et des définitions quotidiens, ce qui implique d'accorder une place plus importante au contexte. En effet, en nous basant sur les définitions naturelles dans lesquelles la signification de certains mots est rendue claire par le renvoi à des objets ou des expériences du monde et celle d'autres mots à travers les relations entretenues avec diverses lexies (par le biais de la synonymie ou de l'antonymie), il a été constaté que les unités lexicales ne relevaient pas toutes du même fonctionnement⁸¹. En 1992, Pottier (cité dans Plane) va donc compléter sa théorie et va créer la notion de « vertuème », qui va permettre de

⁷⁹ PLANE S., *Op. cit.*, p. 118.

⁸⁰ ZUFFEREY S., MOESCHLER J., *Op. cit.*, p. 45.

⁸¹ NONNON E., *Op. cit.*, para. 16.

différencier les sèmes inhérents des sèmes afférents. Ces deux notions sont définies par Ballagria comme, respectivement, « l'extrémité d'une relation symétrique entre deux sémèmes appartenant au même taxème » (sème inhérent) et « l'extrémité d'une relation anti-symétrique entre deux sémèmes appartenant à des taxèmes différents » (sème afférent), le taxème étant défini lui-même comme « une classe de sémèmes minimale en langue »⁸². Prenons un exemple afin d'illustrer ces notions. Dans le titre de l'ouvrage de Stendhal, *Le Rouge et Le Noir*, nous pouvons observer deux taxèmes textuels : la couleur (sème général) avec la rougeur et la noirceur (comme sèmes spécifiques), et nous savons que Julien hésite dans sa carrière (sème général du second taxème) entre l'église et l'armée (sèmes spécifiques). Dès lors, à l'intérieur de ces taxèmes, nous sommes en présence de relations d'inhérence (/rougeur/ et /noirceur/, ainsi que /armée/ et /église/ sont symétriques), mais le titre de l'ouvrage renvoie de manière anti-systémique à la carrière (les couleurs renvoient à l'armée et à l'église, mais l'inverse est impossible). Donc, dans ce contexte de signification, /couleur/ est un sème générique inhérent et /armée/ et /église/ sont des sèmes spécifiques afférents⁸³. Ces sèmes, comme l'indique Plane, ne sont liés qu'à la seule activité de l'interprétation, et engendrent donc une meilleure prise en compte de l'actualisation sémantique durant la production et la réception du discours⁸⁴.

D'une manière générale, ces débats et leurs implications restent peu explicités dans les publications de didactique. Néanmoins, en raison de ces critiques et malgré les précisions apportées par Pottier sur sa propre théorie, la majorité des modèles contemporains de décomposition du sens lexical ont abandonné ce type d'analyse⁸⁵.

2.3.2.2. Les théories du « lexique-grammaire » de Gross

Les travaux de Gross, qui évoquent les liens entre lexique et syntaxe, rejoignent également cette manière de délimiter l'unité lexicale et cet intérêt pour les locutions figées. Selon Nonnon, ils s'inscrivent dans une conception plus générale de la grammaire des langues, qui mêle des enjeux méthodologiques et épistémologiques, mais aussi des enjeux théoriques⁸⁶. En effet, Gross reproche aux linguistes d'avoir perçu les lexiques (à comprendre dans le sens d'ouvrage de mots, pas comme synonyme de « vocabulaire ») comme de simples listes. Or, ceux-ci entretiennent une relation avec la syntaxe et la sémantique, ce qui engendre

⁸² BALLABRIGA, Michel, « Sémantique textuelle 2 », *Texte !*, mars 2005 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Reperes/Cours/Ballabriga2/index.html> (consulté le 12 mai 2020).

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ PLANE S., *Op. cit.*, p. 119.

⁸⁵ ZUFFEREY S., MOESCHLER J., *Op. cit.*, p. 45.

⁸⁶ NONNON E., *Op. cit.*, para. 17.

des procédures de calcul et de déduction logique⁸⁷. Gross va d'abord présenter un lexique des mots simples, dans lequel il précise que la classification est réalisée selon les notions traditionnelles héritées de la grammaire scolaire, c'est-à-dire que les verbes se conjuguent, les adjectifs varient en genre et en nombre, les noms varient en nombre et les adverbes ainsi que la plupart des mots grammaticaux sont invariables. En partant de cette base, l'auteur propose un dictionnaire (électronique) qui reprend ces grandes catégories et qui contient plus de 80 000 entrées, ce qui équivaut à un dictionnaire du commerce. Il s'attache ensuite à la description d'un lexique des mots composés. Le problème qui se présente dans ce genre de lexiques réside dans son organisation interne. En effet, un dilemme se pose au rédacteur entre privilégier une structure en familles de mots, fondée sur les racines, ou une structure par ordre alphabétique, qui serait la plus simple pour les utilisateurs, mais apparaîtrait moins structurée que la première possibilité⁸⁸. Dès lors, Gross a théorisé le principe de « lexiques-grammaires » en s'appuyant sur le principe que « les unités de sens sont les phrases élémentaires et non pas les mots »⁸⁹, avant que les différents modèles de la grammaire générative aient admis la nécessité de considérer la composante lexicale pour rendre compte des fonctionnements syntaxiques. Nonnon explicite donc que, selon Gross, « la formalisation grammaticale échoue si elle ne prend pas en compte sa dépendance aux propriétés syntaxico-sémantiques des unités lexicales, qui déterminent la forme syntaxique »⁹⁰. Il illustre son raisonnement par le fait qu'une structure syntaxique peut dissoudre les homographies. En effet, si l'on prend ces deux énoncés :

[1] N₀ vole

[2] N₀ vole N₁ à N₂

on remarque que ces deux formes syntaxiques constituent des entrées du lexique-grammaire et permettent de rendre compte des compléments associés aux verbes, ce qui, comme nous l'avons vu précédemment, est impossible avec l'analyse sémique, par exemple.

Gross montre ainsi les relations interdépendantes qui relient les entrées lexicales et les règles grammaticales. Dès lors, l'on peut conclure de sa théorie que, « même si elle vise et propose une formalisation, (...), [elle] pondère la confiance accordée par la grammaire générative aux schémas généraux du fonctionnement linguistique et peut sous-tendre une

⁸⁷ GROSS, Maurice, « Lexique et syntaxe », in *Travaux de linguistique*, n°23, 1991, p. 107.

⁸⁸ *Id.*, p. 111.

⁸⁹ *Id.*, p. 113.

⁹⁰ GROSS M., 1975, cité dans NONNON E., *Op. cit.*, para. 17.

approche plus locale de l'apprentissage, par développement et diversification à partir d'ilots et de collocations figées apprises en contexte »⁹¹.

2.3.2.3. L'acquisition lexicale et l'acquisition syntaxique selon Eve Clark

Les travaux de Gross se situent dans le domaine de l'acquisition, notamment l'approche de Clark dans un article traduit dans *Langue française* (1998)⁹². L'auteure s'intéresse à l'acquisition du langage chez les enfants, en vantant les « liens étroits entre les mots et les structures syntaxiques dans lesquelles ces mots peuvent apparaître »⁹³. Elle va mettre en avant le rôle essentiel de ce lien dans l'acquisition. Dès lors, la première mission des enfants est d'accumuler un premier vocabulaire, qui va permettre de développer, par la suite, les constructions syntaxiques. Celles-ci, pareillement au lexique, se développent et s'acquièrent de manière lente, progressive et graduelle⁹⁴. L'auteure met en lumière le côté local, spécifique et contextualisé des acquisitions lexicales. Elle s'intéresse, dans la lignée de Bruner, aux enfants et à la manière dont ils explorent un domaine de mots pouvant se combiner avec chaque prédicat. D'abord, les enfants associent un seul prédicat avec différents noms. Ils semblent produire des listes de ces noms, et avec ces structures en listes, ils arrivent à établir un champ de mots pouvant se combiner avec chaque prédicat⁹⁵. Par conséquent, les enfants apprennent les constructions en se fondant sur des schémas canoniques qui vont alors former un répertoire dans lequel chaque verbe est lié à un sous-ensemble de constructions⁹⁶. L'on voit donc que, pendant ces premières étapes, l'enfant développe autant le lexique que les constructions, cette acquisition passant par deux phases : la découverte, pour chaque mot, des constructions possibles, puis la distinction entre les constructions, selon qu'elles s'associent avec tel ou tel verbe⁹⁷. Ces observations rejoignent celles d'autres linguistes mettant en avant l'interaction entre lexique et syntaxe. L'équipe de Blanche-Benveniste, notamment, a montré dans ses études de corpus que cette tendance perdure au-delà de l'acquisition.

Clark souligne également l'importance des adultes dans le développement du langage des enfants. En effet, lorsque les adultes répètent les paroles des enfants, mais sous la forme

⁹¹ NONNON E., *Ibid.*

⁹² CLARK, Eve, « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français », in *Langue française*, n° 118, 1998, pp. 49-60. DOI : [10.3406/lfr.1998.6250](https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6250)

⁹³ *Id.*, p. 49.

⁹⁴ *Id.*, p. 58.

⁹⁵ *Id.*, p. 51.

⁹⁶ *Id.*, p. 52.

⁹⁷ *Id.*, p. 55.

conventionnelle, ces derniers érigent ces paroles en modèle. Cependant, l'influence exacte du langage adulte sur le langage enfantin reste inconnue⁹⁸.

2.3.2.4. Le traitement des mots courants et de la polysémie d'après Jacqueline Picoche

Picoche, quant à elle, s'avère être une figure précieuse puisque ses publications (tant ses ouvrages théoriques ou d'application que ses articles dans les revues de didactique) traversent toute la période. L'idée principale de Picoche, que l'on retrouve dans plusieurs de ses publications, est que le lexique ne s'apprend pas par « hasard »⁹⁹. Assurément, le hasard intervient dans l'acquisition du lexique : un mot entendu au gré d'une conversation, son sens pouvant éventuellement être complété par le dictionnaire, peut être inscrit dans la mémoire de la personne sans qu'elle n'ait cherché volontairement à l'acquérir. Cependant, l'auteure a la conviction qu'il ne faut pas se baser uniquement sur le hasard et qu'il est primordial d'y accorder un enseignement spécifique¹⁰⁰. Elle s'intéresse principalement aux mots polysémiques (notamment aux verbes les plus fréquents) en postulant un principe de continuité permettant de comprendre la cohérence des sens multiples plutôt que de lister des sens distincts. En effet, elle avance qu'en plus de réaliser l'inventaire des effets de sens des polysèmes, il est également nécessaire d'effectuer un deuxième travail qui consiste en la détection et la perception de l'unité du polysème, permettant ainsi de « révéler l'ordre et l'intelligibilité sous ce qu'on pourrait prendre pour du désordre et de l'absurdité »¹⁰¹. Les travaux de Picoche se focalisent particulièrement sur l'analyse des termes courants, peu spécifiques, car ces derniers représentent également les primitifs sémantiques sur lesquels se basent et se construisent les hyponymes¹⁰². Par conséquent, elle préconise une analyse syntagmatique approfondie de ces termes courants selon leurs distributions et leurs contextes lexico-syntaxiques, ceux-ci mettant en lumière de grandes structurations sémantiques de l'expérience. Cette méthode, qu'elle présente de manière détaillée dans le dernier chapitre de son ouvrage *Didactique du vocabulaire français*, intitulé « La cohérence des polysèmes », est inspirée de la linguistique de Gustave Guillaume et permet une « vision dynamique, supposant l'existence de mécanismes de langue simples, profonds et inconscients, qui engendrent des effets de discours multiples et infiniment variés, et [supposant également] que

⁹⁸ *Id.*, p. 57.

⁹⁹ PICOCHÉ, Jacqueline, « L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire », *Enjeux*, 26, 1992, p. 15. ; PICOCHÉ, Jacqueline, *Didactique du vocabulaire français*, Editions Nathan, Paris, 1993, p. 3.

¹⁰⁰ PICOCHÉ J., *Didactique du vocabulaire français*, *Ibid.*

¹⁰¹ *Id.*, p. 104.

¹⁰² PICOCHÉ J., « L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire », *Op. cit.*, p. 19.

l'on peut accéder aux mécanismes de langue, par induction, à partir des effets de discours »¹⁰³. Cette méthode a l'avantage de différencier les acceptions d'un terme polysémique, sans refuser l'homonymie, mais sans pour autant multiplier abusivement les homonymes¹⁰⁴. Picoche assume et revendique une didactisation de ses théories à destination des enseignants. Elle a d'ailleurs rédigé, en collaboration avec Jean-Claude Rolland, un *Dictionnaire étymologique du français*, publié en 1992 aux Editions Le Robert, lequel se base sur des mots français de haute fréquence et suit la méthode explicitée précédemment. Cependant, Nonnon estime que cette démarche demeure originale et relativement isolée. Nous pourrions penser que la « quasi hégémonie » des grammaires de la phrase, qui provient des premiers modèles de la grammaire générative, a bloqué, dans les discours didactiques, la circulation de représentations de la phrase et du verbe relevant d'autres modèles¹⁰⁵.

2.3.2.5. Le modèle valenciel

Cependant, durant cette même période (les années 1970 – 1975), des prises en compte de cette problématique apparaissent peu à peu dans les publications, restant tout de même minoritaires. Meleuc, par exemple, dans un article paru en 2000 dans *Le Français aujourd'hui*, reprend l'hypothèse de Picoche qui accorde une grande importance aux verbes et au recours à un modèle différent de la phrase¹⁰⁶. Il postule que le modèle d'analyse de phrases, introduit vers 1970, qui examine l'articulation entre grammaire et lexique en se basant sur l'analyse des constituants de la phrase (GN et GV), contient « le double désavantage d'occulter les contraintes lexicales qui sont pourtant la source de bien des erreurs grammaticales, et de rendre plus difficile l'articulation entre l'enseignement de la grammaire et celui du vocabulaire, toujours conçus comme deux volets distincts dans l'enseignement de la langue »¹⁰⁷. Cette méthode repose sur l'attention portée à la construction globale de la phrase et fait apparaître un schéma hiérarchisé des différents groupes qui va dès lors mobiliser l'intuition de l'apprenant sur la « bonne formation » de la phrase. En outre, dans cette méthode d'analyse, le verbe n'est qu'un élément parmi d'autres appartenant au GV. Dès lors, le savoir lexical induit par ce verbe est implicite et ne fait pas l'objet d'un traitement isolé¹⁰⁸. Meleuc promeut, à la place, une autre méthode d'analyse, appelée « modèle valenciel », qui provient de Tesnière, dans lequel le verbe est conçu comme un opérateur de prédication.

¹⁰³ PICOCHÉ J., *Didactique du vocabulaire français*, *Op. cit.*, p. 116.

¹⁰⁴ *Id.*, p. 139.

¹⁰⁵ NONNON E., *Op. cit.*, para. 20.

¹⁰⁶ MELEUC, Serge, « Pour un traitement lexical du verbe », in *Le français aujourd'hui*, n° 131, 2000, pp. 63 – 86.

¹⁰⁷ *Id.*, p.63.

¹⁰⁸ *Id.*, p. 65.

L'appellation même se réfère aux corps chimiques et à leur mode d'accrochage atomique. Ainsi, de manière très simplifiée, le modèle valencielle peut être schématisé comme suit : $N0 \leftarrow V \rightarrow N1, N2, \text{ etc.}$ Chaque verbe consiste donc en l'élément organisateur de places définissables en termes de catégories (nom, adjectif, phrase complétive, adverbe, etc.), et cela permet à Tesnière d'affirmer, de manière surprenante, que « le sujet est un complément comme les autres »¹⁰⁹. Il affirme donc que, pour un même verbe, la différence de classe de l'argument du N0 rentre en corrélation directe avec le sens du verbe puisque dès que l'argument employé comme N0 est différent, la possibilité de complémentation change¹¹⁰. On remarque donc une correspondance stricte entre le sens du verbe, le type d'argument N0 sujet et les sous-classes N1, N2, etc. Par conséquent, le modèle valencielle de Tesnière, promu par Meleuc, permet une meilleure prise en compte de la relation entre syntaxe et lexique puisque, pour comprendre ou produire une phrase, il faut être apte à interpréter l'ensemble des relations entre les arguments construites par la phrase, ce qui nécessite la mobilisation du lexique¹¹¹.

D'un point de vue didactique, l'auteur témoigne que, en langue première ou à un niveau avancé en langue étrangère, « les principes généraux de structuration de la phrase sont bien intériorisés, les phrases erronées apparaissent plus comme de mauvaises réponses à la question : quels arguments, sous quelle forme (par exemple avec quelle préposition) vont avec quels verbes ? Dans une perspective centrée sur l'apprenant et ses besoins, on peut affirmer que c'est plutôt le pôle lexical des savoirs qui à ce niveau fait problème »¹¹². Les exemples suivants illustrent ce propos : « Je veux travailler à une entreprise touristique », « Il a influencé sur la langue française ». Selon cette approche, ce sont donc les activités d'encodage et de production d'énoncés qui sont propices à ce travail d'observation tourné vers l'extension. Pour conclure sur la méthode valencielle, Meleuc insiste sur l'importance des éléments de la langue pourvus d'un contenu sémantique dans la construction du discours ainsi que sur la place considérable des verbes dans ce processus de construction, car ces derniers constituent les opérateurs d'ensembles d'arguments les plus importants¹¹³.

¹⁰⁹ TESNIERE, Lucien, *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris, 1959, cité dans MELEUC S., *Id.*, p. 66.

¹¹⁰ *Id.*, p. 67.

¹¹¹ *Id.*, p. 68.

¹¹² *Id.*, p. 71.

¹¹³ *Id.*, p. 75.

2.3.2.6. La phrase comme unité sémantique selon Gross et Vivès

Gross approfondit la notion de contexte sémanticosyntaxique du mot, faisant de la phrase et non du mot isolé la véritable unité sémantique. Avec Vivès, dans un article paru en 2001 dans la revue *Langue française*¹¹⁴, il reproche à la grammaire scolaire de n'avoir jamais pu fusionner les faits de langue observables, les aspects multiples d'un système linguistique et la diversité des usages en discours. Les deux auteurs vont alors prôner une méthode nouvelle qui tente de surpasser l'opposition traditionnelle séparant la linguistique de la phrase et la linguistique du discours¹¹⁵. Ils vont dès lors se baser sur la phrase comme unité minimale de sens, qui s'analyse en prédicat (élément central de la phrase) et en arguments (éléments indispensables pour que la suite soit grammaticale), la distribution de ces derniers entrant en relation directe avec les différents sens induits par le prédicat¹¹⁶. Gross et Vivès accordent une importance majeure à prouver que l'opposition entre l'approche linguistique et l'approche communicative peut être dépassée. Pour cela, ils exposent huit paramètres permettant de faire varier les moyens linguistiques et de percevoir cette opposition différemment, en se fondant sur l'exemple de l'expression de la finalité. En effet, dans les grammaires scolaires, celle-ci est traduite par une vingtaine de prépositions ou de locutions conjonctives, accompagnées du mode subjonctif. Cependant, il existe un bon nombre de manières différentes d'exprimer, dans la pratique langagière, la finalité¹¹⁷. Les auteurs passent alors en revue ces huit paramètres pour conclure qu'une sémantique fondée sur la syntaxe permet de mettre en évidence des milliers de suites, prédictibles grâce à ces critères présentés. Par conséquent, il n'existe aucune raison de disjoindre les descriptions grammaticales de l'expression des locuteurs¹¹⁸.

En vantant ainsi les mérites de la prise en compte de la pratique des locuteurs, Gross en conclut que la polysémie est un « artéfact linguistique », les mots étant rarement ambigus dans leur contexte discursif¹¹⁹. On remarque que, bien que cette référence soit toujours explicite dans les articles, cette notion de classes sémantiques forme un arrière-plan fertile sur le plan didactique pour une approche de l'acquisition et de l'enseignement en termes de domaines, relevant, par exemple, de grands concepts d'action.

¹¹⁴ GROSS, Gaston, VIVES, Robert, « La description en termes de classes d'objets et l'enseignement des langues », In *Langue française*, n°131, 2001, pp. 38-51. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1035>.

¹¹⁵ *Id.*, p. 38.

¹¹⁶ *Id.*, p. 39.

¹¹⁷ *Id.*, p. 45.

¹¹⁸ *Id.*, p. 50.

¹¹⁹ Cité dans NONNON E., *Op. cit.*, para. 22.

2.3.3. Les conséquences sur la didactique

Il est indéniable que l'évolution des fonds théoriques qui soutiennent le lexique a des répercussions sur l'enseignement de ce dernier. Effectivement, en fonction de la théorie mise en avant par les chercheurs d'une époque, les protagonistes de l'enseignement, essentiellement les professeurs, enseigneront les matières de manières différentes, en accordant davantage d'attention à tel ou tel aspect et en adaptant la méthode d'enseignement et la focalisation en adéquation avec ce qui est prôné scientifiquement. D'ailleurs, chaque fois qu'ils font une place à la problématique du lexique, les articles de didactique mentionnent les apports de nouveaux champs théoriques qui y contribuent. Conséquemment, comme l'affirme Nonnon, l'évolution de la didactique du lexique reflète l'évolution des approches théoriques durant cette période¹²⁰. Cependant, cette évolution n'est pas homogène. D'une part, les ressources sur lesquelles se base la didactique du lexique sont issues de différentes disciplines, allant de la psychologie à la lexicographie. Celles-ci poursuivent donc des objectifs et des logiques différents. D'autre part, au sein même du champ de la sémantique se retrouvent des débats entre différentes conceptions d'éléments qui élaborent ce champ. Dès lors, certaines pratiques didactiques qui s'en inspiraient ont vieilli et ont montré leurs limites. Par exemple, nous pouvons citer l'analyse sémique. Néanmoins, souvent, ces approches ne disparaissent pas, mais coexistent. En conclusion, tous ces éléments provoquent un brouillard dans lequel les représentations de ce que signifie « apprendre le vocabulaire » sont trop souvent implicites. Cela a comme conséquence que les enseignants eux-mêmes disposent de peu d'éléments qui leur permettent d'adopter un regard critique sur les notions et conceptions présentées dans les manuels comme « allant de soi », alors qu'elles méritent un enseignement spécifique (pensons par exemple à la polysémie ou à la présentation binaire du signe en signifiant – signifié).

2.3.3.1. L'alliance entre lexique et syntaxe chez Gross

Même si elle a été peu transmise dans les revues, l'approche de Gross nous semble pouvoir servir de base dans le développement d'une didactique du lexique. L'auteur revendique une interaction entre syntaxe et lexique, qu'il s'agisse de l'intégration des caractéristiques des mots dans l'acceptabilité des constructions syntaxiques ou de la prise en compte de la syntaxe qui détermine le sens des unités lexicales dans la phrase. Ses théories ont l'avantage didactique de permettre aux enseignants de déterminer les éléments pertinents des contenus à enseigner selon les niveaux d'apprentissage et ainsi d'établir une progression

¹²⁰ *Id.*, para. 5.

dans l'enseignement¹²¹. Cependant, on remarque que, dans la plupart des publications, grammaire et lexique restent séparés et font l'objet d'un enseignement distinct. La théorie de Gross prévoyait une approche plus interactive et moins compartimentée des faits de langue, mais elle n'a pas réellement atteint son objectif, car le chercheur n'a pas surmonté le dilemme entre une vision généraliste de la grammaire et une approche fine de microsystèmes lexico-syntaxiques dans laquelle se retrouvent les difficultés des élèves¹²².

2.3.3.2. Les activités épilinguistiques de Meleuc

Meleuc, dans la lignée de la théorie de Tesnière et du modèle valenciel, s'intéresse comme vu précédemment à la structure de la phrase et à l'articulation entre syntaxe et lexique. Pour rappel, il prône la thèse que chez les apprenants avancés d'une langue (première ou étrangère), c'est le pôle lexical qui fait défaut, ce qui les amène à produire des énoncés tels que « Il a influencé sur la langue française »¹²³. Par conséquent, Meleuc va développer des orientations didactiques qui découlent de cette thèse, en remplaçant « le point de vue définitoire par un point de vue extensif et classificatoire, en faisant explorer par les élèves les classes de verbes avec leurs classes sémantiques spécifiques de sujets, travailler sur les constructions de verbes-supports (où l'argument nominal est source des contraintes droite et gauche), plus fréquentes selon Gross que celles de verbes simples »¹²⁴. Selon Meleuc, c'est surtout par une réflexion épilinguistique – c'est-à-dire où les locuteurs ne posent pas un regard critique sur leur usage, mais où ils le suspendent, car les stéréotypes qui composent leurs discours les empêchent de raisonner¹²⁵ – intégrée à l'expression qu'il faut travailler avec les apprenants. En effet, dans chaque situation d'expression, plusieurs solutions verbales s'offrent au locuteur. Dans celles-ci, les choix syntaxiques et les choix lexicaux sont indissociables. Travailler ces activités épilinguistiques apparaissent pour l'apprenant comme une occasion afin de constituer et d'observer, par rapport à chaque verbe sélectionné, des répertoires de phrases élémentaires qui pourraient être utilisées dans une nouvelle situation d'énonciation engageant un sens semblable¹²⁶.

¹²¹ GROSS G., VIVES R., *Op. cit.*, p. 44.

¹²² NONNON E., *Op. cit.*, para. 19.

¹²³ MELEUC S., *Op. cit.*, p. 71.

¹²⁴ NONNON E., *Op. cit.*, para. 21.

¹²⁵ FRANCARD, Michel, « Lexique et imaginaire linguistique. Enquête auprès d'étudiants de la Communauté française de Belgique », in *Enjeux*, 26, 1992, p. 6.

¹²⁶ MELEUC S., *Op. cit.*, pp. 73 – 74.

2.3.3.3. La linguistique combinatoire au service de la didactique du lexique, projet de Polguère et Mel'Ouk

Polguère, sous la direction de Mel'Ouk, dans un article paru dans la revue *Lidil* en 2000, aborde un travail de lexique-grammaire. En effet, l'auteur présente le projet d'une base de données lexicales, le DiCo, qui cherche à décrire formellement et de manière informatisée un sous-ensemble de dérivations sémantiques et de collocations de la langue française¹²⁷. Il s'agit donc d'un dictionnaire de combinatoires qui vise la formalisation de dérivations sémantiques entre lexies au moyen de fonctions lexicales diverses. Celles-ci sont de deux sortes. D'une part, elles peuvent être paradigmatiques, et dans ce cas elles encodent les dérivations sémantiques. Ces dernières sont définies par Polguère comme deux lexies, L₁ et L₂, liées par une relation sémantique récurrente en langue¹²⁸. D'autre part, elles peuvent être syntagmatiques, et décrivent alors les collocations, qui sont la façon dont une expression est « fabriquée » par le locuteur¹²⁹.

Polguère se base sur ce projet pour présenter de possibles applications en didactique du français, plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement du lexique. Il ne cherche pas à faire utiliser ce dictionnaire aux élèves, mais plutôt à élaborer, autour de ces principes, un dictionnaire abordable, destiné à des apprenants ayant une bonne maîtrise du français. La volonté des auteurs est d'amener les apprenants à prendre conscience que les phénomènes apparaissant dans ce dictionnaire (les dérivations sémantiques et les collocations) sont essentiels dans l'apprentissage en langue¹³⁰. En effet, les dérivations sémantiques, d'abord, permettent d'engendrer des produits lexicographiques utiles en situation d'apprentissage de la langue¹³¹. Les collocations, quant à elles, représentent un problème majeur en production puisqu'elles sont le lieu d'un grand nombre d'erreurs lexicales. Maîtriser cette notion et la mettre en application par le DiCo permet dès lors à l'apprenant de trouver les collocations dont il a besoin, mais aussi de lui offrir une maîtrise intuitive de cette notion même et des patrons standards de la langue¹³².

En ce qui concerne l'enseignant, ce genre d'outil permet de lui présenter une vision stimulante du lexique et de ses implications sémantico-syntaxiques. De plus, le lexique est un

¹²⁷ POLGUERE, Alain, « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », in *Lidil*, n°21, 2000, p. 75.

¹²⁸ *Id.*, p. 77.

¹²⁹ *Id.*, p. 79.

¹³⁰ *Id.*, p. 90.

¹³¹ *Id.*, p. 91.

¹³² *Id.*, p. 92.

domaine d'étude propice aux versions informatisées, qui permettent une gestion de l'interface présentant les données¹³³. Cependant, comme en témoigne Nonnon, les implications didactiques de cette approche restent évasives et l'on trouve peu de traces concrètes de cette articulation lexicque-grammaire dans les revues de didactique du français¹³⁴.

2.3.3.4. L'exception de Masseron et son équipe

Face à la difficile diffusion des travaux sur le lexique dans l'enseignement, Masseron et son équipe de Metz font exception. Le point central de leur travail, dont cette auteure fait part dans un article paru en 1995, consiste à repérer et observer avec attention les difficultés et les besoins langagiers des élèves afin que ceux-ci deviennent objets d'enseignement¹³⁵. Pour cela, il est nécessaire de repérer les ressources appropriées pour ces problèmes spécifiques. Il est remarquable que, souvent, ceux-ci se situent à l'intersection du lexique, de la syntaxe et de la prise en compte du contexte. Or, c'est l'ensemble de ces domaines qui constitue la base de l'enseignement grammatical. Celui-ci, en plus de décrire et de nommer les phénomènes de langues que constituent les « faits grammaticaux », a aussi comme but primordial d'étoffer le potentiel langagier des élèves¹³⁶. En effet, l'enseignement grammatical ne présente aucun intérêt s'il ne contribue pas à l'élargissement de la compétence langagière de base¹³⁷. L'auteure propose dès lors de partir de l'usage des élèves afin d'élaborer une progression grammaticale. Cependant, ce projet n'est pas évident à mettre en place, car il se heurte à divers obstacles que Masseron relève, comme par exemple la difficulté d'opérationnaliser les transferts¹³⁸. L'auteure vante alors une méthode de lecture d'écrits d'élèves, laquelle intègre les interactions entre lexique et syntaxe dans une approche davantage générale des processus de mise en mots, ciblée sur les contraintes linguistiques précises et locales qui pèsent sur eux.

En outre, Masseron travaille sur la notion de progression qu'elle juge difficile, car elle implique un objet d'enseignement programmatique, qui doit donc être relativement fermé et exigeant ; or cet objet doit être aussi adaptable afin de se conformer aux besoins du public, ce qui nécessite une certaine souplesse. Il n'y a donc pas une seule progression grammaticale qui satisferait l'ensemble des besoins¹³⁹. L'auteure pointe également qu'une grande partie des

¹³³ *Id.*, p. 93.

¹³⁴ NONNON E., *Op. cit.*, para. 16.

¹³⁵ MASSERON, Caroline, « Bâtir une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers », in *Pratiques*, n° 87, 1995, pp. 7 – 45. DOI : [10.3406/prati.1995.2371](https://doi.org/10.3406/prati.1995.2371)

¹³⁶ *Id.*, p. 8.

¹³⁷ *Id.*, p. 35.

¹³⁸ *Id.*, pp. 20 – 23.

¹³⁹ *Id.*, p. 7.

enseignements sont trop généraux pour permettre de remédier aux dysfonctionnements repérés chez les élèves¹⁴⁰.

2.3.3.5. L'approche du lexique en production de textes par Grossmann et Boch

Grossmann et Boch développent quant à eux une approche davantage dirigée sur la relation entre le lexique et l'activité de production écrite. Ils estiment qu'un entraînement qui prend en compte le lexique peut avoir des retombées positives s'il est effectué dans une perspective de production de textes¹⁴¹. Travailler la langue dans un contexte discursif provoque, au niveau linguistique, des modifications dans l'appréhension des grandes relations sémantiques, à savoir la polysémie, l'antonymie et la synonymie. Ces dernières sont perçues différemment selon la manière dont on les analyse, soit en langue, soit dans les réseaux sémantiques. Nonnon remarque que les deux voies coexistent dans les pratiques enseignantes¹⁴². Il n'est pourtant pas simple d'accorder un travail linguistique qui appréhende le lexique dans le système de la langue, et un travail qui appréhende les phénomènes lexicaux tels qu'ils apparaissent en discours : en effet, les mots ne sont pas « justes » ou non de manière isolée, mais ils prennent leurs sens dans les rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Par conséquent, comme le soulignent Grossmann et Boch, il est primordial de considérer les opérations liées au lexique dans le processus d'écriture¹⁴³.

Les auteurs proposent dès lors une approche alternative, qui lie ce travail du lexique et le travail de production de textes, focalisé davantage sur la dimension processuelle de l'écriture. La dimension lexicale vue dans la perspective discursive de l'écriture met en avant les dimensions de choix et de pertinence. Il s'agit alors d'aider les élèves à envisager, pendant l'écriture, une pluralité de possibilités linguistiques, puisqu'il y a toujours plusieurs manières différentes de formuler la même idée. Ceci ne se limite pas à la substitution d'un terme par un autre (que l'on retrouve trop souvent dans les manuels scolaires lorsqu'ils abordent la synonymie), mais également une reformulation et une restructuration de l'entièreté de l'énoncé. Dès lors, Grossmann insiste également sur l'importance de l'activité de la paraphrase dans la mise en œuvre du lexique. Celle-ci joue un rôle moteur au cœur même de l'activité d'écriture, puisqu'elle dépasse la reformulation à l'échelle du mot, mais confronte des segments linguistiques plus importants constituant des solutions différentes à un problème

¹⁴⁰ *Id.*, p. 30.

¹⁴¹ GROSSMANN, Francis, BOCH, Françoise, « Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments », in *Repères*, n°28, 2003, p. 117.

¹⁴² NONNON E., *Op. cit.*, para. 10.

¹⁴³ GROSSMANN F., BOCH F., *Op. cit.*, p. 118.

d'écriture. Les auteurs proposent donc, en conclusion, de développer une « attention lexicale » au cours des différentes phases de l'écriture. Pour l'enseignant, cette démarche semble riche et intéressante, car elle permet d'affiner la perception que peuvent avoir les élèves des outils langagiers disponibles¹⁴⁴.

2.3.3.6. L'activité de définition

Enfin, parmi les activités langagières liées au lexique se retrouve l'activité de définition. Cette dernière possède différents enjeux, d'abord cognitifs et discursifs puisqu'elle met en jeu une activité de catégorisation, mais aussi parce qu'elle apprend à analyser la représentation du mot, ses relations avec d'autres unités lexicales dans un procédé de ressemblances et de différences, et enfin certaines normes discursives, inhérentes à ce genre codé de la tradition lexicographique¹⁴⁵.

Pendant longtemps, la norme a été la définition par inclusion dans une classe générique et différenciation par traits spécifiques. C'était alors l'analyse sémique, définie par Pottier, qui constituait le modèle de référence pour mesurer le niveau de maîtrise lexicale des élèves : leur capacité d'évoquer, pour un même mot, plusieurs sens ou contextes semblait attester leur maîtrise lexicale. Cependant, ce modèle a pu apparaître ensuite comme trop normatif parce qu'il n'incitait pas à reconnaître la variété des formes de définition.

Cette activité de définition a fait l'objet de nombreuses études, qui se sont focalisées tantôt sur les difficultés rencontrées dans l'écriture de définition et les solutions proposées par les dictionnaires, tantôt sur les stratégies adoptées par les dictionnaires pour enfants, tantôt encore sur les activités définitionnelles produites par les enfants eux-mêmes. Quoi qu'il en soit, de nombreux chercheurs, comme Plane (2004) ou Rossi (2005)¹⁴⁶, considèrent les activités définitionnelles comme une activité de classe stimulante qui conduit à interroger les mots, pour autant que l'on fasse confiance aux usages réflexifs spontanés des élèves. Définir des mots courants et confronter des définitions apparaît alors, selon Mazière, comme « une clef pour une entrée dans la réflexivité sur la langue, en vertu des propriétés discursives du mot »¹⁴⁷.

¹⁴⁴ *Id.*, p. 133.

¹⁴⁵ NONNON E., *Op. cit.*, para. 26.

¹⁴⁶ Cités dans NONNON, E., *Ibid.*

¹⁴⁷ MAZIERE, Francine, « Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot », in *Repères*, n° 8, 1993, p. 30. DOI : [10.3406/reper.1993.2090](https://doi.org/10.3406/reper.1993.2090)

3. Etat des lieux : qu'en est-il réellement aujourd'hui ?

Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, le vocabulaire apparaît comme le « parent pauvre » de la didactique du français¹⁴⁸. Contrairement aux autres savoirs langagiers, comme la grammaire, qui connaît une forte tradition pédagogique, il n'a pas bénéficié d'un développement didactique très poussé. Plusieurs études¹⁴⁹ expliquent cette constatation par la difficulté de didactiser le lexique. En effet, ce dernier ne peut pas être élaboré comme un programme pédagogique à cause de sa caractéristique intrinsèque d'être « infini » ; il existe des milliers de mots, à peu près tous polysémiques, avec des relations synonymiques ou antonymiques non systématiques. Dès lors, il semble qu'aucune règle ne peut l'organiser.

3.1. Didactiser le lexique, une tâche complexe

En raison de ce caractère infini et vertigineux du lexique, sa généralisation paraît impossible. Leeman met en exergue une conséquence majeure de cette vision : le lexique apparaît comme « le domaine de la langue qui se prête le mieux à l'évidence d'une corrélation avec le monde »¹⁵⁰. Les mots désignent des réalités et évoluent avec la société dans laquelle nous vivons. Cette conception du lexique découle de la perception de la langue comme reflet du monde et de la pensée. Une implication didactique résulte de cette idéologie : si l'on considère que le mot associe une forme et un sens accessible à l'intuition, on peut alors structurer le lexique et élaborer des programmes pédagogiques en se basant sur les « objets du monde ».

3.1.1. Qu'est-ce que la compétence lexicale ?

En société, l'on qualifie une personne qui dispose d'une certaine aisance à s'exprimer comme possédant « beaucoup de vocabulaire ». L'aisance et le caractère rhétorique sont souvent associés à la définition de la « compétence lexicale », mais il ne s'agit que d'une facette de celle-ci puisqu'elle ne prend en compte que le critère quantitatif. Le lieu commun sur la compétence lexicale ne perçoit que cet aspect quantitatif. En effet, une enquête réalisée par Francard¹⁵¹ a montré que, pour des étudiants de première année de bachelier en langues et lettres françaises et romanes en Belgique francophone, mieux pratiquer le français signifie

¹⁴⁸ SIMARD C., *Op. cit.*, p. 28.

¹⁴⁹ LEEMAN, Danielle, « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique », in *Le français aujourd'hui*, 131, 2000, p. 4 ; PICOCHÉ J., *Précis de lexicologie française*, *Op. cit.*, p. 31.

¹⁵⁰ LEEMAN D., *Id.*, p. 43.

¹⁵¹ FRANCARD M., *Op. cit.*, p. 7.

d'abord « améliorer son vocabulaire »¹⁵². Puisqu'il s'agit d'étudiants réalisant leurs études dans le domaine des lettres, nous pourrions croire que leur vision est biaisée par leur orientation et leur attrait pour la langue. Cependant, dans une précédente enquête, également réalisée par Francard, des étudiants de rhétorique considèrent eux aussi que bien parler le français équivaut à « avoir un vocabulaire riche »¹⁵³. C'est une représentation qui est donc sociale, et dans laquelle l'école n'est pas innocente puisqu'elle confirme le discours épilinguistique transmis à et par l'école. Effectivement, il apparaît que la didactique du lexique privilégie en général l'acquisition, qui consiste en l'accroissement du stock lexical de l'élève¹⁵⁴. En ce sens, elle rejoint la conception quantitative du lexique.

Pourtant, la compétence lexicale ne peut pas être définie uniquement par son caractère quantitatif. En effet, lorsque l'apprenant est confronté à une exigence davantage technique, il met en œuvre des dispositions qualitatives, souvent négligées, que met en exergue Simard¹⁵⁵. En premier lieu, l'intelligibilité du message est facilitée par la propriété des termes et la discrimination des mots proches par le sens ou la forme. Les élèves peuvent donc se retrouver en difficulté face à des termes qui se ressemblent dans leur signification ou dans leur forme, ce qui peut créer une confusion entre des termes comme « possible » et « probable », ou encore entre « imminent », « immanent » et « éminent », par exemple. En second lieu, outre une connaissance précise de la signification de chaque mot individuel, il faut être capable de les mettre en relation et de les agencer dans un discours. Les élèves éprouvent souvent des difficultés dans ce que l'on appelle la « combinatoire lexicale », qui engendre des erreurs telles que « effectuer un texte ». Le choix du registre de langue est également une difficulté pour certains apprenants. Enfin, en troisième lieu interviennent les opérations cognitives. Souvent oubliées, celles-ci constituent une caractéristique essentielle dans le développement de la compétence lexicale, et elle est individuelle. Par exemple, le fonctionnement de la mémoire de chacun joue un rôle essentiel puisque, si une personne éprouve des difficultés à accéder à sa mémoire sémantique, même si elle dispose d'un réservoir de vocabulaire riche, elle peinera à trouver ses mots.

Ainsi, la compétence lexicale repose sur du quantitatif, mais également sur du qualitatif, trop souvent oublié et négligé et qui doit être pris en compte dans l'apprentissage du vocabulaire.

¹⁵² FRANCARD M. et FONTAINE C., 1990, cités dans FRANCARD M., *Ibid.*

¹⁵³ FRANCARD M., 1989 ; LAFONTAINE D., 1987, cités dans FRANCARD M., *Ibid.*

¹⁵⁴ PETIT, Gérard, « La didactique du lexique : état d'une confusion », in *Le français aujourd'hui*, 131, 2000, p. 53.

¹⁵⁵ SIMARD C., *Op. cit.*, p. 28.

3.1.2. Les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'apprentissage lexical

3.1.2.1. Les deux faces de l'enseignement du lexique

Comme le développe Grossmann dans un article paru dans la revue *Pratiques* en 2011¹⁵⁶, en ce qui concerne l'enseignement du lexique, on a l'habitude d'opposer deux modes d'apprentissage : l'apprentissage « incident » et l'apprentissage « explicite ». Le premier consiste dans l'aménagement de temps d'explications lexicales en cours d'activités de lecture ou d'écriture, tandis que le deuxième prévoit une progression dans l'apprentissage se basant sur l'appropriation de notions métalexicales. Mais si cette distinction paraît assez claire et distincte en théorie, dans la pratique, elle semble parfois artificielle, car les apprentissages incidents utilisent également des termes métalinguistiques qui permettent de caractériser le lexique étudié. La différence majeure vient de l'intention d'apprentissage du professeur : dans le cas de l'apprentissage « incident », les définitions des termes sont amenées au fur et à mesure des besoins, durant les activités d'expression et de communication, tandis que l'apprentissage « explicite » fait référence à un enseignement systématique correspondant à des activités spécifiques du lexique¹⁵⁷. Dès lors, comment faire ? Grossmann souligne qu'une majorité de didacticiens prône la complémentarité des deux approches. En effet, des études récentes¹⁵⁸ affirment qu'il est nécessaire de consacrer des moments réguliers d'observation de la langue afin de développer une conscience métalinguistique chez les élèves, même lors de l'analyse d'un texte littéraire puisque jamais celui-ci « ne permet l'organisation d'un réseau sémantique complet et organisé (comportant les lexies associées par des liens sémantiques et/ou morphologiques) »¹⁵⁹. Cependant, cela n'empêche pas de solliciter ces nouvelles compétences afin d'analyser le lexique rencontré dans les lectures.

L'enseignement lexical possède donc deux faces, l'une quantitative et l'autre qualitative. Complémentaires, ces deux dimensions peuvent donner lieu à différents types de leçons et posent la question de la systématisme de celles-ci. Faut-il réaliser des leçons de vocabulaire systématiques ? Dans la littérature, l'on remarque que, dès le XIX^e siècle, des manuels proposent des leçons systématiques sur le vocabulaire. Le principe était le suivant : on partait d'un texte illustrant un thème dont on expliquait les aspects lexicaux (grammatical, orthographique et lexical). Ensuite, cela donnait lieu à la production personnelle d'un texte

¹⁵⁶ GROSSMANN, Francis, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, 149-150, 2011, pp. 136 – 180. Mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1732> ; DOI : 10.4000/pratiques.1732.

¹⁵⁷ *Id.*, p. 164.

¹⁵⁸ PICOCHÉ J., 2004 ; BRANCA-ROSOFF et al., 2008 : citées dans GROSSMANN F., *Id.*, p. 165.

¹⁵⁹ *Ibid.*

où l'élève était tenu de mettre à profit tout ce qu'il venait d'apprendre¹⁶⁰. Ce n'est donc pas si différent de ce qu'on observe dans les manuels actuels. Une limite, tout de même, de cette approche est qu'elle considère le lexique comme description du réel.

3.1.2.2. Quel vocabulaire ?

Après avoir déterminé le genre d'exercices à mettre en place, il est nécessaire d'aborder un point central de l'enseignement lexical, qui est aussi l'un des problèmes récurrents dans la pratique : le choix du vocabulaire à enseigner¹⁶¹. Cette question essentielle est la cible de différences idéologiques majeures. Selon Grossmann¹⁶², il existe un exercice classique à l'école, en primaire et au collège, qui demande aux élèves de « trouver le mot juste », qui s'oppose à l'utilisation de mots passe-partout (tels que « faire » ou « chose », qui peuvent s'utiliser dans un nombre incalculable de situations). Cette notion de « mot juste » reste très présente dans notre société puisqu'elle établit un lien entre langage et réalité, et relaie le mythe d'une expression parfaite. Grossmann cite une thèse récente¹⁶³ qui montre la manière dont cette notion idéologique du « mot juste » est liée avec la notion complémentaire d'enrichissement lexical : en effet, dès que l'on considère que cet enrichissement est indispensable, on s'engage à sélectionner les termes appropriés au bon fonctionnement de l'expression. Cette conception conduit à demander à l'élève d'améliorer son vocabulaire de manière qualitative puisque seule la connaissance du sens du mot permet son emploi approprié. Cependant, cet emploi pertinent n'est pas possible pour les élèves s'ils n'intègrent pas les dimensions lexico-syntaxiques et discursives dans leur usage des mots, ce qui apparaît paradoxal, car ce sont justement des normes d'emploi qui conditionnent la sélection de ce fameux « mot juste » telle qu'elle est préconisée, notamment l'évitement des « répétitions ». Dans les listes de mots, on oublie souvent de faire du contexte le préalable à la recherche d'une expression lexicale pertinente.

L'apprentissage lexical a également un lien avec la reformulation ; en effet, l'idée d'*ajustement réciproque* permet d'introduire la dimension dialogique plutôt que celle d'obligation que suppose la notion de « mot juste », laquelle renvoie à l'idée d'une norme abstraite qui ne prend pas en compte le contexte discursif (puisque ce mot apparaît comme pertinent quel que soit le contexte discursif). Comme l'indique Paveau, la pédagogie qui se

¹⁶⁰ LEEMAN D., *Op. cit.*, pp. 43 – 44.

¹⁶¹ Voir, notamment, le témoignage d'Audrey dans le deuxième chapitre.

¹⁶² GROSSMAN F, *Op. cit.*, pp. 165 – 166.

¹⁶³ CHARLES, Florence, *Du mot au « mot juste », conceptions et représentations dans l'enseignement/apprentissage du lexique au cycle 3 de l'école élémentaire*, Thèse sous la direction de Sylvie Plane, Université Paris V., 2008 : étude citée dans GROSSMANN F., *Ibid.*

base sur la recherche du « mot juste » se fonde sur la doxa de l'univocité ; « la croyance ancienne en la bi-univocité sur le modèle de la langue adamique est largement relayée par toute la tradition saussurienne et post-saussurienne (Darmesteter, Gilliéron, Ullmann) qui considère la polysémie comme une déviation, voire une pathologie »¹⁶⁴. Cette auteure remarque que les ouvrages qu'elle analyse (douze ouvrages consacrés au vocabulaire, visant la « richesse lexicale », qui s'adressent à des lecteurs en situation d'apprentissage, mais qui ne sont pas directement liés aux institutions scolaire ou universitaire) suivent cette idéologie et considèrent la polysémie comme un obstacle au bon fonctionnement de la communication, plutôt que comme une propriété ordinaire et intrinsèque du lexique¹⁶⁵.

Pour conclure avec la notion de « mot juste », on ne peut certes pas contester que la précision de l'expression a pleinement sa place dans les réflexions didactiques. Ce qui fait problème, c'est que les conditions qui la permettent relèvent avant tout de propriétés combinatoires et de normes discursives. Dès lors, le choix des mots par l'élève ne peut pas être envisagé uniquement dans une perspective paradigmatique : il doit aussi prendre en compte les propriétés syntagmatiques, ce qui implique qu'il faut lui fournir les outils théoriques et pratiques pour effectuer ces choix¹⁶⁶. Le « mot juste » est souvent considéré comme plus précis et s'oppose aux mots passe-partout, mais l'idée de richesse lexicale qui lui est associée se fonde sur les représentations sociales des enseignants et de toute la société, qui condamnent le « vocabulaire pauvre » des élèves, alors qu'en même temps, aucun programme n'est mis en place pour pallier ces « manques » (ce qui demanderait une évaluation objective des difficultés). Changer la donne est cependant difficile, car, comme le montre Plane (2004), la faible fréquence suffit souvent pour amener les élèves à considérer le mot comme difficile. Cependant, malgré cette opposition idéologique au « mot juste », il faut tout de même convenir de son importance dans l'apprentissage lexical. En effet, bien qu'elle relève d'une conception traditionnelle de l'enseignement, il est indéniable que les élèves éprouvent le besoin, afin de progresser dans la qualité de leur expression, d'être poussés à réfléchir à la justesse de leur vocabulaire. Comme l'affirme Lebrun, un niveau lexical bas implique une mauvaise compréhension de textes, mais aussi une incapacité à exprimer ses propres idées¹⁶⁷. Dès lors, il est nécessaire de nuancer le discours critique sur le « mot juste » afin d'admettre

¹⁶⁴ PAVEAU, Marie-Anne, « La 'richesse lexicale', entre apprentissage et acculturation », in *Le français aujourd'hui*, 131, 2000, p. 27.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ GROSSMANN F., *Op. cit.*, p. 166.

¹⁶⁷ LEBRUN, Claude, « Pourquoi j'ai écrit *1000 mots pour réussir* », in *Enjeux*, 26, 1992, p. 61.

que la compétence lexicale se caractérise malgré tout par la capacité d'utiliser les mots de manière adéquate à la situation de communication.

La fréquence est devenue le critère éminent pour choisir un stock de mots à enseigner en vue de la construction d'un « vocabulaire de base ». Simard prône, au niveau primaire, de se focaliser sur le vocabulaire courant à enseigner, même si cette option va contre l'idée reçue qui consiste à dire qu'apprendre du vocabulaire, c'est apprendre des « mots nouveaux ». Simard fonde sa proposition sur deux raisons : la première est, justement, la fréquence (plus de 80% des occurrences des mots dans n'importe quel texte représentent la base fonctionnelle du lexique des élèves), et la deuxième raison est la polysémie, qui représente généralement une cause de difficulté pour l'apprentissage¹⁶⁸. Ce privilège accordé aux mots peu spécifiques dans l'apprentissage lexical est également partagé par Picoche qui considère également que ces mots courants sont les primitifs sémantiques sur lesquels sont construits les hyponymes¹⁶⁹. Cette méthode fondée sur un « vocabulaire de base » a été beaucoup explorée et utilisée dans le passé : dans différentes langues, les chercheurs se basaient sur la fréquence des mots pour définir un « vocabulaire de base »¹⁷⁰. Cette notion paraît aujourd'hui désuète, mais, comme le dit Benigno¹⁷¹, il existe des arguments forts pour la maintenir tout en la renouvelant. En effet, des études, notamment acquisitionnistes et neurolinguistiques, montrent que « les mots les plus fréquents sont acquis les premiers, et "par blocs", au sein de structures lexico-syntaxiques à fonction pragmatique »¹⁷². En outre, plus un mot est fréquent, plus son activation dans le lexique mental devient possible. L'apprentissage du vocabulaire de base devait donc établir des priorités et procéder par échelons, de manière à classer les difficultés et à programmer scientifiquement l'apprentissage. On pourrait expliquer cette corrélation entre la fréquence d'un mot et sa primauté d'acquisition par le fait que les mots les plus fréquents correspondent à des bons prototypes pour l'apprentissage lexical (les apprenants pouvant les utiliser comme exemplaires permettant de construire le système lexical de la langue apprise). Aujourd'hui, cette technique permet à l'apprenant d'ajuster son apprentissage sur l'acquisition, mais les deux ne peuvent être parfaitement isomorphes puisque l'appropriation d'un lexique nouveau suit largement son exposition à l'apprenant¹⁷³.

¹⁶⁸ SIMARD C., *Op. cit.*, p. 31.

¹⁶⁹ PICOCHÉ, J., « L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire », *Op. cit.*, p. 19.

¹⁷⁰ Etude de Benigno : citée dans GROSSMANN F., *Op. cit.*, p. 167.

¹⁷¹ *Ibid.*

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ *Ibid.*

Cependant, comme le note Grossmann¹⁷⁴, Matheys, en 1992, a critiqué ce système qui associe la fréquence et la dispersion, en se basant sur trois aspects principaux. D'abord, derrière la notion de vocabulaire fondamental, on retrouve l'idéal d'une culture commune, c'est-à-dire l'idée que le vocabulaire fondamental représente la langue de la démocratie et celle des « bons auteurs ». Ainsi, « la soi-disant richesse du vocabulaire est souvent pédanterie »¹⁷⁵. Le « vocabulaire de base » est donc une liste de mots, mais, pour Paveau, la pédagogie sous-jacente relève davantage de l'acculturation que de l'apprentissage. En effet, la liste se base sur les normes sociales et sur la classe dominante, elle représente donc une culture dont il faut hériter, mais qu'on ne s'approprie pas par un apprentissage. L'acculturation, s'opposant ici à l'apprentissage, se présente comme l'acquisition d'une culture par accumulation qui vise à se conformer à un modèle culturel existant¹⁷⁶. Ensuite, quand on vise un apprentissage normé du lexique, c'est bien souvent l'orthographe et son évaluation qui sont prioritairement visées. Le but est alors de normaliser et de classer les locuteurs selon leur maîtrise de la langue écrite. Enfin, le renversement didactique qui a eu lieu dans les années 1980 a disqualifié cette approche : en effet, l'on considère depuis lors que le point de départ du développement des compétences linguistiques réside dans la capacité à communiquer, alors que l'enseignement traditionnel, au contraire, préconisait l'apprentissage du vocabulaire dans le dessein de la communication. Le vocabulaire cesse alors d'être un but à atteindre pour devenir la source même de l'apprentissage.

A la suite de ces diverses critiques, peu de chercheurs, dans l'espace francophone, ont repris cette approche du vocabulaire de base. On constate certes quelques tentatives, comme celle d'E. Brunet qui a dressé la liste des 1500 mots les plus fréquents de la langue française (à partir de la base Frantext), mais aucun accompagnement didactique n'a été proposé. Une autre base lexicale, MANULEX, analyse les fréquences d'occurrences de presque 24 000 lemmes repris de 54 manuels scolaires de lecture à différents niveaux d'enseignement de l'école primaire. Le but de MANULEX est plutôt d'évaluer le type de lexique que peuvent rencontrer les élèves lors de l'apprentissage scolaire. Donc, en ce qui concerne le français, une enquête plus large sur le lexique en usage aujourd'hui serait à reprendre.

Par ailleurs, l'idée du « français fondamental », qui consiste à intégrer le lexique des élèves eux-mêmes dans la source de l'apprentissage reste d'actualité. Branca-Rosoff *et al*¹⁷⁷,

¹⁷⁴ *Id.*, pp. 167 – 168.

¹⁷⁵ Ters *et al.*, repris par Matheys, 1992, cité dans GROSSMAN F., *Id.*, p. 167.

¹⁷⁶ PAVEAU M.-A., *Op. cit.*, p. 21.

¹⁷⁷ Etude citée dans GROSSMAN F., *Op. cit.*, p. 168.

en 2008, ont ainsi analysé le « lexique-grammaire » des sensations d'élèves de sept à neuf ans. Leurs constats (vocabulaire des sensations à l'oral relativement réduit, surtout par rapport à la langue littéraire, sauf en cas d'évaluation) amènent à orienter le travail mené en classe de manière utile, notamment en ce qui concerne le travail sur la polysémie.

En conclusion, plus qu'un « vocabulaire fondamental », c'est un « ensemble de répertoires qu'il faudrait pourvoir construire aujourd'hui, des lexiques des genres et des situations, intégrant la diversité et la variation, et les jeux de langage relevant eux-mêmes de genres de discours diversifiés, nécessitant parfois un lexique plus spécialisé »¹⁷⁸.

3.2. Un enseignement semé d'embûches

Comme nous l'avons vu précédemment, et également comme le constate Paveau, la langue, dont fait partie le lexique, dans l'espace scolaire est influencée par les représentations plus générales du corps social, car le lexique et son image sont fabriqués dans les discours destinés au grand public. Parmi ces représentations figure celle de la nécessité de l'apprentissage systématique du vocabulaire¹⁷⁹. A ce propos, Paveau a analysé douze ouvrages consacrés au vocabulaire, qui s'adressent à des lecteurs en situation d'apprentissage, et elle constate que le lexique y est lié seulement à la rentabilité sociale et professionnelle et non à l'épanouissement communicatif et interindividuel des personnes¹⁸⁰. Pour désigner l'état du vocabulaire d'un locuteur, on recourt souvent aux termes « riche » et « pauvre ». Dans ce cas, on désigne un locuteur en fonction de la richesse ou de la pauvreté de son vocabulaire, et le processus visant à modifier celui-ci est généralement désigné comme un « enrichissement ». Le vocabulaire est donc socialement perçu comme un répertoire intellectuel destiné à croître. Cette perception entraîne un jugement social qui classe les locuteurs sur une échelle de « culture » autour d'un chiffre-seuil qui sert à déterminer si un vocabulaire peut être qualifié de riche ou de pauvre. Le problème, c'est que ce chiffre-seuil est variable selon les chercheurs, allant de 250 à 5000 mots. Ainsi, si l'apprentissage du vocabulaire est défini comme un processus d'enrichissement de ce dernier, cela pose un problème sur un plan qui n'est pas seulement économique et social, mais aussi sur le plan strictement statistique. Cela a donc des conséquences sur la didactique puisque les procédures d'apprentissage du vocabulaire relèvent le plus souvent de techniques d'augmentation. En l'occurrence, dans les manuels, Paveau constate que la mise en pratique de ce concept

¹⁷⁸ *Id.*, p. 169.

¹⁷⁹ PAVEAU M.-A., *Op. cit.*, p. 19.

¹⁸⁰ *Id.*, p.20.

« d'enrichissement », dans la majorité des cas, relève d'une pédagogie économico-statistique (liste de mots, QCM). Trois manuels seulement proposent une sorte « d'éducation lexicale » basée sur le réemploi et la contextualisation. Le modèle d'apprentissage privilégié dans ces ouvrages est donc la recherche du « trésor » de mots à posséder, et la plupart des exercices que l'on y trouve sont des textes à trous et des exercices de substitution, où l'objectif est de trouver le « mot juste », « qui convient »¹⁸¹. Cette constatation rejoint celle, plus récente, de Grossmann¹⁸² (exprimée antérieurement), que nous avons déjà évoqué. Nous remarquons donc que l'obsession du « mot juste » et la conception de l'enseignement du vocabulaire comme un accroissement quantitatif sont ancrées dans la doxa et perdurent encore actuellement.

Le lexique est un domaine qui relève d'une norme prescriptive et est donc fortement lié à l'image sociale des locuteurs. Comme l'exprime Paveau, il y a à cet égard une assimilation entre l'avoir et l'être, car posséder un « bon vocabulaire » permet « d'exister » socialement. Comme il est signe de distinction sociale, le lexique s'organise en proscriptions et en prescriptions. Les proscriptions sont les « mots interdits », constitués en général des mots « à la mode », des mots courants, des archaïsmes, des régionalismes et des néologismes. Ces derniers, particulièrement, sont perçus comme une dégradation de la langue. Cependant, Paveau affirme que cela n'a pas toujours été le cas, puisque jusqu'au XVI^e siècle inclus, lorsque la langue française se trouvait dans un processus de construction plus que de conservation, la création de néologismes avait bonne réputation. Les prescriptions, quant à elles, édictent aux apprenants ce qu'ils doivent dire. Le bon usage repose sur l'idée même que les locuteurs, dans la distinction, emploient « les mots sur lesquels les autres trébuchent dans la confusion »¹⁸³. Ces deux types de pratiques mènent à la censure dans l'usage puisque, dès l'instant où la langue, socialement, se confond avec le lexique, les locuteurs sont eux-mêmes stigmatisés lors d'un mauvais emploi, ce qui provoque un empêchement spontané de la langue dans son ensemble, qui se traduit par des hésitations, voire des silences. Toujours selon Paveau¹⁸⁴, cette situation mène à la réduction, une sorte de macrotechnique utilisée pour enrichir son vocabulaire et qui se base sur la restriction. D'abord, comme déjà évoqué antérieurement, l'auteure situe l'enseignement du lexique, et plus particulièrement la tendance à la recherche du « mot juste » comme un produit de la doxa de l'univocité. Selon cette idéologie, la polysémie est vue comme une déviation, un obstacle au bon fonctionnement de

¹⁸¹ *Id.*, p.21.

¹⁸² GROSSMAN F., *Op. cit.*, pp. 165 – 166.

¹⁸³ PAVEAU M.-A. *Op. cit.*, p. 26.

¹⁸⁴ *Id.*, pp. 28 – 29.

la communication. Ensuite, elle remarque que les ouvrages analysés évitent cette polysémie par des exercices qui proposent de travailler hors contexte, ce qui permet que l'apprenant ne réalise pas ce travail d'interprétation qui traiterait cette polysémie. Enfin, Paveau met en avant les mots passe-partout et leur proscription dans les manuels. Selon les auteurs de ces derniers, les mots passe-partout doivent être éliminés, car ils seraient imprécis, manqueraient d'expressivité et viendraient trop spontanément sous la plume. L'élimination de ces mots est donc liée à nouveau à l'idéologie du « mot juste », mais également au critère de la fréquence puisque les verbes dits passe-partout se retrouvent dans les vingt verbes les plus fréquents en langue française. Le rejet de ce type de mots témoigne d'une idéologie dominante, qui prône que le polysème (un mot possédant plusieurs sens) est facile et pauvre, alors que certains chercheurs, comme Picoche¹⁸⁵, défendent une position opposée et affirment que le fait qu'un mot puisse avoir plusieurs sens est un signe de sa richesse. Dans cette perspective, la richesse d'un lexique dans son ensemble serait liée tout autant au nombre des sèmes qui sont associables à chaque mot qu'au nombre des lexèmes disponibles pour désigner une notion.

Une autre difficulté qui entrave l'enseignement et l'apprentissage du lexique réside dans l'imprégnation de l'idéologie saussurienne dans laquelle la didactique du lexique est immergée. En effet, comme le remarque Petit, il y a un déficit théorique important dans la didactique du lexique, qui tient à l'absence de conceptualisation de l'unité lexicale. Cela pose deux problèmes majeurs, qui n'ont jamais été pris en compte en didactique. Le premier est la confusion entre l'unité lexicale (le signe linguistique) et le mot, et le deuxième est la conception de la morphologie lexicale comme enchaînement de morphèmes¹⁸⁶. Le premier problème engendre un inconvénient qui est que l'on inscrit l'unité lexicale dans un système différentiel, c'est-à-dire un système dans lequel chaque unité n'existe que dans ses relations aux autres et se caractérise donc par sa négativité par rapport aux autres : aucune unité n'existe par elle-même, mais chacune se dégage d'une paire minimale. Cette négativité constitue un problème puisqu'il est difficile de savoir ce qu'il faut faire des unités qui ne peuvent être traitées selon cette approche. De plus, cette approche différentielle se base sur la théorie des paradigmes (qui permettent de différencier chaise, tabouret, fauteuil, etc.), mais elle ne s'applique qu'à un ensemble de champs restreint et se base davantage sur le modèle terminologique que sur le modèle lexical. Ces deux constats constituent une difficulté dans l'enseignement du lexique, et, comme cette approche différentielle découle directement de la perspective saussurienne de la langue, nous pouvons en conclure que « la prégnance du

¹⁸⁵ PICOCHÉ J., citée dans PAVEAU M.-A., *Id.*, p. 29.

¹⁸⁶ PETIT G., *Op. cit.*, p. 53.

modèle structuraliste qui domine l'enseignement apparait comme un frein au développement de certaines méthodologies »¹⁸⁷. Petit propose donc que la didactique se détache de cette tradition qui a fixé l'égalité entre le signe et le mot comme archétype de l'unité lexicale. Il comprend son succès en didactique puisque cette analyse traditionnelle préserve une bienséance de la langue, mais il estime qu'elle n'est pas adéquate à la réalité observable¹⁸⁸.

Petit privilégie un changement idéologique et propose de passer d'une conception différentielle à une conception référentielle, c'est-à-dire qui envisage l'unité lexicale dans sa relation au monde. Cette approche a l'avantage de permettre la mise au point d'une définition exploitable (puisque'elle se veut fonctionnelle) de l'unité lexicale. Celle que propose l'auteur est la suivante : « toute séquence qui, à quelque degré que ce soit, entretient une relation stable et récurrente avec un élément du réel, et nécessite un apprentissage et une mémorisation »¹⁸⁹. Cette vision englobe également les locutions et les expressions figées dans la catégorie des unités lexicales. Il suggère donc que la didactique du lexique propose une méthode d'acquisition globale des unités lexicales, en prenant en compte les séquences polylexicales qui sont généralement renfermées dans un lieu intermédiaire, entre le lexique et la syntaxe.

Petit prend aussi en considération le vocabulaire familier et affirme que, si ce dernier heurte la bienséance didactique, son étude ne pose pas de problème d'ordre linguistique. D'ailleurs, il serait regrettable de cantonner des apprenants avancés dans une représentation de la langue française limitée au registre standard, voire soutenu, comme seul représentatif du lexique. C'est pourquoi l'auteur insiste sur l'importance de considérer ce vocabulaire, son étude étant d'ailleurs fort riche puisque les unités qui le composent sont, en général, des reformulants en langue de lexèmes standards, ce qui implique que leur valeur est donc codée. Ainsi, « les paradigmes de reformulants familiers d'une même unité lexicale sélectionnent au sein de celle-ci des informations qu'une approche différentielle classique ne retiendrait pas puisqu'elle n'opposerait que des unités standards »¹⁹⁰. Cette approche proposée par Petit ne convient sans doute pas à un public non avancé, car elle ne permet pas d'accroître significativement le stock lexical, mais elle permet de mettre à jour la configuration du signifié lexical. Elle développe donc d'autres aspects que l'approche didactique classique qui vise le pôle quantitatif de l'apprentissage lexical.

¹⁸⁷ *Id.*, p. 54.

¹⁸⁸ *Id.*, p. 61.

¹⁸⁹ *Id.*, p. 55.

¹⁹⁰ *Id.*, p. 56.

En conclusion, nous citerons ces propos de Nonnon, qui s'appuient sur les arguments développés ci-dessus, pour synthétiser les difficultés d'enseignement du lexique :

« Un certain nombre de refus et de positions à l'encontre de la doxa paraissent communs, même s'ils n'ont pas forcément fait évoluer les conceptions courantes et les prescriptions institutionnelles. Un premier refus concerne l'image encore répandue d'une pauvreté du vocabulaire des élèves et d'un déficit quantitatif socialement marqué. Paveau montre le caractère idéologique, peu fondé empiriquement et théoriquement, des notions de pauvreté et de richesse lexicale ; mais les propositions ont de fait du mal à se défaire de cette perspective d'enrichissement, même s'ils utilisent d'autres termes. Un autre refus concerne l'image traditionnelle du lexique reflet du monde et de la pensée, collection d'étiquettes transparentes associées à des entités extralinguistiques, s'accroissant par juxtaposition et accumulation, et corolairement, la pédagogie de la liste, reposant sur le postulat que la connaissance du mot suffit à la maîtrise de ses usages en discours. Ils dénoncent aussi l'enseignement répétitif et non contextualisé des structurations du lexique en langue, montrant son faible pouvoir de transfert face aux problèmes locaux posés au choix des mots par les contraintes syntaxiques, dans l'emploi des synonymes par exemple »¹⁹¹.

3.3. Se battre contre les idées reçues

Comme cela a déjà été évoqué antérieurement, le lexique, puisqu'il appartient au domaine de la langue et constitue un signe de distinction sociale, est la cible de jugements sociaux, de la part tant des professeurs que de la société. Simard remarque que selon les professeurs, les jeunes ont des grosses lacunes au niveau du lexique¹⁹². Cependant, même si le lexique apparaît comme le « parent pauvre » de la didactique du français, et même si on ne peut nier que les élèves sortant de l'enseignement secondaire ont des lacunes lexicales, il reste difficilement démontrable que « le niveau baisse » et que les jeunes possèderaient moins de vocabulaire que leurs prédécesseurs. Une figure emblématique de ce type de discours est Claude Lebrun, auteur de l'ouvrage *1000 mots pour réussir*. Dans un article de 1992, il affirme remarquer une « dégradation générale de la langue » des élèves. Selon lui, celle-ci est due à la primauté de l'oral sur l'écrit dans la société actuelle, ce qui engendre que comme l'apprentissage des mots ne passe plus par la lecture, mais plutôt par l'audition, les élèves

¹⁹¹ NONNON E., *Op. cit.*, para. 4.

¹⁹² SIMARD C., *Op. cit.*, p. 28.

perdant ainsi le sens précis des mots¹⁹³. Il attribue cela notamment à l'importance grandissante de la télévision dans la vie des jeunes, qui lisent moins et ne possèdent désormais plus qu'une perception orale des mots, touchant de plus en plus la population entière et provoquant une « médiocrité générale »¹⁹⁴. Contrairement à Lebrun, Simard attribue un effet positif aux médias, dont la télévision, dans l'apprentissage lexical puisque ceux-ci abordent des sphères thématiques différentes (santé, sport, politique, etc.) et permettent ainsi à la population de s'initier à leur vocabulaire spécifique¹⁹⁵. Le discours de Lebrun, qui déplore une dégradation générale et un affaissement du niveau des jeunes, est omniprésent dans la société. C'est une opinion souvent relayée par les médias et par les acteurs eux-mêmes de l'enseignement¹⁹⁶, mais aussi par la population, car la maîtrise du lexique et de la langue est très valorisée socialement et fait dès lors l'objet d'une attention critique exacerbée.

Cependant, ces discours requièrent un regard critique. D'abord, comme nous l'avons évoqué, la « richesse » lexicale et le niveau des élèves est difficile à mesurer¹⁹⁷. En effet, il n'existe pas de consensus entre les chercheurs sur le seuil de « pauvreté » lexicale. De plus, il faut faire la distinction entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif, en d'autres termes entre le vocabulaire réellement utilisé par l'élève et le vocabulaire qu'il connaît, sans pour autant l'utiliser à bon escient. En outre, le vocabulaire, encore plus que la grammaire, est une composante linguistique évolutive ; les mots utilisés et connus par les jeunes durant les années 1990 ne sont plus les mêmes chez les jeunes en 2010 ou 2020. La langue évolue, surtout la composante lexicale qui relève en partie de l'immédiateté communicative¹⁹⁸. Il n'est donc pas étonnant qu'une différence sépare le vocabulaire connu des élèves et celui que maîtrisent les professeurs.

Il est également primordial de ne pas tomber dans ces discours du « c'était mieux avant », très répandus dans la société. Comme le souligne Marc Romainville¹⁹⁹, les discours stigmatisant le « niveau qui baisse » existent depuis longtemps. Par exemple, dès 1948, un ministre se plaignait de l'enseignement de la langue qu'il jugeait insuffisant :

¹⁹³ LEBRUN, C., « Pourquoi j'ai écrit *1000 mots pour réussir* », *Op. cit.*, p. 60.

¹⁹⁴ *Id.*, pp. 63 – 65.

¹⁹⁵ SIMARD C., *Op. cit.*, p. 29.

¹⁹⁶ Constat relevé lors de nos enquêtes quantitatives présentées dans le deuxième chapitre.

¹⁹⁷ PATRIS, Jacques, VANSNICK, Nicole, « Comment aborder les "fautes lexicales" en classe ? », in *Enjeux*, 26, 1992, p. 46.

¹⁹⁸ Selon SIMON, Anne-Catherine (communication officielle), « Linguistique du texte », Louvain-la-Neuve, 2020.

¹⁹⁹ Selon ROMAINVILLE, Marc (communication officielle), « Didactique générale », Louvain-la-Neuve, 2019.

« Les résultats des examens de première candidature étaient si décourageants qu'il fallait conclure à une préparation insuffisante de nos élèves. (...) L'insuffisance de notre enseignement de la langue maternelle, tant du français que du néerlandais, a été soulignée par diverses autorités. Vu l'extrême urgence du problème, ... » [Bruxelles, le 20 septembre 1948, *Circulaire du Ministre C. Huysmans*]²⁰⁰.

Un siècle plus tôt, les problèmes orthographiques de la langue maternelle étaient déjà décrits :

« D'où vient qu'une partie des élèves qui ont achevé leurs études, bien loin d'être habiles dans leur langue maternelle, ne peuvent même pas en écrire correctement l'orthographe ? » [Lacombe, *Un coup d'œil sur l'état actuel de l'enseignement en France*, 1835]²⁰¹.

Comme l'explique Romainville, cette impression que les jeunes en savent moins est due à l'écart grandissant entre les professeurs et leurs élèves. C'est donc plus souvent un problème de générations qu'un problème de perte réelle de connaissances de la part des élèves. En outre, en vieillissant, beaucoup d'individus développent une tendance à considérer leur jeune époque comme un « âge d'or » de la scolarité, sacralisant ainsi leurs souvenirs et leurs savoirs. Il conviendrait donc de ne pas prendre les discours de déploration au pied de la lettre, car ils relèvent de jugements subjectifs affectés par la mémoire et la nostalgie d'une époque révolue.

3.4. Les enjeux de l'enseignement du lexique

En raison de toutes les difficultés et questionnements qui persistent autour du lexique et de son apprentissage, il semble nécessaire de lui accorder une place plus significative à l'école. Analysons dès lors les enjeux qui gravitent autour de l'enseignement du lexique : pourquoi est-il si important de lui consacrer une attention toute particulière avec les élèves ?

3.4.1. Un enjeu culturel

Tout d'abord, l'enseignement du vocabulaire relève d'une finalité culturelle. Améliorer sa connaissance du vocabulaire, que ce soit quantitativement (par l'accroissement du stock lexical) ou qualitativement (par la création de liens et de réseaux entre différentes lexies), permet une meilleure compréhension des discours et une intégration culturelle plus forte des élèves. Il est bon de rappeler que l'école revendique l'adhésion et l'intégration des

²⁰⁰ Cité dans ROMAINVILLE M., *Ibid.*

²⁰¹ Cité dans ROMAINVILLE M., *Ibid.*

élèves à une même communauté, à une culture commune. Dans ce dessein, enseigner le lexique permet une meilleure compréhension des textes et discours qui fondent cette « culture » et facilite l'identification à celle-ci. L'importance sociale de disposer d'un « bon vocabulaire » démontre l'importance culturelle de celui-ci dans la société actuelle. De plus, le lexique est un domaine en perpétuelle évolution. Ainsi, le travailler peut permettre une réflexion davantage « méta », notamment sur la norme. En effet, si l'on travaille sur les innovations lexicales, on peut enseigner aux élèves que celles-ci sont d'abord perçues comme des fautes qui seront, par la suite, intégrées à la norme, et cela implique donc que la norme peut varier et qu'elle est culturelle²⁰². Dès lors, l'enseignement du vocabulaire en classe implique un enjeu culturel, que ce soit par son enseignement même ou par les sujets abordés.

3.4.2. Un enjeu cognitif

Ensuite, on retrouve un enjeu cognitif important dans le travail du lexique. En effet, si nous reprenons l'exemple antérieur du travail sur les innovations, lequel permet d'aborder la question de la norme, son évolution et son caractère social, nous remarquons que ce type de réflexion développe l'esprit critique des élèves et leur fait relativiser les discours normatifs – malgré l'importance sociale de ceux-ci et de leur respect par la communauté. L'apprentissage du lexique développe donc certaines compétences mentales utiles dans la vie quotidienne. Comme le souligne Picoche, enseigner le lexique, c'est « éduquer l'esprit de synthèse, permettre le passage de l'incohérent au cohérent et faciliter la mémorisation de faits nombreux et variés »²⁰³. Il ne s'agit donc pas nécessairement, dans ce cas, d'améliorer la compétence lexicale de l'élève, mais de développer diverses compétences cognitives et de configurer sa pensée et son esprit à une certaine logique opérationnelle.

En outre, accorder des moments en classe à l'enseignement du lexique peut développer le processus d'acquisition du vocabulaire et possède donc un objectif à long terme que représente le procédé d'assimilation de nouvelles lexies. Effectivement, une partie considérable du lexique d'une personne est acquise dans la vie courante, en dehors de l'école. Cependant, comme l'explique Picoche, ces nouvelles lexies seront d'autant mieux assimilées si, à l'école, l'enfant prend conscience de l'existence de certains types de formation lexicale et prend l'habitude de comparer les mots entre eux et de les organiser en séries²⁰⁴. Dès lors, lorsque cette même personne, tout au long de sa vie, rencontrera de nouveaux mots, elle sera

²⁰² PATRIS J., VANSNICK N., *Op. cit.*, p. 47.

²⁰³ PICOCHÉ J., *Précis de lexicologie française*, *Op. cit.*, p. 28.

²⁰⁴ *Id.*, p. 45.

davantage capable de les traiter de manière organisée et synthétisée afin d'optimiser au mieux leur intégration dans son lexique.

3.4.3. Un enjeu scolaire

Par ailleurs, l'importance scolaire de l'enseignement du vocabulaire est essentielle. Plusieurs études (anciennes et récentes)²⁰⁵ s'accordent sur le constat que le vocabulaire est la « clé de voute »²⁰⁶ de la réussite scolaire et établissent une corrélation entre le déficit verbal, dont lexical, et l'échec scolaire²⁰⁷. Anctil établit un lien plus précis entre le vocabulaire d'une personne et son niveau en lecture. L'auteur montre que, vers la quatrième année primaire, lorsque la lecture est davantage centrée sur la compréhension du texte et que celui-ci est constitué d'un vocabulaire moins courant, on constate un effondrement chez les élèves qui disposent d'un vocabulaire plus faible. Plus qu'en lecture, Anctil affirme que la faiblesse du vocabulaire engendre également des incidences sur les apprentissages dans d'autres matières scolaires²⁰⁸. Biemiller constate qu'à l'inverse, 90% des élèves peuvent atteindre, avant la troisième année primaire, un niveau lexical satisfaisant s'ils ont baigné, dès les premières années de scolarisation, dans un environnement linguistique riche et si on leur a proposé un enseignement direct visant à soutenir leur acquisition du vocabulaire courant²⁰⁹. Il semble donc primordial pour la réussite scolaire des élèves qu'une importance particulière soit accordée à l'enseignement du vocabulaire dans les classes de français dès le début de la scolarité.

3.4.4. Un enjeu social

Enfin, plus encore qu'un enjeu scolaire, l'enseignement du vocabulaire contient également une finalité sociale non négligeable. Anctil développe cet aspect et affirme qu'un manque de vocabulaire (qui peut transparaître tant à l'écrit qu'à l'oral) devient rapidement un handicap social. L'auteur évoque les disparités lexicales constatées entre les élèves dès l'entrée à l'école. De plus, l'écart, appelé « l'effet Mathieu », entre les élèves de bon niveau lexical et les élèves qui ont un niveau plus faible dès le début de la scolarité ne cesse de croître tout au long de celle-ci : les élèves qui ont atteint un bon niveau vont continuer à le développer et à acquérir de nouveaux mots, tandis que ceux dont le niveau est plus faible

²⁰⁵ LEBRUN C., « Pourquoi j'ai écrit *1000 mots pour réussir* », *Op. cit.*, pp. 56 – 65. ; ANCTIL D., *Op. cit.*, pp. 101 – 114.

²⁰⁶ ANCTIL D. *Id.*, p. 102.

²⁰⁷ LEBRUN C., « Pourquoi j'ai écrit *1000 mots pour réussir* », *Op. cit.*, p. 60 et 62.

²⁰⁸ ANCTIL D., *Op. cit.*, p. 102.

²⁰⁹ BIEMILLER, 2004, cité dans ANCTIL D., *Ibid.*

comprennent mal les textes et n'arrivent pas à acquérir de nouvelles lexies, ce qui les éloigne encore plus des autres élèves²¹⁰. Ce constat d'une différence de niveau lexical entre les élèves avait déjà été fait par Lebrun : durant les années 1980, il a effectué un test de vocabulaire sur des élèves et il avait remarqué que la réussite ou l'échec variait, notamment, selon l'origine socio-culturelle de ceux-ci²¹¹. Durant ces mêmes années, Garcia cite une étude²¹², réalisée en 1978 dans des classes de l'école primaire, qui met en avant ces inégalités sociales des élèves dans leurs connaissances lexicales dès le début de leur scolarité. L'étude consiste en un questionnaire distribué aux élèves et composé de deux épreuves : une épreuve de jugement de familiarité des termes (le sujet doit juger un terme sur une échelle allant de « je ne l'ai jamais entendu » à « je le connais très bien et je l'utilise souvent ») et une épreuve de définitions. Les résultats sont univoques : on retrouve une inégalité des performances selon l'origine socioculturelle. En effet, les élèves issus de milieux favorisés définissent correctement davantage de termes et font moins de confusions phonétiques. L'écart entre les élèves de milieux favorisés et ceux issus de milieux défavorisés est, en moyenne, de six mois en ce qui concerne l'épreuve de jugement, et d'un an pour l'épreuve de définitions. Il est également prouvé que cet écart reste constant tout au long des primaires²¹³.

Comme nous l'avons abordé précédemment, Paveau affirme que cette représentation sociale de la langue explique, en partie, la quasi-absence d'une didactique du lexique. En effet, si le vocabulaire est considéré comme un outil de distinction intellectuelle et sociale, alors il ne s'apprend pas, mais s'initie (par un phénomène d'acculturation). En revanche, si les activités intellectuelles sont perçues sous l'angle de la technique et si l'on considère la « richesse » du vocabulaire comme le produit d'un possible travail, alors une didactique du lexique est envisageable sur la base de réelles procédures d'apprentissage²¹⁴. Par conséquent, c'est la responsabilité des enseignants d'assumer leur place dans l'apprentissage lexical des élèves afin de chercher à corriger l'inégalité socioculturelle à ce propos, laquelle a tendance, malheureusement, à se reproduire dans le schéma scolaire traditionnel.

²¹⁰ *Ibid.*

²¹¹ LEBRUN C., « Pourquoi j'ai écrit 1000 mots pour réussir », *Op. cit.*, p. 8.

²¹² EHRLICH S., BRAMAUD DU BOUCHERON G., FLORIN A., *Le développement des connaissances lexicales à l'École Primaire*, PUF, 1978, cité dans GARCIA, C., *Op. cit.*, p. 60.

²¹³ *Ibid.*

²¹⁴ PAVEAU M.-A., *Op. cit.*, p. 29.

3.5. La place du lexique dans les programmes de l'enseignement secondaire

Nous pouvons désormais affirmer la nécessité d'enseigner le lexique. Dès lors, qu'en est-il dans les prescriptions officielles ? Quelle est la place accordée au lexique dans les programmes de l'enseignement secondaire ? Nous nous intéresserons au cas de la France, pays référent dans la francophonie, et de la Belgique francophone (FWB).

3.5.1. En France

Le système scolaire français est différent du système scolaire belge. En effet, il se compose de cinq années d'école élémentaire (correspondant aux années entre la première et la cinquième primaires belges), suivies de quatre années de collège (l'équivalent de la sixième primaire et des trois premières années de l'enseignement secondaire en Belgique) et se clôture par trois années de lycée (c'est-à-dire la seconde, la première et la terminale, correspondant respectivement aux quatrième, cinquième et sixième secondaires belges). Nous allons, dans ce travail, analyser les programmes des quatrième, cinquième et sixième cycles, à savoir de la cinquième à la première années. La dernière année, appelée « terminale », a un statut spécial et sert à préparer le Baccalauréat en fin de scolarité. Nous ne nous intéresserons pas à cette année scolaire, car les objectifs concernant les matières, dont le français, y varient en fonction de la diversité des filières, mais aussi des spécialités (dans la filière générale : littéraire, scientifique et économique et sociale).

Dans le programme du cycle quatre (cinquième, quatrième et troisième années, la fin du collège)²¹⁵, « enrichir et structurer le lexique » se retrouve explicitement dans les compétences à développer chez les élèves :

« *Compétences et connaissances associées :*

- **enrichir son lexique par les lectures**, en lien avec les entrées du programme de culture littéraire et artistique, par l'écriture, par les diverses activités conduites dans toutes les disciplines ;

- **enrichir son lexique par l'usage du dictionnaire** ou autres outils en version papier ou numérique ;

- savoir **réutiliser** à bon escient, à l'écrit et à l'oral, **le lexique appris** ;

- observer la **formation des mots** : dérivation et composition, étymologie et néologie, locutions, graphie des mots, notamment à partir d'éléments latins et grecs ou

²¹⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'éducation nationale n°30 du 26-07-2018*, pdf disponible en ligne sur la page : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm> (consulté le 27 juin 2020).

empruntés aux langues étrangères ; mettre en évidence les changements de catégorie syntaxique induits par la dérivation (déménager/déménagement ; beau/beauté, etc.) et de leurs incidences orthographiques ;

*- connaître le sens des **préfixes et suffixes** les plus fréquents et de certaines racines latines et grecques ;*

*- **mettre en réseau des mots** (groupements par champ lexical, par famille de mots et par champ sémantique) et maîtriser leur classement par degré d'intensité et de généralité ;*

*- analyser le **sens des mots** : polysémie et synonymie, antonymie et homonymie, nuances et glissements de sens, locutions, construction des verbes et variations de sens, dénotation, connotation et niveaux de langue ;*

*- **utiliser différents types de dictionnaires** et d'outils numériques »²¹⁶.*

Une focalisation sur le lexique apparaît dans les objectifs à atteindre avant l'entrée au lycée :

*« Le cycle 3 a donné la priorité aux notions permettant l'acquisition de l'orthographe, la compréhension des principaux constituants de la phrase et **l'enrichissement du lexique**. Il a proposé une étude de la langue dans le contexte de son usage en lecture et en écriture.*

***Le cycle 4 poursuit ces apprentissages**, approfondit les notions et règles déjà étudiées et fait découvrir de nouvelles notions et d'autres aspects du fonctionnement de la langue. Il entend également permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système. Dans cet objectif, le choix a été fait de fonder le programme sur des notions centrales dont l'étude est progressivement approfondie au cours du cycle. **Les exercices et entraînements d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire, sollicitant mémorisation et réflexion, donnent lieu à des séances spécifiques**, en résonance avec l'écriture, l'oral et la lecture structurées autour des problématiques indiquées en « culture littéraire et artistique ». S'agissant de l'étude la langue, au cycle 4, la connaissance de la terminologie des éléments de la phrase et du texte est mise au service de la compréhension du système de la langue.*

[...]

*Les notions concernant la cohérence et la cohésion des textes (respect de la syntaxe, de l'énonciation, des éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte) sont étudiées en contexte, lors de la lecture et de l'écriture. **Le lexique est l'objet d'une attention constante et d'apprentissages structurés et progressifs. La progression prend appui sur les écrits des élèves** »²¹⁷.*

On remarque donc que le programme du collège français accorde une place privilégiée au lexique et souligne l'importance de son enseignement.

²¹⁶ *Id.*, p. 24.

²¹⁷ *Id.*, pp. 19 – 20.

Les programmes de seconde et première (filière générale)²¹⁸ prennent également le lexique en considération, mais dans une perspective qui le relie davantage aux compétences langagières, traditionnelles du cours de français :

- « *l'amélioration de la compréhension et de l'expression écrites et orales (compétences langagières). Il s'agit d'un travail qui permet à l'élève **d'enrichir son lexique**, de structurer sa pensée par **le mot le plus juste**, de percevoir la nuance d'une formule chez un auteur, d'en proposer une reformulation, d'appréhender et de manipuler la structure syntaxique d'une phrase, de s'approprier le fonctionnement et les nuances de sa langue.*
- ***L'acquisition d'un vocabulaire technique** permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours, en particulier le discours littéraire (connaissances linguistiques) et d'accéder à l'implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s'établissent entre les mots au sein de la phrase et du texte, ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire. Elles sont adossées à des termes (métaphore, adjectif, subordination, focalisation, assonance, etc.) dont elles proposent des définitions »²¹⁹.*

Ces deux programmes prévoient donc un enseignement du lexique, basé sur l'idéologie du « mot juste », qui permettrait une meilleure structuration de sa pensée. On peut également remarquer que les auteurs des programmes ont conscience du manque didactique accordé au lexique :

*« Des activités sont régulièrement consacrées au **renforcement des ressources trop souvent négligées du lexique**. Si le rappel des modes de néologie (dérivation, composition, emprunt, etc.) ou des relations lexicales (synonymie, antonymie, hyperonymie, etc.) peut guider ou éclairer ponctuellement l'exploration du lexique, celle-ci doit aussi se déployer **au gré des rencontres avec les textes**, hors du cadre rigide d'exercices mécaniques, afin de mettre au jour les accointances discrètes ou les voisinages féconds entre les mots »²²⁰.*

Ils insistent dès lors sur les deux modes d'enseignement dont peut bénéficier le lexique : l'enseignement incident (« au gré des rencontres avec les textes ») et l'enseignement explicite (« exercices mécaniques »).

Pour conclure, le lexique occupe une place significative dans les programmes de l'enseignement secondaire français. Il est relié aux compétences langagières (comme la

²¹⁸ Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Programme de français de seconde générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. PDF disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf (consulté le 27 juin 2020) ; Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Programme de français de première des voies générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. PDF disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575_annexe2_1062930.pdf (consulté le 27 juin 2020).

²¹⁹ Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Programme de français de seconde générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Id.*, p. 3.

²²⁰ *Id.*, pp. 4 – 5.

lecture, par exemple), mais fait également partie des savoirs purement disciplinaires (en raison de son lien avec les textes littéraires) et son intérêt culturel (connaissance de la langue) est mis en avant.

3.5.2. En Belgique francophone

Pour l'analyse de l'enseignement du lexique en Belgique francophone, nous allons nous baser sur les référentiels interréseaux de l'enseignement général et qualifiant et sur les nouveaux programmes des filières générales et qualifiantes de la FESeC (enseignement libre subventionné confessionnel).

3.5.2.1. Premier degré commun (FESeC)

Dans le programme du premier degré, commun à tous les élèves, le lexique n'est pas abordé de manière individuelle, mais se retrouve lié aux activités de lecture et d'écriture. Son travail en classe est envisagé selon une perspective morphologique et sémantique (synonymie, antonymie, etc.), ce qui permet sa structuration et son enrichissement auprès des élèves²²¹.

3.5.2.2. Deuxième et troisième degrés - filières générale et de transition

Dans le référentiel interréseau relatif au cours de français des deuxième et troisième degrés²²², le lexique figure dans la matière du cours, mais reste foncièrement lié aux UAA. Ainsi, comme pour le premier degré, il est présenté comme une matière à aborder à travers les activités langagières. Cependant, le document comprend tout de même un « focus sur la langue » dans lequel il est signalé :

*« Un certain nombre de « savoirs de langue » concernent les ressources linguistiques propres aux productions des UAA et sont listés dans les ressources spécifiques de chaque unité. D'autres (orthographe, **lexique**, syntaxe, morphosyntaxe...), **bien que non spécifiés dans les UAA, sont à travailler selon les besoins** »²²³.*

Dès lors, les auteurs du référentiel semblent avoir conscience du besoin de travailler le lexique, mais ne le spécifient pas dans la matière, hormis à travers une mention vague relative aux savoirs sur la langue :

²²¹ FESeC, *Français 1^{er} degré d'observation, 1^{re} A – 2^e Commune*, D/2005/7362/3/13, p. 52. PDF disponible en ligne : <http://admin.segec.be/documents/4063.pdf> (consulté le 27 juin 2020).

²²² *Compétences terminales et savoirs requis, humanités générales et technologiques, français*, 2017. PDF disponible en ligne sur la page : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296> (consulté le 27 juin 2020).

²²³ *Id.*, p. 57.

« *Approche de la langue comme système*

*Étudier la langue comme système suppose de distinguer ses différents niveaux d'analyse : phonétique, orthographe, **lexique**, syntaxe, texte et discours. Pour chacun de ces niveaux, il importe de s'interroger sur leurs fonctions et leurs fonctionnements* »²²⁴.

On remarque aussi, plus particulièrement, la mention du « lexique abstrait (termes génériques ou hyperonymes, substantivation) »²²⁵ dans l'UAA2.

Dans les programmes de l'enseignement libre²²⁶, les mentions du lexique suivent les prescriptions du référentiel. La maîtrise du lexique est également un critère dans les grilles d'évaluation proposées aux professeurs.

3.5.2.3. Deuxième et troisième degrés - filières qualifiante et professionnelle

Pour les filières de qualification et professionnelle, le nouveau référentiel de 2014²²⁷ ne met pas en évidence le lexique comme une matière devant faire l'objet d'un enseignement spécifique en classe. Tout comme pour l'enseignement général et technologique, il n'est évoqué qu'au travers des normes de l'écrit et de l'oral, qui doivent être respectées et appliquées par les élèves :

« Les normes de l'écrit se définissent comme un ensemble de règles et de régularités à respecter par la communauté linguistique pour favoriser une communication réussie entre ses membres.

Elles sont linguistiques :

- *Orthographe*
- *Ponctuation*
- ***Lexique***
- *Morphosyntaxe*
- *Typographique*
- ... »²²⁸.

Le lexique est également mentionné dans certaines UAA, mais à propos d'une compétence langagière (par exemple, on retrouve la mention du « lexique indiquant une priorité » dans

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ *Id.*, p. 19.

²²⁶ FESeC, *Humanités générales et technologiques, Français 2^e degré*, D/2018/7362/3/09. PDF disponible en ligne : <http://admin.segec.be/documents/8731.pdf> (consulté le 27 juin 2020). ; FESeC, *Humanités générales et technologiques, Français 3^e degré*, D/2018/7362/3/37. PDF disponible en ligne : <http://admin.segec.be/documents/9047.pdf> (consulté le 27 juin 2020).

²²⁷ *Compétences terminales en français, humanités professionnelles et techniques*, 2014. PDF disponible en ligne sur la page : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296> (consulté le 27 juin 2020).

²²⁸ *Id.*, p. 27.

l'UAA2²²⁹). En revanche, aucune mention n'est faite du « lexique abstrait », lequel apparaît dès lors comme un concept réservé aux filières générales et technologiques.

Ce détachement du lexique comme matière d'enseignement est récent et propre au référentiel de 2014, car, dans celui de 2000²³⁰, le développement lexical était inscrit dans les procédures que les élèves sont amenés à réaliser afin de construire leurs savoirs :

« - *pratiquer la langue française* :

- ***Élargir leur lexique, appliquer les principales règles de syntaxe afin d'exprimer une pensée compréhensible***
- ... »²³¹

Quant aux programmes des deuxième et troisième degrés du qualifiant²³², tout comme l'enseignement général et technologique, ils suivent les prescriptions des référentiels. Le lexique s'y retrouve lié aux UAA, dans les normes langagières écrites et orales et également dans les grilles d'évaluation (critère de la recevabilité linguistique). Cependant, une attention particulière est accordée à l'utilisation du « mot juste » en tâche d'écriture :

« *Comprendre la nécessité de choisir le **mot juste** et s'en donner les moyens, éviter les répétitions inutiles ... autant de démarches peu habituelles aux élèves* »²³³.

En conclusion, il est remarquable de constater que, si le lexique est abordé dans l'enseignement secondaire belge, il n'y fait pas l'objet d'un enseignement systématique. Sa maîtrise apparaît dans les critères d'évaluation et fait partie des normes linguistiques que les élèves doivent respecter, mais les programmes officiels laissent le libre choix aux professeurs d'y accorder du temps d'enseignement en classe, « selon les besoins ». On n'observe également pas de différence majeure dans le traitement du lexique entre les différentes filières, si ce n'est la non-prise en compte du « lexique abstrait » dans l'enseignement qualifiant et professionnel. Cela pourrait peut-être s'expliquer par une idée reçue relative à ces filières : on estime que l'enseignement qualifiant et professionnel doit être davantage « concret », pratique, alors que l'enseignement général et technologique se trouve plutôt du côté de l'abstrait, de la théorie.

²²⁹ *Id.*, p. 42.

²³⁰ *Compétences terminales et savoirs communs, humanités professionnelles et techniques*, 2000.

²³¹ *Id.*, p. 8.

²³² FESeC, *Humanités professionnelles et techniques, Français 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification*, D/2014/7362/3/19. PDF disponible en ligne : <http://admin.segec.be/documents/7361.pdf> (consulté le 27 juin 2020).

²³³ *Id.*, p. 95.

3.5.3. Comparaison entre la France et la Belgique

Si nous comparons les situations française et belge francophone, nous pouvons émettre plusieurs constats sur la manière dont le lexique est abordé, enseigné et considéré dans les deux pays.

D'abord, en général, nous remarquons un intérêt plus important pour le lexique dans les programmes français. En effet, le vocabulaire y constitue davantage une matière à part entière, qui nécessite un enseignement spécifique, alors qu'en Belgique francophone, la tendance est plus de considérer le lexique comme un acquis, qu'il faut travailler « selon les besoins ». Le travail du lexique, en FWB, n'apparaît pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un accompagnement d'autres apprentissages.

Ensuite, nous pouvons observer que, dans les programmes français, une attention particulière est portée au lexique durant les « petites » années du secondaire (au collège). En Belgique francophone, en revanche, nous n'apercevons aucune différence de considération accordée au lexique entre le degré inférieur et le degré supérieur des humanités.

Enfin, une convergence se dégage tout de même : tant en FWB qu'en France, la connaissance du lexique est un critère d'évaluation dans les productions écrites et orales des élèves. Cela témoigne de l'importance accrue qu'accordent les responsables institutionnels de l'enseignement à la maîtrise du vocabulaire par les élèves, malgré la place assez modeste qui lui est réservée dans les programmes.

Chapitre 2. Analyse des pratiques enseignantes

1. Introduction

Après nous être interrogée sur l'évolution théorique de l'enseignement du lexique en cours de FL1 et sur les diverses problématiques dont il est l'objet, nous allons désormais nous intéresser aux pratiques effectives d'enseignement de celui-ci dans les classes de secondaires belges francophones. Comme nous venons de l'évoquer, les programmes et les référentiels recommandent, « selon les besoins », la prise en compte de l'enseignement du lexique. Celui-ci fait partie des compétences de la langue qui doivent être maîtrisées par les élèves et se retrouve dans les grilles d'évaluation « types » proposées par la FWB. Dès lors, les professeurs prennent-ils en considération cette prescription et dispensent-ils réellement des leçons de vocabulaire à leurs élèves ? De cette interrogation générale ont découlé plusieurs questions sous-jacentes : comment les professeurs enseignent-ils le lexique ? Quelle place lui accordent-ils ? Quels outils utilisent-ils ? L'évaluent-ils ? Etc.

Afin d'apporter des réponses à ces différentes questions, nous avons effectué une recherche descriptive en plusieurs étapes. D'abord, nous avons mené une enquête à visée quantitative, sous la forme d'un court questionnaire en ligne diffusé auprès de professeurs de français (tous degrés et filières confondus). Ensuite, afin d'obtenir des informations davantage précises et illustrées, nous avons pris contact avec plusieurs professeurs, qui n'ont pas répondu au questionnaire, afin d'observer une leçon consacrée au travail du lexique en classe. Les objectifs de ces deux méthodes étaient complémentaires : il s'agissait d'avoir une vue d'ensemble, mais précisée et illustrée par des exemples de pratiques singulières « du terrain ».

2. Choix méthodologiques

2.1. La recherche de type quantitative

La première recherche que nous avons effectuée est une recherche quantitative dans le but d'obtenir un aperçu global des pratiques enseignantes en ce qui concerne l'enseignement du lexique en classes de FL1. Connaissant le statut de « parent pauvre » qu'occupe le lexique dans la didactique du français et voulant obtenir une vue d'ensemble très globale de son enseignement effectif, nous avons décidé de ne restreindre l'enquête à aucun professeur (quel que soit le degré, la filière et le réseau d'enseignement), notre seul souci étant d'interroger des professeurs de français dans l'enseignement secondaire belge francophone (à savoir en Fédération Wallonie-Bruxelles). Même si notre master nous destine davantage à enseigner au

degré supérieur du secondaire (à partir de la quatrième année), prendre en compte les pratiques du degré inférieur permet d'établir certaines constatations, notamment en ce qui concerne une évolution relative des techniques d'enseignement et de l'intérêt accordé au lexique et à son enseignement par les professeurs. Nous avons donc élaboré un questionnaire d'une dizaine de questions²³⁴ et nous l'avons soumis publiquement à plusieurs centaines de professeurs, dont des maîtres de stage partenaires de l'UCLouvain. Malgré la difficulté de trouver des professeurs acceptant de nous répondre, nous avons récolté 67 réponses. Au terme de cette première étape, nous avons donc pu établir des statistiques et des tendances sur la base des réponses recueillies.

2.2. La recherche de type qualitative

La deuxième enquête que nous avons menée, qui s'est réalisée parallèlement à la première, est une recherche de type qualitative, qui visait à obtenir des réponses et des propositions plus précises et concrètes.

Pour cette enquête, nous avons fait le choix de ne pas sélectionner des professeurs ayant répondu au questionnaire afin d'élargir les données qualitatives et d'éviter de répéter des résultats de l'enquête quantitative, même si certaines constatations communes se dégagent dans l'une et l'autre enquête. Nous avons donc, par le biais des réseaux sociaux, recherché des professeurs qui travaillaient le lexique dans leurs classes et qui accepteraient de nous accueillir en observation dans celles-ci. Au vu du caractère peu systématique de l'enseignement du lexique en classe, il n'a pas été simple pour les professeurs de satisfaire notre demande, et nous n'avons pu bénéficier que de deux observations directes (dans plusieurs classes avec chacune des deux professeures). De plus, l'épidémie mondiale du COVID-19, qui a eu comme conséquence la fermeture des écoles dès la mi-mars 2020, ne nous a pas permis de réaliser d'autres observations directes. En raison de ces difficultés, nous avons dû revoir nos ambitions à la baisse. Nous précisons qu'il s'agit de leçons indépendantes, aucunement envisagées dans un système didactique évolutif particulier. Ces heures de cours traitant du lexique paraissent donc « hors parcours » et sont adressées à des publics scolaires différents. Lors de ces observations, les enseignantes ne nous ont pas autorisée à enregistrer les leçons, mais nous avons eu soin de prendre un maximum de notes

²³⁴ Document joint en annexe 1.

sur le déroulement des leçons et nous avons reçu une copie des documents distribués aux élèves²³⁵.

Outre ces observations, nous avons également effectué avec ces deux professeures un entretien oral sur leurs conceptions du lexique et de son enseignement. Nous avons choisi d'enregistrer le contenu de la conversation afin, d'une part, de permettre une meilleure fluidité de l'échange et, d'autre part, de conserver une trace fidèle de leurs paroles. Ces enregistrements ont ensuite fait l'objet d'une transcription²³⁶.

Afin d'étoffer nos données qualitatives, nous avons recherché un professeur travaillant le lexique sur la base du manuel *1000 ou 800 mots pour réussir*, car nous avons déjà pu constater dans l'enquête quantitative que ces derniers étaient fréquemment cités parmi les modalités d'enseignement du lexique en classe. Ce type de manuels étant le plus souvent utilisé comme support à des interrogations, il n'était pas nécessaire de nous rendre dans les classes durant cette heure d'interrogation : il suffisait d'effectuer un entretien avec le professeur sur la manière dont il utilisait ce livre, notamment pour savoir s'il prévoyait un suivi des élèves après l'interrogation, un réinvestissement possible. Nous avons trouvé une professeure volontaire répondant à l'ensemble de nos critères, mais dès la fermeture des écoles, celle-ci s'est désistée. C'est donc dans l'urgence que nous avons dû rechercher à nouveau un professeur répondant à nos critères. Heureusement, deux enseignants se sont portés volontaires et nous ont permis de récolter des données. Cependant, les conditions du confinement nous ont obligée à effectuer ces entretiens à distance, via des plateformes de communication instantanée, et nous avons dû faire face à différents problèmes d'ordre technique. D'abord, nous avons convenu avec la professeure de réaliser notre premier entretien en appel Messenger. Cependant, des problèmes de connexion Internet ont engendré plusieurs coupures, et nous avons été contraintes de poursuivre l'entretien au téléphone. Tout comme les deux premiers entretiens, celui-ci a été transcrit ultérieurement²³⁷. Ensuite, lors du second entretien, réalisé sur Microsoft Teams, un problème technique a engendré l'impossibilité d'accéder à l'enregistrement de l'entretien une fois ce dernier terminé. Ayant commis l'erreur de ne prendre aucune note durant celui-ci, nous avons été contrainte de recontacter le professeur et de lui demander son accord pour soit recommencer l'entretien, soit lui demander de compléter lui-même, par écrit, le questionnaire « type » qui servait de base au déroulement de l'entrevue. Cet enseignant a préféré, pour des raisons de temps,

²³⁵ Documents joints en annexes 2 et 3.

²³⁶ Documents joints en annexe 4 et 5.

²³⁷ Document joint en annexe 6.

répondre lui-même au questionnaire²³⁸. Cependant, des informations supplémentaires qui avaient été dites pendant l'entretien oral n'ont pu être récupérées.

3. Recherche quantitative

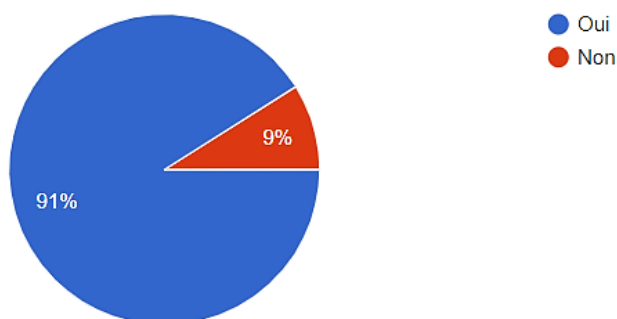
D'abord, nous allons nous intéresser aux résultats du questionnaire quantitatif. Nous avons distingué sept dimensions prioritaires que nous analyserons et interpréterons ci-dessous. Il est également important de souligner que les propos que nous avons recueillis ne sont pas généralisables, car ils sont issus d'un échantillon limité dont nous ne pouvons pas garantir la représentativité²³⁹. Cependant, ils permettent tout de même d'observer et de rendre compte de tendances actuelles qui semblent, pour certaines, partagées par une majorité de répondants.

3.1. Les motivations

Tout d'abord, il convient de préciser que sur les 67 professeurs interrogés, 91% (61) affirment enseigner le vocabulaire en classe :

Travaillez-vous le vocabulaire dans vos classes ?

67 réponses



Cependant, sur les six ayant répondu qu'ils ne le travaillaient pas, trois le justifient en disant qu'ils ne le travaillent pas de manière spécifique, mais uniquement lorsque des occasions se présentent. Cependant, l'apprentissage « incident » du lexique rentre, selon nos critères, dans son enseignement. Ainsi, en prenant en compte cette nuance, nous arrivons à 64 professeurs sur 67 qui le travaillent (95%). Les trois professeurs qui ne travaillent pas le lexique en classe invoquent différentes raisons : manque de temps, manque de moyens et d'idées et absence du lexique dans le programme.

²³⁸ Document joint en annexe 7.

²³⁹ DE SINGLY, François, *Le questionnaire*, Paris : Armand Colin, 2005.

La raison principale avancée pour justifier l'enseignement du lexique semble être la nécessité de pallier le manque lexical des élèves. En effet, 43 professeurs trouvent le vocabulaire de leurs élèves pauvre, voire très pauvre. Cependant, 15 enseignants (dont certains trouvant le niveau pauvre) nuancent ce jugement en affirmant qu'il ne faut pas trop généraliser et constatent une hétérogénéité du niveau lexical de leurs élèves : certains auraient un niveau très faible et d'autres un niveau excellent. Enfin, 10 professeurs seulement estiment que leurs élèves ont un niveau lexical moyen à très bon. L'un d'entre eux affirme qu'il est « meilleur qu'on ne peut le penser, il faut les faire réfléchir ». Les problèmes des élèves pointés par les enseignants sont les suivants : mots jugés « courants » incompris, vocabulaire répétitif et peu varié, mots d'un langage plus soutenu mal utilisés, difficultés plus importantes en compréhension qu'en production.

3.2. L'organisation des séances

L'organisation des séances d'enseignement du vocabulaire se décline en trois possibilités : sur les 64 professeurs travaillant le lexique en classe, 14 le travaillent de manière spécifique (leçons ou exercices préparés sur un aspect du vocabulaire), 25 l'abordent de manière incidente (selon le déroulement des leçons, les rencontres lexicales dans un texte) et 25 combinent ces deux méthodes. Nous pouvons dès lors émettre un premier constat : nous remarquons que les professeurs sont sensibilisés aux manques lexicaux de leurs élèves, car la majorité d'entre eux lui consacrent un enseignement explicite et préparé et satisfont ainsi les recommandations officielles, qui demandent d'aider les élèves « selon leurs besoins ». Cependant, il est intéressant de remarquer que les professeurs du degré supérieur travaillent le lexique moins spécifiquement que leurs collègues du degré inférieur. En effet, sur les 14 enseignants du degré inférieur qui ont répondu, seulement quatre n'enseignent le lexique qu'incidemment (ce qui représente moins d'un tiers des professeurs), alors qu'en ce qui concerne les professeurs des dernières années du secondaire (à partir de la quatrième année), presque la moitié (21 sur 50) l'abordent uniquement de cette manière. De plus, l'apprentissage explicite unique représente presque un tiers des réponses des professeurs du degré inférieur, mais il ne représente qu'un cinquième chez les enseignants du degré supérieur. Il est également bon de remarquer que les trois professeurs qui ont affirmé ne pas aborder le lexique dans leurs classes enseignent dans le degré supérieur. Dès lors, bien que la quasi-totalité des enseignants semble préoccupée par l'état de « pauvreté » relative du lexique de leurs élèves, il ressort que ceux du degré supérieur privilégient davantage une approche didactique implicite et mettent l'accent sur l'autonomie des élèves. Cette vision concorde

avec un projet de l'école, inscrit dans l'article 6 du Décret « missions » de 1997, qui demande d'« amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences »²⁴⁰. Nous pouvons donc supposer que les élèves plus âgés se retrouvent davantage responsabilisés face à leur apprentissage et doivent se servir des méthodes d'acquisition apprises dans les années inférieures afin d'enrichir leur vocabulaire seuls.

3.3. Les activités

Les activités proposées varient elles aussi. L'enseignement incident du vocabulaire reste majoritaire et les activités le concernant sont foncièrement les mêmes : explications du vocabulaire rencontré dans les textes ou dans le cours (21)²⁴¹ et recherches au dictionnaire des mots inconnus (10). Nous retrouvons aussi d'autres méthodes, liées à la recherche d'autonomie des élèves : chaque fois qu'un mot inconnu est rencontré (de manière incidente), les élèves doivent le noter dans un cahier (ou une variante informatique de type Quizlet) et ils se retrouvent ainsi munis de listes qu'ils doivent étudier et maîtriser (9). Le vocabulaire rencontré dans les textes fait majoritairement l'objet d'exercices (22) : champs lexicaux, champs thématiques, exercices divers (mots croisés, jeux), etc. Cependant, certains professeurs développent un enseignement plus préparé du vocabulaire. Nous pouvons citer le succès toujours présent de manuels du type *1000* (ou *800*) *mots pour réussir* (12). Les professeurs reprennent des pages de ces livres et les proposent aux élèves sous forme d'exercices ou d'interrogations. Cependant, quatre professeurs déclarent avoir eu recours à ces ouvrages auparavant, mais ont arrêté de les utiliser, soit par souci d'efficacité (les élèves ne retiendraient pas le vocabulaire s'il n'est pas contextualisé), soit en raison d'une objection de l'inspection. Les séances d'exercices types sur le vocabulaire, reprenant l'étymologie et la décomposition des mots, les exercices de morphologie (préfixation et suffixation), de sémantique (synonymie, antonymie, etc.) et l'étude des niveaux de langue séduisent encore quelques professeurs, peu nombreux (6). Enfin, cinq professeurs ont adopté la méthode du « mot du jour », qui consiste en ceci : à chaque cours, un élève propose un mot (provenant de ses lectures ou autre) et doit l'expliquer devant la classe de manière détaillée (signification, racine étymologique, utilisation, etc.). Il est nécessaire de préciser que toutes ces activités ne font pas nécessairement l'objet d'interrogations spécifiques. Elles peuvent être l'objet d'un

²⁴⁰ Décret « missions » : décret de la Communauté française du 13 septembre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, p. 5. PDF disponible en ligne sur la page : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401 (consulté le 06 août 2020).

²⁴¹ Par souci d'efficacité, nous avons précisé entre parenthèses le nombre d'enseignants qui ont proposé cette méthode.

apprentissage en classe, mais aussi à domicile, sous la forme de devoirs. De plus, la totalité des professeurs ne se contentent pas d'une seule méthode, mais en combinent plusieurs afin d'optimiser leur efficacité.

3.4. L'utilisation du dictionnaire

Le dictionnaire, outil lexicographique par excellence, a attiré notre attention sur l'utilisation dont il pourrait bénéficier afin de travailler le vocabulaire en classe²⁴². Nous avons donc interrogé les professeurs sur l'usage qu'ils en font. Nous avons été surpris de constater que neuf d'entre eux n'avaient aucun recours au dictionnaire en classe. Les raisons évoquées sont principalement le manque d'outils (3), de temps (2) ou le fait que la recherche au dictionnaire soit considérée comme une matière travaillée dans les années inférieures et déjà acquise par les élèves (2). Cependant, tous les professeurs restants utilisent le dictionnaire de manière naturelle pour rechercher la signification d'un mot. Mais si l'aspect sémantique est primordial dans le recours au dictionnaire, seuls trois professeurs lui accordent une utilisation mettant en œuvre un aspect plus réflexif sur la langue, pour « mieux comprendre le fonctionnement de leur langue maternelle ». Ainsi, deux professeurs l'utilisent afin d'aider les élèves à améliorer leur style (notamment en référence aux niveaux de langue), et un y recourt lors d'exercices étymologiques. Le dictionnaire est donc un outil souvent oublié et surtout méconnu dans la classe de français. Un professeur, tout de même, évoque la piste de travailler de manière plus réflexive avec le dictionnaire, en proposant aux élèves un travail de comparaison (entre différents dictionnaires ou au sein d'un même dictionnaire au fil du temps), mais il ne le met pas en pratique par manque de temps. Nous pouvons donc affirmer avec un certain regret que les professeurs de français accordent peu de place au dictionnaire pour favoriser l'apprentissage lexical, cet outil semble plus volontiers servir à des vérifications orthographiques.

En revanche, nous remarquons que, chez la quasi-totalité des professeurs (65), l'utilisation du dictionnaire est autorisée, voire recommandée, lors des interrogations et des tâches d'expression écrite, sauf lorsque celles-ci contiennent des questions de définitions qui ont dû être étudiées.

3.5. La place du vocabulaire dans l'évaluation

Maintenant que nous avons une vision plus claire de la manière dont est abordé le lexique dans les classes, nous pouvons nous demander quelle place celui-ci occupe dans les

²⁴² Voir au troisième chapitre portant sur les pistes didactiques.

évaluations. Selon les données récoltées par notre questionnaire, seuls cinq professeurs ne l'évaluent pas, et quatre ne le prennent en compte que dans l'évaluation des tâches formatives. Sur les 58 enseignants qui l'évaluent, 22 évaluent le niveau de vocabulaire général (niveau de langue, répétitions, style, etc.), 13 le vocabulaire spécifique à la séquence, le vocabulaire vu en cours, et deux prennent en compte ces deux dimensions lexicales (les professeurs restants n'ont pas donné plus de détails).

Lorsque le vocabulaire est un critère d'évaluation, quelle est sa pondération ? La tendance générale et majoritaire est de lui accorder une cotation faible, variant entre 5 et 15% de la note (27). Deux autres systèmes sont évoqués : deux professeurs disent ne pas accorder de notes à la dimension lexicale, mais une appréciation (« faible – suffisant – bien – très bien »), et deux autres professeurs affirment utiliser un système de bonus-malus afin de récompenser les élèves ayant un vocabulaire riche, précis et adéquat, ou de sanctionner ceux qui utilisent un vocabulaire jugé inadéquat à la situation de communication.

3.6. Les différences entre les degrés et les filières d'enseignement

D'une manière plus générale, nous avons voulu savoir si, selon les professeurs, le vocabulaire des élèves différerait en fonction de deux facteurs : le degré et la filière d'enseignement. En ce qui concerne les degrés, sur 26 professeurs, 20 estiment qu'au fil de la scolarité, une progression lexicale se fait ressentir chez les élèves. Proportionnellement, le résultat est encore plus fort en ce qui concerne la filière d'enseignement : 12 enseignants sur 14 décèlent un meilleur niveau lexical chez les élèves de l'enseignement de transition que chez les élèves de qualification. Les différences se marqueraient par un vocabulaire plus précis, moins répétitif et relevant d'un meilleur niveau de langue. Cependant, 13 enseignants estiment qu'il n'y a aucune différence, toutes années et filières confondues. Il faut donc faire attention à ne pas généraliser et rappeler que nos données se limitent aux perceptions d'un échantillon d'enseignants, lesquelles comportent forcément une part de subjectivité. Enfin, cinq professeurs dénoncent une différence de niveau, mais qui serait due à d'autres raisons. Ils évoquent le rapport à la lecture (moins les élèves liraient, moins ils disposeraient d'un vocabulaire riche, précis et varié), la connaissance partielle de termes courants ou soutenus (les élèves possèderaient une connaissance passive des termes : ils les ont déjà entendu, mais les utilisent rarement, et quand ils le font, l'usage est souvent incorrect) et l'influence des professeurs de français des années précédentes (certains travailleraient beaucoup le vocabulaire et permettraient ainsi de le développer, d'autres accorderaient moins

d'importance à cet aspect dans leur enseignement et cela se ressentirait dans le vocabulaire des élèves).

3.7. Les différences socio-économiques

Après avoir analysé les différences relatives perçues par les professeurs entre les élèves selon leur degré et filière, intéressons-nous maintenant à la possible relation entre l'indice socio-économique (ISE) des écoles et le travail du lexique. En d'autres termes, nous allons essayer de découvrir si, selon notre échantillon, les origines socio-économiques des élèves peuvent influencer la considération accordée à leur niveau lexical par les professeurs. Nous avons classé les données selon quatre critères : ISE inférieur à 10 (23 enseignants), ISE compris entre 10 et 15 compris (14), ISE supérieur à 15 (20) et aucune information (10).

De prime abord, nous pouvons constater que notre échantillon contient une majorité de professeurs exerçant dans des écoles à ISE contrastés. Pour chaque catégorie, nous avons relevé les modalités d'enseignement du lexique : travail incident, travail systématique, combinaison des deux modalités ou absence de travail. Nous pourrions croire, au vu des résultats précédents signalant une moindre maîtrise lexicale des élèves des filières qualifiantes, que leurs enseignants travailleraient plus systématiquement le lexique afin de combler leurs manques. Pourtant, l'enseignement spécifique du lexique n'est attesté que par quatre enseignants des écoles à ISE faible sur 23, contre huit sur 20 dans les écoles à ISE supérieur à 15. Cependant, les enseignants des écoles à ISE bas accordent tout de même une attention à l'apprentissage du lexique, car, en combinant les quatre réponses précitées avec celles déclarant travailler le lexique de manière incidente et systématique (11), nous arrivons à 15 professeurs sur 23. Par ailleurs, c'est dans les écoles à ISE élevé que le travail purement incident du vocabulaire est le plus présent (8 sur 20). Dans les écoles à ISE moyen, moins nombreuses dans notre échantillon (14), c'est la combinaison d'un enseignement systématique et d'un enseignement plus occasionnel du vocabulaire qui séduit le plus (6), suivi par le travail incident (4) et par l'apprentissage systématique (3).

Par conséquent, nous pouvons affirmer que, dans les écoles à ISE bas, les professeurs tentent de mettre en place une approche du lexique plus variée, mêlant un apprentissage occasionnel, lié au hasard des rencontres textuelles, et un apprentissage systématique (préparé, structuré). Cela permet d'enseigner aux élèves une méthode d'acquisition et un vocabulaire spécifique tout en les responsabilisant et les autonomisant face à leurs apprentissages. A la fois cela leur montre l'exemple en leur enseignant une méthode, et cela

les incite à agir seuls. Dans les écoles à ISE élevé (à public scolaire plus homogène), la tendance est double : le vocabulaire bénéficie autant d'un enseignement organisé que d'un enseignement incident. Ainsi, certains enseignants suscitent chez leurs élèves un enrichissement systématique de leur lexique, tandis que d'autres misent davantage sur leur autonomie (surtout au troisième degré de l'enseignement général).

3.8. Bilan

Pour conclure, nous pouvons dire que, globalement, la compétence lexicale semble préoccuper les enseignants de français. Ces derniers considèrent en majorité que leurs élèves ont un niveau lexical faible. Cependant, même si la quasi-totalité des professeurs enseignent le lexique, le travail incident constitue la tendance majoritaire. Une partie des professeurs regrette que la langue, dont le lexique, soit délaissée dans les programmes, ce qui pousse d'ailleurs certains d'entre eux à ne lui accorder aucun moment d'apprentissage en classe. Pourtant, nous constatons que, pour la majorité des professeurs, le vocabulaire est un critère pris en compte dans l'évaluation, même s'il ne dépasse pas 15% de la note finale. Les professeurs se rendent compte de l'importance de disposer d'un vocabulaire riche, précis et varié, que ce soit pour des raisons scolaires (comprendre les consignes), sociales, mais également pour mieux s'exprimer et structurer ses pensées. Il leur semble dès lors nécessaire d'insister sur son enseignement et de lui consacrer un apprentissage systématique et structuré. Pour cela, ils se basent sur des ouvrages tels que le *1000/800 mots pour réussir*, mais développent également d'autres méthodes, comme le « mot du jour » ou des séances consacrées à des aspects plus traditionnels du travail du vocabulaire (étymologie, synonymie, affixations, etc.). En revanche, ils s'appuient peu sur le dictionnaire afin de développer des activités lexicales, réflexives. Enfin, les enseignants estiment, globalement, que le niveau lexical des élèves les plus avancés dans leur scolarité et de la filière générale est meilleur. En outre, les écoles à ISE élevé privilégient, durant le troisième degré, une approche plus incidente et autonome du lexique, tandis que les écoles à ISE bas, plus hétérogènes, combinent un apprentissage occasionnel avec un enseignement plus systématique. Nous rappellerons pour terminer que les résultats obtenus se basent sur les réponses d'un échantillon réduit, et qu'ils permettent donc de tracer des tendances, mais ne peuvent pas être généralisés.

4. Recherche qualitative

4.1. Profil des enseignants

Les quatre professeurs qui nous ont ouvert leur classe et/ou nous ont accordé un entretien se rapprochent par le fait qu'ils enseignent tous le français dans les deuxième et troisième degrés secondaires et accordent une place au lexique dans leurs pratiques. Trois des professeurs sont maîtres de stage, partenaires de l'UCLouvain. Cependant, leurs profils diffèrent selon les établissements dans lesquels ils travaillent, leur ancienneté dans le métier de professeur et leur parcours professionnel.

Audrey²⁴³ est une jeune enseignante motivée, qui exerce le métier depuis sept ans. Depuis le début de sa carrière, elle a principalement travaillé dans les filières professionnelles. Elle enseigne désormais depuis septembre 2019 dans le Lycée François de Sales à Gilly, sur l'implantation des Haies. Elle a la charge des cinquièmes et sixièmes professionnels (en aide familiale), mais également des cinquièmes, sixièmes et septièmes CEFA (option coiffure). C'est donc une école à statut particulier, qui propose un enseignement à alternance. L'indice socio-économique de cette école est très bas puisqu'il correspond à 1/20.

Louise est une enseignante confirmée. Elle enseigne depuis plus de vingt ans et est passée par les quatre filières d'enseignement durant sa carrière. Elle exerce désormais dans le troisième degré du qualifiant à l'Institut Saint-Joseph à Le Roeulx. C'est une école offrant également un enseignement professionnel et dont l'indice socio-économique est de 6/20. Soucieuse de transmettre, Louise s'est proposée rapidement en tant que maître de stage et elle guide volontiers les étudiants stagiaires.

Christelle, qui a vingt-deux ans de carrière, est une enseignante accomplie. Après avoir dispensé des cours d'histoire et de religion en début de carrière, elle a rapidement obtenu un temps plein en français. Elle a commencé, pendant cinq ans, par enseigner en technique de qualification (option agent de communication), elle est désormais professeure dans le troisième degré de l'enseignement général aux Ursulines à Mons. L'école a un indice socio-économique moyen, à savoir de 12/20. Christelle est également maître de stage et s'implique dans la formation des futurs enseignants.

Enfin, Thomas est le plus jeune des professeurs que nous avons rencontrés. Après seulement cinq années d'expérience, il enseigne en cinquième et sixième années qualifiantes à

²⁴³ Afin de conserver l'anonymat de ces professeurs, leurs prénoms ont été modifiés et remplacés par des pseudonymes.

l'Institut Saint-Joseph de Saint-Ghislain (indice socio-économique de 6/20). Cependant, sa courte expérience dans le métier ne l'empêche pas de s'investir : il se propose pour aider des élèves de filière générale à rédiger leur TFE et, lui aussi, est maître de stage. Très rigoureux, il exprime son souci de tirer ses élèves vers le haut.

4.2. Les entretiens

Maintenant que nous avons présenté les professeurs, nous allons passer à l'analyse de leurs entretiens²⁴⁴. Ces derniers sont semi-directifs. En effet, au fil de la conversation, et aidés par un guide d'entretien préalablement élaboré, les professeurs nous ont confié leurs conceptions et leurs pratiques en ce qui concerne le travail du vocabulaire en classe. Afin de rendre compte au mieux des divergences et des convergences entre ces professeurs, nous les analyserons par thèmes.

4.2.1. Le niveau lexical des élèves

A l'exception de Christelle, tous se rejoignent sur une perception, déjà mise en évidence par les résultats de l'enquête quantitative : le niveau lexical des élèves serait faible.

Selon Thomas, le problème sous-jacent à cette pauvreté lexicale est profond : la plupart des élèves ne prennent pas la peine de se renseigner sur les mots. Selon lui, les élèves sont de plus en plus habitués à ne pas comprendre tout ce qu'ils lisent, mais n'y accordent pas d'importance et espèrent tout de même comprendre le sens. Dès lors, ils utilisent certains mots « à tout va », mais souvent de manière incorrecte. Louise, quant à elle, constate une connaissance plutôt passive du vocabulaire chez ses élèves, c'est-à-dire qu'ils savent ce qu'un mot signifie, mais ils ne l'utilisent pas. Cependant, les deux professeurs nuancent leurs jugements en admettant qu'il y a des exceptions et que la situation n'est pas univoque ; elle dépend d'un élève à l'autre. La pauvreté du lexique serait donc plutôt une tendance générale qu'une réalité systématique.

Christelle fait exception et avance que, pour elle, le lexique de ses élèves n'est pas « riche », mais ne peut être considéré pour autant comme « pauvre ». Elle développe une vision davantage sociale et explique que, dans l'établissement où elle travaille, après le « brassage social de la première et deuxième années », les élèves des dernières années viennent surtout d'un milieu social plutôt favorisé et elle considère que ceux-ci ont un niveau de vocabulaire « correct » ou « moyen ».

²⁴⁴ Les transcriptions des entretiens se trouvent en annexes 4, 5, 6 et 7.

4.2.2. L'organisation des séances

Chaque professeur travaille le vocabulaire de différentes manières que nous allons décrire ci-dessous.

Pour compenser l'extrême pauvreté lexicale qu'elle perçoit chez ses élèves et l'absence d'enseignement systématique du vocabulaire qu'elle ressent chez ses collègues, Audrey a fait le choix, plutôt radical et peu fréquent, d'intégrer l'étude intensive du vocabulaire dans son programme de l'année. Elle l'inclut dans une séquence qui vise l'acquisition de telle ou telle UAA, mais elle réalise également de petits parcours (parfois limités à deux heures de cours) sur un aspect du lexique, pour permettre aux élèves d'acquérir plus de connaissances lexicales et de s'en sortir plus facilement dans leurs productions écrites et leurs compréhensions à la lecture. En outre, Audrey insiste sur le caractère social du vocabulaire : ses élèves sont issus de milieux très défavorisés, où la transmission culturelle d'un lexique riche et varié ne s'est pas faite. Or, disposer d'un bon vocabulaire, c'est aussi une richesse culturelle et sociale. En plus de ses séquences systématiques, elle réalise également des interrogations de pur vocabulaire. Même lorsqu'elle aborde le vocabulaire dans une séquence visant une UAA, elle interroge régulièrement ses élèves à ce propos, sous des formes variées : QCM, exercice consistant à nommer l'émotion représentée par un visage, etc.

Louise est également sensibilisée au travail systématique du vocabulaire puisqu'elle essaie de le travailler au moyen d'une séquence particulière au cours de l'année. Elle intègre le travail du vocabulaire dans une séquence de l'UAA5 portant sur les formes brèves. Elle consacre également du temps à un enseignement plus sporadique du lexique, lors de la lecture de textes, par exemple, à l'occasion d'une question de compréhension. Louise est d'avis que le vocabulaire courant se perd chez les élèves et elle essaie de travailler dessus. Cependant, elle ne le fait pas systématiquement, mais quand l'occasion se présente. De plus, officiellement, le travail de la langue doit être intégré à un autre type de travail. Louise incite donc ses élèves à noter les définitions des mots inconnus qu'ils rencontrent, dans les textes ou dans le cours, mais elle est bien consciente qu'il y a une différence entre noter et retenir. En ce qui concerne les interrogations, une nouvelle fois, elle n'en propose pas qui soient centrées seulement sur du vocabulaire, mais elle intègre cette dimension dans la production finale de certaines UAA. Selon elle, il ne s'agit donc pas simplement que les élèves connaissent des définitions, mais plutôt qu'ils montrent qu'ils savent utiliser les mots correctement.

Christelle travaille différemment avec ses cinquièmes et ses sixièmes, qu'elle garde automatiquement pendant les deux années. En cinquième, elle travaille le vocabulaire systématiquement sur la base d'un livre, *Le français est un jeu*, de Jascarzek, qui propose des petites questions sur la langue et le vocabulaire de manière ludique et dont elle tire régulièrement la matière de petites interrogations. A côté de cela, de manière plus incidente et liée au déroulement des leçons, elle travaille la néologie : dès que ses élèves découvrent un mot, ils en discutent ensemble en classe et ils doivent compléter un lexique. De plus, elle les invite à télécharger le « Projet Voltaire » (outil d'entraînement orthographique en ligne²⁴⁵), lequel se base principalement sur l'orthographe, mais permet de travailler quelque peu le lexique. Avec ses sixièmes, elle travaille spécifiquement avec l'outil *1000 mots pour réussir*²⁴⁶ et aussi ponctuellement sur le vocabulaire des textes lus et travaillés en classe. Cependant, Christelle n'estime pas nécessairement travailler le vocabulaire « en classe », puisqu'elle ne donne aux élèves que des interrogations, mais durant les cours, elle propose des discussions autour d'un terme de vocabulaire. Autrement dit, quand un mot de vocabulaire pose un problème aux élèves, ils cherchent ensemble et ils essaient, en fonction de l'étymologie, de perceptions, d'une racine, etc. de définir le mot, et ensuite les élèves notent sa définition. L'enseignante essaie donc de mettre le mot en contexte et de le faire deviner, d'amener ses classes à réfléchir sur ce terme afin de trouver ensemble sa signification.

Thomas, lui aussi, travaille le lexique de manière relativement systématique. Dans ses classes de cinquième, en début d'année, il travaille la prise de note et c'est une occasion pour travailler la langue avec ses élèves : il peut alors démontrer la précision de chaque mot, introduire les notions de synonymes et d'antonymes, etc. Il effectue donc un premier test de vocabulaire portant sur tous les nouveaux mots appris. Ensuite, il propose chaque semaine une interrogation de vocabulaire sur le manuel *800 mots pour réussir*. Il profite, par la suite, d'une séquence portant sur la nouvelle littéraire pour de nouveau aborder le travail du vocabulaire, car les textes concernés sont souvent longs et fastidieux, d'un registre de langue soutenu ou ancien. De manière générale, Thomas dit ne pas consacrer de séances entières au vocabulaire : il y voit plutôt une matière qui est abordée à certains moments de l'année et qu'il ne peut pas toujours planifier. En sixième, il n'accorde pas d'enseignement spécifique au vocabulaire (comme il le fait en cinquième avec le manuel *800 mots*), mais il le traite de manière incidente et à l'occasion de tests (sur le vocabulaire du théâtre, par exemple).

²⁴⁵ <https://www.projet-voltaire.fr> (consulté le 29 juillet 2020).

²⁴⁶ L'utilisation du *1000 mots pour réussir* fait l'objet d'une focalisation spécifique au point 4.2.10.

4.2.3. La place du lexique dans l'évaluation

La place dévolue au lexique dans l'évaluation ne fait pas l'unanimité chez nos quatre professeurs. Une convergence, malgré tout, est que tous jugent le lexique de leurs élèves selon une impression personnelle plutôt que sur la base de critères précis. Les quatre professeurs s'accordent tout de même sur plusieurs indicateurs : la variété du vocabulaire, l'absence de répétitions, la précision du vocabulaire (et l'évitement des mots « fourre-tout » tels que chose, faire, avoir, être, etc.) et l'adéquation du vocabulaire à la situation de communication.

De manière plus précise, Audrey confie qu'elle trouve la cotation du vocabulaire des élèves très difficile. Elle met en évidence le respect de la politesse et l'adéquation d'un vocabulaire à la situation de communication. Elle n'attribue pas beaucoup de points à cette dimension, généralement deux points sur trente. Pour elle, il faut aussi que le vocabulaire soit contextualisé, c'est-à-dire qu'il soit utilisé correctement. Quant à la richesse du vocabulaire courant, elle ne l'évalue pas spécialement. Elle précise : « si jamais j'étais en général, avec des élèves qui sont capables d'écrire un texte, je pourrais aller plus loin et leur demander que le vocabulaire soit plus recherché. Moi j'avoue je suis contente s'ils m'écrivent quelque chose, quoi... ».

Louise, elle, limite l'évaluation du vocabulaire au critère de « pertinence », qui consiste à éviter les anaphores, les répétitions et utiliser un vocabulaire varié.

Christelle évalue le vocabulaire à travers un critère nommé « richesse du lexique », qui lui permet de rendre compte de son impression générale. Elle met en avant la précision du vocabulaire, mais lorsqu'un élève utilise correctement un mot vu au cours ou d'un registre plus soutenu, elle le souligne de façon positive. Elle attribue les points selon un système de bonus – malus : si un élève écrit un texte classique, sans relief sur le plan lexical, elle lui met la moitié des points, et dès qu'elle perçoit une recherche lexicale plus poussée, elle augmente sa cotation.

Quant à Thomas, il affirme que le lexique est rarement présent seul dans ses grilles d'évaluation, mais qu'il est régulièrement associé à d'autres critères (syntaxe, anaphores, etc.). Tout comme Audrey, Louise et Christelle, il juge le vocabulaire de ses élèves sur la base de son appréciation générale. Cependant, parfois, il attend qu'ils utilisent des mots précis (lors des interrogations sur le théâtre ou la justice, notamment).

4.2.4. Les outils pédagogiques

En ce qui concerne les outils pédagogiques mis à leur disposition pour travailler le lexique, les avis des enseignants divergent.

Audrey trouve que c'est au professeur qu'il revient de créer ses propres outils afin de les proposer aux élèves. Elle sait que, dans son projet de « Plan de pilotage », l'école a prévu de mettre à disposition davantage d'outils matériels pour aider les élèves en lecture, et estime que cela aura un impact sur l'apprentissage et le rapport au vocabulaire.

Thomas trouve que les outils proposés ne sont pas assez nombreux et sont souvent vieux, un peu simplistes et manquent d'actualisation. Il aimerait que la FWB crée un site où les élèves pourraient s'exercer selon leur niveau, comme dans le « Projet Voltaire », mais avec une focalisation sur le lexique.

Louise, quant à elle, la plus expérimentée des trois professeurs, trouve également qu'il n'y a pas assez de ressources à la disposition des professeurs pour travailler le vocabulaire en classe. Elle ne connaît aucun manuel qui propose une séquence focalisée sur le lexique. Cependant, cette absence ne lui pose pas réellement de problème : ayant des années d'expérience dans le métier, elle dispose d'autres ressources et, de plus, elle estime que si l'on se base sur le programme, le vocabulaire ne doit pas faire l'objet de séquences particulières.

4.2.5. L'utilisation du dictionnaire

Comme le signalait déjà notre enquête quantitative, nos quatre témoins attestent qu'ils n'utilisent pas le dictionnaire en tant que tel comme outil pédagogique pour enseigner le lexique en classe. Effectivement, les professeurs utilisent le dictionnaire dans un but orthographique ou pour rechercher la définition d'un terme, mais ils n'en font pas un outil de travail explicite sur le lexique.

Cela étant, Audrey regrette de ne pas utiliser beaucoup le dictionnaire dans ses classes. Elle explique ce choix par la réaction des élèves lorsqu'elle leur demande d'y recourir : quand elle leur tend le dictionnaire et leur demande d'aller y chercher un terme, ils ne le font pas. Elle estime que ses élèves, dans le contexte particulier du CEFA, n'ont plus de respect pour l'autorité, en raison de leur âge (ce sont souvent des élèves ayant eu un parcours scolaire difficile et qui se retrouvent encore à l'école à 23-24 ans), mais aussi de leur mentalité (s'ils estiment que l'activité ou la tâche n'a pas de sens pour leurs études, ils ne la réalisent pas). Audrey constate également un problème plus profond : ses élèves, malgré leur âge et leur

avancée dans leur parcours scolaire, ne savent pas, selon elle, utiliser un dictionnaire. Dès lors, elle prône, pour l'aspect lexical, l'utilisation des nouvelles technologies, et surtout des dictionnaires en ligne, qu'elle estime plus simples d'emploi et qui ont l'avantage de se rapprocher davantage des habitudes des jeunes.

Louise, quant à elle, utilise le dictionnaire de temps en temps, mais avoue que ce n'est pas très fréquent. Il s'agit uniquement de recherches de définitions lorsqu'un terme est inconnu par les élèves.

Christelle n'utilise pas le dictionnaire afin de développer le vocabulaire, mais elle a demandé à ses élèves de télécharger un dictionnaire sur leur Smartphone. Tout comme Audrey, Louise est d'avis que les élèves sont beaucoup plus efficaces lorsqu'il s'agit de consulter un dictionnaire sous forme électronique qu'en version papier. Christelle propose cette démarche dans le but de développer les réflexes des élèves : dès qu'ils ne comprennent pas un mot ou qu'ils ne sont pas certains de sa signification et/ou de son utilisation, elle les invite à consulter le dictionnaire, en espérant que cette procédure se conservera dans le temps et qu'ils continueront, en dehors de l'école, d'agir de la sorte face à des mots inconnus. En contexte d'interrogation, les élèves ne peuvent disposer d'un dictionnaire que pour les tâches de production écrite, mais ils le prennent rarement avec eux. Il n'y a qu'en situation d'examen que Christelle constate que ses élèves prennent davantage leur dictionnaire.

Enfin, chez Thomas, le dictionnaire n'est pas travaillé en tant que tel et les élèves sont autorisés à le prendre avec eux lors des interrogations.

4.2.6. Le rapport à la lecture

L'évocation de la lecture dans un travail sur le vocabulaire n'est pas étonnante. En effet, l'idée que la lecture développe et enrichit les connaissances lexicales est très répandue dans l'opinion publique. D'ailleurs, selon Christelle, l'acquisition du vocabulaire peut passer par trois processus : son étude systématique, un cercle familial qui connaît et utilise un vocabulaire soutenu ou la lecture. Celle-ci est donc utilisée par les professeurs pour permettre le développement du lexique des élèves.

Christelle, d'abord, fait lire une dizaine de livres par année à ses élèves. Afin d'attirer leur attention sur la dimension lexicale, elle pose toujours une question de vocabulaire aux élèves lors de ses travaux ou interrogations de lecture. Par exemple, lorsqu'elle leur fait lire *Germinal* de Zola, elle leur demande de relever tous les termes appartenant au vocabulaire de

la mine. De plus, au-delà du vocabulaire spécifique, elle leur demande de relever entre cinq et dix mots de vocabulaire du livre pour lesquels ils ont dû aller chercher les définitions.

Audrey se trouve dans une situation difficile, car ses élèves du CEFA sont convaincus qu'ils ne savent pas lire. Elle évoque deux problèmes qui se rejoignent et s'influencent : le manque de vocabulaire et l'incompréhension des références culturelles. Elle explique que ses élèves, s'ils lisent un texte et qu'ils n'en comprennent pas les références culturelles (qui passent également par le vocabulaire), ne vont pas continuer la lecture. La raison qu'elle donne à ce manque est d'ordre social : la lecture s'apprend par étapes. D'abord, les parents lisent une histoire aux enfants, constituée de beaucoup d'images. Ensuite, la quantité d'images est de plus en plus réduite au profit du texte pour arriver, finalement, à des textes sans images, qui comportent un vocabulaire plus étoffé. L'évolution est donc progressive et se marque par une difficulté de plus en plus accrue. Or, ses élèves du CEFA ont parfois brulé certaines étapes. En outre, ils subissent souvent des parcours scolaires hachés, irréguliers. Par exemple, les élèves de septième année sont restés, l'an dernier, cinq mois sans suivre de cours de français. Par conséquent, comme la lecture et le vocabulaire sont deux compétences qui, selon Audrey, doivent s'entretenir, l'absence de cours et de suivi des élèves est d'autant plus problématique que ce sont des jeunes qui n'ont pas coutume de lire chez eux, par plaisir. Dès lors, ses élèves sont, selon elle, des lecteurs très faibles, et cela influence leur niveau lexical, qui lui-même joue un rôle sur leur faiblesse en lecture.

Thomas n'est pas autant convaincu que ses collègues de l'efficacité de la lecture dans le développement lexical. Selon lui, certains élèves lisent beaucoup, mais possèdent un vocabulaire plutôt pauvre, tandis que d'autres lisent peu et ont un bon niveau lexical. Cependant, il rejoint l'affirmation d'Audrey : le manque de vocabulaire est souvent le premier problème qui freine la lecture. Néanmoins, il explique que ce problème peut toutefois être évité par une meilleure connaissance de la grammaire. En effet, il dit que les élèves reviennent rarement en arrière dans leur lecture afin de relire, retrouver le sujet, le verbe et les compléments qui permettent de donner du sens à la phrase. Pour eux, les mots se succèdent simplement et si un seul mot est incompris, le sens global de la phrase s'effondre. Ils ne se rendent pas compte que certaines parties de phrases sont moins importantes pour la compréhension globale. Dès lors, selon Thomas, le vocabulaire est un accès à la compréhension à la lecture, mais la grammaire permet une meilleure rentabilité. C'est pourquoi il est d'avis que c'est celle-ci qui devrait être l'objet d'un enseignement davantage systématique, considérant que le lexique demande un enseignement plus ponctuel.

4.2.7. L'aisance des professeurs par rapport à l'enseignement du lexique

En ce qui concerne l'aisance des professeurs face à ce thème, les avis divergent.

Sans grand étonnement, Louise et Christelle, nos deux professeures les plus expérimentées, n'éprouvent pas de grandes difficultés à enseigner cette matière. En effet, Louise affirme préparer ses cours et avoir recours au dictionnaire en classe quand certains mots lui échappent, mais ne pas rencontrer de problèmes particuliers face à cette matière. Christelle explique qu'avec l'expérience, il est plus facile de se sentir à l'aise avec le vocabulaire, d'une part parce que son lexique, en général, évolue et se développe naturellement au fil du temps, et d'autre part, car elle s'est rendu compte que le vocabulaire qui posait souvent problème aux élèves était, chaque année, foncièrement le même. De plus, tout comme Louise, elle n'hésite pas, lorsqu'un mot lui échappe, à aller le consulter au dictionnaire et elle ne craint pas de se sentir gênée ou incompétente face aux élèves.

Audrey et Thomas, les deux plus jeunes dans le métier, émettent plus de réserves. Audrey a de grosses difficultés en ce qui concerne le choix du vocabulaire à enseigner. En effet, en partant du principe qu'il faut initier l'apprentissage là où les élèves se situent afin de les tirer vers le haut, que doit-on comprendre par vocabulaire « courant » ? Au vu du temps restreint qu'offre une année scolaire, quel vocabulaire doit être enseigné et appris en priorité ? Par ces interrogations, elle trouve qu'il est très compliqué de savoir exactement la matière qui doit être enseignée lorsqu'on aborde le vocabulaire, qui représente souvent une catégorie quelque peu « fourre-tout ». Thomas, quant à lui, hésite davantage sur les manières d'aider les élèves à progresser et à faire face à des textes. Selon lui, l'étude de listes de vocabulaire ne comporte qu'un intérêt très limité pour l'apprentissage de celui-ci et avoue utiliser cette méthode davantage pour travailler la mémorisation de ses élèves plutôt que leur niveau lexical.

4.2.8. Les différences entre les filières

Nos quatre professeurs interrogés ont tous enseigné dans différentes filières. Selon Audrey, Christelle et Louise, les différences du niveau lexical des élèves sont très grandes entre les filières.

Louise affirme qu'en général, les élèves ont un vocabulaire plus riche et varié, en partie grâce aux professeurs. En effet, dans l'enseignement général, les textes proposés aux élèves se situent souvent dans un registre plus élevé, alors que dans la filière qualifiante, les professeurs privilégient des textes plus abordables, ce qui implique un vocabulaire plus

basique et plus courant. Cependant, elle estime ne faire aucune différence dans la manière d’aborder, en classe, le vocabulaire en fonction de la filière d’enseignement.

Christelle trouve également que la différence est très importante entre la filière générale et la filière qualifiante. Le lexique est, selon elle, très pauvre en qualification, et se constate dans la difficulté des élèves à exprimer leurs idées. Elle affirme que l’approche du vocabulaire diffère entre les filières, car les élèves du qualifiant sont plus impliqués lorsqu’il s’agit de manipuler et de rendre la matière davantage concrète. De plus, elle affirme s’adapter et avoue avoir été moins exigeante lorsqu’elle enseignait en filière qualifiante qu’avec ses élèves du général.

Audrey, quant à elle, explique cette différence selon une perspective socioéconomique²⁴⁷. Elle est consciente de la situation de vie défavorable de la majorité de ses élèves et est convaincue que cela a une influence sur leur niveau lexical. Selon elle, le rapport que les parents entretiennent vis-à-vis de l’école va influencer le soutien qu’ils auront envers leur enfant, ce qui aura une conséquence sur la réussite scolaire, mais aussi sur leur vocabulaire. En effet, il a été prouvé que les jeunes issus d’un milieu socioéconomique favorisé réussissent davantage à l’école et possèdent un bagage lexical plus riche²⁴⁸. Pourtant, la plupart de ses élèves n’ont personne derrière eux qui soit cultivé pour les soutenir, les aider et valoriser l’école. Dès lors, même en ce qui concerne la lecture (moyen qui permet d’étoffer le vocabulaire), elle n’est pas une pratique valorisée dans leur environnement familial. Par conséquent, Audrey sait que rien ne sera mis en place, dans la sphère intime de ses élèves, afin d’améliorer leur niveau lexical. L’école est donc le seul endroit qui peut tenter de les aider, mais elle ne reçoit aucun soutien de la part des familles et des proches.

Thomas, en revanche, est le seul de nos quatre professeurs à n’estimer aucune différence lexicale selon les filières. Travaillant dans le général et le qualifiant, il trouve que le vocabulaire varie davantage d’un élève à l’autre et qu’il n’y a pas de lien systématique en fonction de la filière d’enseignement. En ce qui concerne les différentes années, il ne remarque pas non plus de grandes différences, si ce n’est l’attention plus importante portée sur l’utilisation de termes plus précis en sixième année (éviter les mots « fourre-tout » tels que faire, avoir, chose, on, etc.).

²⁴⁷ L’influence du milieu socioéconomique sur le niveau lexical a été démontrée par plusieurs études, dont GENOUVRIER, Emile, PEYTARD, Jean, *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970, pp. 184 – 185.

²⁴⁸ Ce constat fut développé, notamment, par BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction*, Paris : Les Editions de Minuit, 1970.

4.2.9. Le réinvestissement des connaissances universitaires

En ce qui concerne le réinvestissement, en classe, des acquis universitaires afin d'aborder le vocabulaire, des différences s'observent selon les professeurs. Audrey, Louise et Christelle y recourent dans leurs leçons. Audrey fait régulièrement appel à ses connaissances en étymologie afin d'expliquer les mots. Elle dit ne pas dispenser de cours de linguistique tels quels à ses élèves, mais elle affirme que ses connaissances linguistiques lui permettent de comprendre sa langue et d'expliquer facilement l'origine et le sens des mots à ses classes. Christelle utilise également ses acquis lorsqu'elle propose à ses élèves d'analyser un mot afin de le comprendre. Elle fait parfois référence à son étymologie ou à ses équivalents en espagnol ou dans d'autres langues romanes. Christelle discute souvent sur le thème de la langue avec ses classes de cinquième et de sixième. Louise, quant à elle, utilise également ses acquis en linguistique afin d'éclairer le sens de certains mots. Elle veut conscientiser ses élèves sur le fait que le vocabulaire, ce n'est pas simplement un mot et sa définition.

Thomas ne considère pas se réapproprier ses savoirs linguistiques afin d'enseigner la compétence lexicale aux élèves. Selon lui, les cours de linguistique universitaires ne sont pas assez concrets et n'offrent aucune piste de travail lexical pour des élèves du secondaire. Il suggère d'insérer, dans le master en didactique et l'agrégation, un cours hybride sur le travail de la langue en classe, durant lequel interviendraient des linguistes, des grammairiens et des professeurs en fonction afin de proposer des pistes de travail concrètes aux futurs professeurs de français. De plus, Thomas trouve qu'il faudrait diversifier les lieux de stage qui s'effectuent, le plus souvent, dans l'enseignement général, avec un public scolaire privilégié (socialement et culturellement) qui ne représente pas, globalement, la réalité du terrain.

Les professeures constatent également divers problèmes dans la formation initiale des enseignants de français. D'abord, Audrey et Christelle estiment manquer de connaissances grammaticales et orthographiques. En effet, ces deux professeures ne se sentent pas toujours à l'aise avec la grammaire et l'orthographe, surtout lorsqu'elles comparent leurs connaissances avec celles de leurs collègues du degré inférieur. Cependant, en ce qui concerne le vocabulaire, les deux enseignantes se rejoignent sur le fait que celui-ci fait preuve d'un développement poussé lors des études en langues romanes, notamment par la lecture de textes contenant un vocabulaire riche, varié et complexe et par l'exigence linguistique des professeurs en situation de production écrite. Louise, quant à elle, a une vision différente de la formation universitaire qu'elle perçoit comme une formation de l'esprit. Elle va donc estimer

que les manques de la formation se situent davantage dans son aspect pratique (apprendre à utiliser et jongler avec un maximum d'outils variés) que dans ses connaissances théoriques.

4.2.10. Focalisation sur l'utilisation du manuel *1000/800 mots pour réussir*

Le manuel *1000* (ou *800*) *mots pour réussir* est un des outils les plus usités par les professeurs afin de travailler le vocabulaire avec leurs élèves. Comme nous l'avions indiqué en présentant notre enquête, Christelle et Thomas l'emploient dans leurs classes.

4.2.10.1. Utilisation du manuel en classe

Christelle utilise le livre *1000 mots pour réussir* uniquement avec ses élèves de sixième année, car elle trouve que le vocabulaire est assez complexe et soutenu. En début d'année, elle leur distribue les vingt premiers champs lexicaux du livre (uniquement les exercices sans les solutions) ainsi qu'un calendrier fixant, sur l'entièreté de l'année, les dates des interrogations (elle réalise une interrogation toute les deux semaines qui porte sur deux champs lexicaux). Afin de les aider à comprendre ce qu'elle attend d'eux, ils réalisent les deux premiers champs lexicaux ensemble en classe. Christelle conseille à ses élèves de chercher les définitions des termes et ensuite de les replacer dans les phrases afin de comprendre les mots en contexte. Cependant, elle ne peut évidemment pas affirmer que ses élèves suivent son conseil et procèdent de cette manière. Ses interrogations sur ce manuel suivent toujours le même modèle et sont composées de trois questions²⁴⁹. La première question se présente sous la forme de phrases à trous que les élèves doivent compléter par le mot adéquat. Christelle fait en sorte que les phrases soient assez claires pour qu'il y ait le moins d'hésitation possible. Cette question est globalement bien réussie et compte pour quatre points. La deuxième question, valant pour quatre points également, est généralement plus difficile à réaliser. Christelle propose quatre mots qu'il faut insérer dans une phrase qui permet de mettre en relief leur signification. Enfin, la dernière question (qui compte pour deux points) est généralement bien réussie. Christelle donne un mot aux élèves et ils doivent en proposer un synonyme ou une périphrase. Ces interrogations sont relativement courtes (quinze minutes en début de cours) et sont globalement bien réussies. Néanmoins, certains élèves ne les préparent pas et trouvent d'autres moyens pour augmenter leur moyenne.

Thomas utilise systématiquement le *800 mots pour réussir* dans ses classes de cinquième et de manière plus ponctuelle avec ses rhétoriciens, en fonction des sujets abordés en classe. Il propose des tests de vocabulaire composés, d'abord, de cinq QCM à points

²⁴⁹ Exemple d'interrogation joint en annexe 8.

négatifs (contenant trois propositions), puis il soumet aux élèves cinq mots qu'ils doivent, comme dans les interrogations de Christelle, replacer dans une phrase qui met en évidence leur sens.

4.2.10.2. Suivi des apprentissages et réinvestissement

Christelle et Thomas reconnaissent ne pas accorder de suivi ni de réinvestissement du vocabulaire appris. Christelle avoue même que, malheureusement, elle cite oralement les points aux élèves, mais elle ne leur distribue pas systématiquement leurs interrogations corrigées. Cependant, ceux-ci ont le droit, s'ils le souhaitent, de consulter leur copie afin de se rendre compte de leurs erreurs et des questions qui leur posent plus de problèmes. Il n'y a donc pas de suivi ni de réinvestissement mis en place par Christelle. Néanmoins, elle remarque que, dans les jours qui suivent les interrogations, les élèves vont utiliser en classe les mots étudiés. Le réinvestissement se fait donc de manière spontanée, mais n'est pas mis en place et structuré par la professeure. Thomas, quant à lui, accorde tout de même une question bonus à l'examen portant sur certains mots étudiés pendant l'année.

4.2.10.3. Apports de ce manuel

Pour Christelle, le livre *1000 mots pour réussir* possède un avantage principal : le choix du vocabulaire. En effet, les mots que l'on y retrouve appartiennent au vocabulaire courant, mais que les élèves ne maîtrisent pas forcément. Le lexique du livre se situe donc, selon elle, entre le courant et le soutenu. Elle exploite dès lors ce manuel de sorte à réaliser une mise à niveau du vocabulaire nécessaire en fin de sixième année. Cependant, elle trouve tout de même que le livre manque d'actualisation. Elle propose, par exemple, de mettre en place une application ou un support informatique qui permettrait aux jeunes de s'entraîner et elle est convaincue que, sous cette forme, ces derniers seraient davantage impliqués. Dans tous les cas, elle estime que ce manuel est une très bonne base, mais nécessite un réinvestissement personnel par la suite.

Thomas rejoint l'affirmation de Christelle en ce qui concerne le choix des mots, et rajoute, comme avantage, le travail de mémorisation et d'autoévaluation que le manuel permet. Cependant, il affirme que la plupart des études dans le domaine démontre qu'apprendre des listes de vocabulaire n'a que très peu d'intérêt sur le long terme. On remarque donc que Thomas reste tout de même dubitatif sur l'utilité réelle, en pratique, de ce genre de manuels.

4.2.11. Bilan

Pour conclure ce deuxième aspect de notre recherche, nous remarquons que, de manière générale, les quatre enseignants interrogés partagent une même vision de l'enseignement du lexique. Cependant, les contextes et pratiques d'enseignement diffèrent selon plusieurs paramètres. Reprenons les points essentiels de cette comparaison.

D'abord, selon les quatre professeurs, le niveau lexical des élèves est, tout au mieux, moyen. Thomas, Audrey et Louise l'estiment faible, tandis que Christelle trouve que ses élèves ont un vocabulaire raisonnable. Cependant, Thomas et Louise rejoignent Christelle en ce sens où ils admettent que la situation n'est pas figée et qu'elle dépend des élèves. Tout de même, la tendance, selon les professeurs, aboutit plutôt vers une faiblesse du vocabulaire.

Ensuite, le vocabulaire est abordé différemment selon les professeurs. Audrey, qui estime le niveau lexical de ses élèves très faible, l'a intégré de manière explicite dans son programme de l'année. Elle organise régulièrement des petites séquences de quelques heures de cours sur un aspect du vocabulaire. Louise l'intègre également dans son cours, mais saisit l'occasion de travailler l'UAA5 afin de fusionner le travail lexical au programme officiel. Elle se consacre également à un enseignement plus explicite du vocabulaire selon les textes vus et analysés en cours. Thomas et Christelle travaillent le lexique en classe uniquement de manière plus incidente, c'est-à-dire en fonction de la matière abordée. Cependant, ces deux professeurs ont recours au manuel *1000/800 mots pour réussir* et l'utilisent chacun sous forme de support d'interrogations qu'ils soumettent aux élèves.

En ce qui concerne l'évaluation, nos quatre professeurs accordent une certaine place au lexique, mais elle apparaît très restreinte et enclavée dans un critère plus global. Ils attribuent les points selon une impression générale, mais sont attentifs tout de même à certains indicateurs : variété et précision du vocabulaire, absence de répétitions et adéquation du lexique utilisé à la situation de communication.

Les outils pédagogiques mis à la disposition des professeurs pour travailler le lexique apparaissent, selon Audrey et Thomas, comme peu nombreux et souvent obsolètes. Cependant, Audrey et Louise estiment que c'est au professeur d'amener ses outils et de créer ses propres séances. En ce qui concerne, plus particulièrement, l'utilisation du dictionnaire comme outil de travail du lexique, celui-ci n'est utilisé par aucun de nos professeurs interrogés. Cependant, Audrey le regrette et aimerait s'en servir davantage et Christelle a demandé à ses élèves de télécharger un dictionnaire sur leur Smartphone afin de développer

leur réflexe de consulter le dictionnaire lorsqu'ils rencontrent un mot dont ils ne connaissent pas la signification.

Au niveau du rapport entre la lecture et le lexique, celui-ci est également mis en avant par certains professeurs. Christelle pose toujours une question de vocabulaire lors de ses interrogations ou travaux de lecture. Audrey évoque l'affinité existante entre la lecture, le niveau lexical et le milieu socioculturel des élèves. Ses élèves sont issus de milieux défavorisés et cela se ressent dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'activité de lecture, et par conséquent avec le vocabulaire. Thomas, lui, conteste le lien établi entre lecture et niveau lexical. Cependant, il est d'accord que le manque de vocabulaire représente souvent un problème à la lecture et il propose de l'éviter en accordant un meilleur enseignement grammatical aux élèves afin qu'ils se rendent compte que le sens global peut être compris indépendamment du sens particulier de chaque mot.

Par ailleurs, les quatre professeurs ne partagent pas le même avis concernant l'influence de la filière d'enseignement sur le niveau lexical des élèves. En effet, si Audrey, Louise et Christelle semblent globalement d'accord et affirment un meilleur niveau dans la filière générale, Thomas ne considère aucune différence et est d'avis que les divergences se situent davantage selon les élèves. Audrey évoque, une nouvelle fois, l'influence socioculturelle accrue sur le vocabulaire faible de ses élèves, lesquels ne bénéficient d'aucun soutien familial vis-à-vis de l'école et des apprentissages scolaires.

Enfin, nos trois professeures estiment réinvestir, de manière indirecte, leurs savoirs universitaires dans le travail du vocabulaire avec les élèves (notamment par l'étymologie, l'explication des mots, etc.). Thomas n'est pas du même avis et reproche aux programmes universitaires de ne pas proposer de pistes concrètes afin de permettre un travail de la langue en classe de français. Cependant, selon Audrey et Christelle, la formation en langues romanes permet aux étudiants et futurs professeurs d'étoffer leur vocabulaire et de disposer, à la fin de leurs études, d'un très bon niveau lexical.

4.3. Les observations directes

Nos observations ont porté uniquement sur les classes d'Audrey et de Louise. En effet, comme nous l'avons indiqué plus haut, ayant pris contact avec Christelle et Thomas durant le confinement, nous n'avons pas eu l'occasion de nous rendre dans leurs classes. De plus, comme ces deux enseignants nous ont affirmé travailler le lexique uniquement en contexte d'interrogation, il ne semblait pas y avoir matière à beaucoup d'observation de séances.

Audrey nous a accueilli dans trois de ses classes : en cinquième et sixième CEFA (une seule classe pour ces deux années), en septième CEFA et en sixième professionnel. Chacune de celles-ci durait deux heures, mais le vocabulaire n'a été abordé que pendant une heure par classe. Elle a travaillé un aspect lexical différent avec chaque groupe.

Louise, elle, nous a accueilli dans deux de ses classes de cinquième en technique de qualification durant deux heures. La matière vue est la même, mais la deuxième classe était avancée d'une heure par rapport à la première.

4.3.1. Déroulement des leçons

Nous allons à présent retracer le déroulement de chacune des leçons, en nous intéressant à leur contenu, aux documents distribués et aux interactions entre élèves et professeure. Ensuite, nous analyserons les pratiques en les comparant, sur la base de quelques grands critères.

4.3.1.1. *Audrey : une approche fonctionnelle et culturelle du lexique*

La première classe d'Audrey que nous avons pu observer, la classe de CEFA 5-6, était impliquée dans un parcours sur l'UAA6 (le récit d'expérience culturelle)²⁵⁰. Dans le cadre de celui-ci, Audrey a abordé le vocabulaire par le biais des émotions. Nous sommes arrivée en classe lors de l'intercours. Lorsqu'elle a repris la leçon, Audrey a commencé par une introduction orale en demandant aux élèves de citer des émotions que l'on peut ressentir. A chaque réponse, elle leur demandait d'expliquer brièvement en quoi l'émotion consiste, ce qui ne fut pas toujours consensuel. Par exemple, deux élèves n'étaient pas d'accord sur la nuance existante entre la haine et la colère. Audrey est alors intervenue en clarifiant les définitions de ces deux émotions. Lorsqu'elle en avait l'occasion, elle s'arrêtait sur l'étymologie afin d'aider la compréhension, notamment sur la « compassion » (« souffrir avec »).

Après avoir fait cette introduction, elle a demandé aux élèves de prendre l'exercice 7 (page 8 du dossier). L'exercice consiste à attribuer différentes émotions, reprises dans une liste, à leur définition issue du Larousse en ligne. Avant de lancer l'exercice, elle a évoqué oralement les différentes émotions en demandant aux élèves s'ils les connaissaient et les comprenaient bien. Audrey a utilisé le tableau afin de noter certaines émotions et de les classer en distinguant les émotions positives et négatives et en les hiérarchisant. Par exemple, l'anxiété est plus puissante que le stress, lui-même plus fort que la peur, plus générale.

²⁵⁰ Document joint en annexe 2a.

Audrey a insisté sur ces distinctions auprès des élèves, qui écoutaient mais ne prenaient aucune note. Elle illustre également son propos par des exemples concrets tirés de la vie de tous les jours pour aider ses élèves à bien comprendre les différentes émotions. Les définitions étant issues du dictionnaire, Audrey a signalé une astuce aux élèves : le nom de l'émotion ne peut pas se retrouver dans la définition, car un dictionnaire ne va jamais définir un mot en l'utilisant dans sa définition. Cette contrainte a semblé déconcerter les élèves. Audrey leur a ensuite demandé d'effectuer l'exercice, en précisant qu'elle le reprendrait et le coterait (s'ils arrivaient à restituer 15 bonnes définitions sur les 26, ils auraient 10/10) et qu'ils pouvaient le réaliser par groupe de deux. Les élèves se sont alors exécutés, non sans difficultés. Audrey passait dans les bancs, disposés en « U » dans la classe, afin de vérifier que l'exercice se déroulait bien.

Les élèves ont réagi de différentes manières. Deux filles, une fois arrivées à 15 réponses, se sont arrêtées en disant « c'est bon, on a 10 ». Audrey a tenté alors de leur faire comprendre qu'il fallait 15 réponses correctes, que peut-être elles n'auraient pas 10 en s'arrêtant à 15 réponses et qu'il fallait continuer, mais elles ne l'ont pas écoutée et ont plutôt fait semblant de travailler jusqu'à la correction orale. Quant aux autres, majoritairement des garçons, ils essayaient de copier sur les filles et semblaient peu croire en leurs chances de réussite.

A dix minutes de la fin du cours, Audrey a demandé aux élèves de rendre leurs feuilles. Elle procéda alors à une correction collective : elle redistribua les copies aux élèves, en prenant soin de ne pas rendre à un élève sa propre copie, et leur invita à paraphraser lorsque la réponse est correcte et à barrer et à corriger lorsque la réponse est mauvaise. La correction orale s'est plutôt bien passée ; lorsque les élèves avaient faux, ils ne contestaient pas, sauf en ce qui concerne les définitions des mots « joie » et « bonheur », pour lesquels Audrey accepta finalement deux possibilités. A la fin de la correction, elle demanda aux élèves de ne pas attribuer de points et leur dit qu'elle le ferait elle-même. Les élèves rendirent les copies, et pour conclure, elle rappela l'intérêt de nommer les émotions dans le cadre d'une séquence sur le récit d'une expérience culturelle.

L'observation dans la deuxième classe d'Audrey (avec les 7^e CEFA) portait sur une tout autre matière : les expressions d'origine mythologique²⁵¹. Le cours avait lieu juste après la récréation et Audrey a profité de cette dernière pour distribuer les feuilles. Elle a expliqué aux élèves qu'ils allaient consacrer une séance d'une heure à ce parcours, qui devrait être

²⁵¹ Document joint en annexe 2b.

classée dans la partie « vocabulaire » de leurs cours, et que la deuxième heure serait consacrée à une tâche de lecture (qui ne nous concernera pas pour ce travail).

Tout comme lors du cours précédent, Audrey a commencé par demander aux élèves s'ils savaient ce qu'est la mythologie, d'où elle peut venir et en quoi elle consiste et elle leur a fait compléter cela à l'écrit à la première page du dossier. Elle leur a ensuite demandé s'ils connaissaient des expressions issues de mythes grecs ou romains et cela les a amenés à une discussion sur le « talon d'Achille ». Puis, Audrey leur a demandé de faire le deuxième exercice (page 2). L'exercice était le suivant : par groupes de deux, les élèves ont reçu un mythe qu'ils devaient lire, puis ils devaient retrouver l'expression (à compléter) qui en découle et l'associer avec une explication. L'exercice s'est bien déroulé et a été suivi d'une correction orale. Les élèves avaient l'air de s'y intéresser, mais l'un d'eux a tout de même demandé à quoi savoir cela pouvait lui servir. Audrey a répondu qu'il s'agissait de culture générale et que cela lui permettrait désormais, s'il entendait l'expression, de savoir ce qu'elle signifie. Outre l'argument culturel, il y a donc aussi un intérêt communicationnel à la connaissance de ces expressions. Pour la fin de l'heure, Audrey a proposé aux élèves de commencer un troisième exercice (de la page 3 à la page 8 du dossier), qui, originellement, devait être un travail de groupe. Les élèves disposaient de 25 expressions et ils devaient, pour chacune, lui associer un mythe ainsi qu'une explication. Ils ont, collectivement, traité ainsi trois expressions.

Finalement, dans la dernière classe (6P), moins peuplée (trois filles), Audrey a proposé de faire une séance d'une heure sur les mots d'origine grecque et latine²⁵². Elle a entamé la leçon par une introduction au tableau sur l'origine du français. Les trois élèves ne savaient pas que le français découlait du latin. Audrey leur a donc montré au tableau que certains mots français ont évolué du latin vers le français naturellement (comme, par exemple, *caballum* qui a évolué en *cheval*), mais d'autres mots de la langue française ont été forgés, plus tard, sur la base de racines latines ou grecques. Elle a donc demandé aux élèves de réfléchir à des mots qui pourraient venir de racines grecques et latines, et elles en ont cité quelques-uns, comme *télévision*, *télécommande*, etc. Ensuite, Audrey leur a proposé de réaliser seules le premier exercice (deuxième page du dossier) : les élèves, disposant de racines grecques et latines et de leur signification, devaient retrouver un mot français précis à replacer dans une phrase à trous. Ce mot était forgé à l'aide de racines et son sens était à déduire par le contexte de la phrase. Pendant l'exercice, Audrey est passée dans les bancs et les élèves ont eu quelques difficultés

²⁵² Document joint en annexe 2c.

pour trouver les premiers mots. Audrey les a alors guidées et les a laissées faire la fin de l'exercice seules. Ensuite, ce dernier a fait l'objet d'une correction collective. Les interactions entre les élèves et Audrey, dans cette classe, étaient plus importantes que dans les deux autres. Pour la fin de l'heure de cours, elle a demandé à ses élèves de prendre la dernière page du dossier et de faire l'exercice trois. Celui-ci consistait à trouver des mots français qui contenaient certaines racines grecques ou latines (cela fut l'occasion d'expliquer ce que signifient un préfixe est un suffixe). Les élèves se sont montrées très actives, répondaient volontiers et manifestaient leur intérêt pour le cours.

4.3.1.2. Louise : une approche ludique du vocabulaire

Lors de mon observation dans les classes de Louise, j'ai assisté à deux leçons de deux heures, dans ses deux classes de 5TQ, portant sur la même matière, en lien avec l'UAA5.

Dans la première classe, Louise commence le cours en distribuant aux élèves des interrogations (dictées) corrigées et en effectuant une brève correction orale avec eux. Elle entame ensuite véritablement la leçon en distribuant un dossier²⁵³. Elle explique aux élèves qu'ils vont travailler sur les dix mots de la « Langue française en fête » et leur demande s'ils savent ce dont il s'agit. Comme aucun élève ne peut répondre, elle leur explique que c'est un projet qui consiste à présenter des mots issus de différentes zones de la francophonie autour d'un même thème. Elle demande alors aux élèves ce qu'est la francophonie et vu l'absence de réponse, elle utilise le tableau pour y noter des noms de pays francophones. Comme les élèves n'en prennent pas note dans leurs cahiers, elle leur rappelle qu'ils sont en cinquième et qu'ils doivent noter. Ensuite, ils s'attardent sur les dix mots proposés et elle demande aux élèves s'il y a des mots qu'ils ne connaissent pas. Comme il apparaît que différents termes posent problème (comme *à vau-l'eau*, *mangrove*, *ondée* et *spitant*), Louise propose aux élèves de passer au deuxième point (page 2 du dossier) où sont proposées les définitions (provenant du dictionnaire Le Robert, édition 2019) de ces différents mots. Elle indique explicitement aux élèves qu'il vaut mieux utiliser Le Robert que le Larousse, mais sans en expliquer la raison. Elle va alors faire travailler les élèves sur la structure des définitions des dictionnaires. Elle demande à chacun, tour à tour, de lire une définition et de dire ce que signifient les différentes abréviations utilisées. Elle doit plusieurs fois faire des rappels, comme, par exemple, lorsqu'elle réexplique aux élèves ce que sont les verbes « absolument » (verbes qui s'emploient seuls, sans compléments, lorsqu'il est de coutume d'en employer un²⁵⁴). Les

²⁵³ Document joint en annexe 3.

²⁵⁴ <https://fr.wiktionary.org/wiki/absolument> (consulté le 29 juillet 2020).

élèves sont très calmes, suivent et écoutent attentivement. Ils prennent note et interagissent beaucoup.

Lorsque les dix définitions ont été passées en revue, Louise explique aux élèves que la tâche finale consiste en la création d'un « Slam ». Pour cela, ils tirent au sort un des dix mots et sont invités à réaliser un Slam autour de ce mot. Louise leur explique que, pour l'examen de fin d'année, ils devront également réaliser cet exercice autour d'un nouveau mot. Cette séquence sert donc d'entraînement à l'examen.

Après l'intercours, Louise propose aux élèves de regarder un extrait d'un Slam pour leur permettre de comprendre le principe du jeu. Ils se montrent très attentifs. Elle insiste sur le principe d'équivalence que l'on retrouve dans les définitions, à savoir que, si l'on définit un verbe, la définition doit commencer par un autre verbe ou une locution verbale. Elle demande ensuite aux élèves de prendre la cinquième page du dossier et de s'intéresser aux différents aspects que l'on retrouve dans le Slam (vocabulaire, culture et orthographe).

Dans la deuxième classe, l'introduction avait déjà été réalisée auparavant. Louise invite les élèves à tirer un mot au sort et ensuite, elle leur propose de prendre connaissance de sa définition et de l'expliquer aux autres. Elle leur demande d'expliquer ce que veulent dire les abréviations, et, comme dans la première classe, elle intervient de nombreuses fois. Les élèves notent, sont très calmes, mais le travail est davantage réalisé par Louise elle-même ; il y a moins d'interactions et de réactions des élèves que dans la classe précédente.

Ensuite, Louise demande aux élèves de trouver cinq mots relevant du même champ lexical que le mot qu'ils ont reçu. Elle les laisse commencer à travailler et passe dans les bancs. Elle se rend compte que beaucoup d'entre eux ont oublié ce qu'est un « champ lexical » et réexplique donc ce terme, en donnant des exemples. Elle leur propose d'utiliser le dictionnaire pour y chercher ces mots.

La deuxième heure, après l'intercours, a été moins intéressante pour notre travail, car elle concernait moins un apprentissage lexical. Une fois les mots trouvés, Louise a demandé aux élèves de les assembler au sein d'un mots-croisés. Ensuite, comme elle leur avait demandé comme devoir de regarder des Slam et de noter deux questions, elle a fait un tour de table et a demandé à chacun de lire une question, qu'elle a ensuite recopiées au tableau en différentes colonnes (selon leurs catégories). Elle en a profité néanmoins pour insister sur le fait que les mots, dans les questions de vocabulaire, doivent être liés entre eux.

4.3.2. Analyse

Nous allons désormais comparer et analyser les différentes leçons afin d'en dégager des tendances, mais aussi des divergences entre les pratiques de ces deux professeures. La synthèse de cette analyse se retrouve dans le tableau 1²⁵⁵.

4.3.2.1. Matières et objectifs

En comparant les différentes leçons, nous pouvons constater certaines divergences, notamment en ce qui concerne la matière abordée.

Audrey a déjà abordé différentes matières dans ses classes. Dans sa première classe, elle a intégré le travail lexical au sein d'une séquence sur l'UAA6 ; le vocabulaire ne représente donc pas une fin en soi, mais plutôt un moyen qu'il est nécessaire de prendre en compte en vue d'une réalisation fructueuse d'une tâche finale, plus concrète. Dans ses deux autres classes, en revanche, le vocabulaire est abordé de manière séparée, comme une sorte de parenthèse durant une heure, avant de reprendre le cours de la matière. Il bénéficie donc d'un réel enseignement explicite puisque les leçons sont consacrées au travail du lexique pour lui-même. Le seul reproche que nous pourrions adresser à ce genre de pratiques, c'est le manque de sens qu'il présente pour les élèves. D'ailleurs, un élève a posé la question : « à quoi cela va nous servir ? ». Il serait peut-être encore plus bénéfique, tant pour les élèves que pour le professeur, d'insérer ce genre de leçons dans un parcours afin que les élèves puissent comprendre, tout de suite, l'utilité de ce qu'ils sont en train d'apprendre, surtout dans le contexte d'enseignement du CEFA où les élèves, souvent brisés par le système scolaire, ne lui accordent plus une confiance aveugle et remettent en question les apprentissages qu'ils reçoivent. Il est évident qu'apprendre le vocabulaire permet une richesse sociale et culturelle, mais il est important de démontrer aux élèves l'intérêt immédiat, sur le court terme, de son enseignement.

Louise, elle, a abordé le lexique d'une toute autre manière puisqu'elle se base sur les dix mots proposés par la « Langue française en fête » afin de réaliser un Slam, activité plus ludique, mais qui demande tout de même beaucoup de réflexion et de travail. Elle combine donc le travail du vocabulaire pour lui-même, mais intégré dans une séquence plus large, avec une tâche finale dans laquelle le vocabulaire a une place de choix.

²⁵⁵ Accès au tableau 1.

Nous pouvons donc remarquer que les activités que ces deux enseignantes proposent en classe afin de travailler le lexique concordent avec leurs propos récoltés lors des entretiens. En effet, Audrey nous avait confié qu'elle tenait à travailler le vocabulaire avec ses élèves afin de leur apporter des ressources culturelles et sociales auxquelles ils n'ont peut-être pas eu accès ; elle voulait aussi y accorder des temps spécifiques afin de réaliser de petites séquences centrées sur le vocabulaire. Louise, elle, saisit l'occasion de travailler le vocabulaire à travers l'UAA5 : elle nous a déclaré que, puisque, selon le programme, le travail de la langue doit se faire dans le cadre d'un parcours, le vocabulaire ne devait pas faire l'objet de séquences particulières.

4.3.2.2. Méthodes pédagogiques

Majoritairement, les professeures mettent l'accent sur l'activité des élèves. Audrey, dans ses trois classes, a commencé par une introduction orale où elle sollicitait la participation de ses élèves afin de faire émerger leurs représentations. Louise avait également le souci de faire participer ses élèves. Elle les interrogeait et leur posait des questions adéquates afin de les mener vers une réflexion au sein d'une démarche d'apprentissage active. Cependant, la gestion du groupe a varié en fonction de la classe. Audrey avait des groupes très restreints, allant jusqu'à trois élèves en 6P, ce qui facilite l'interaction, alors que Louise avait des groupes plus nombreux, d'une quinzaine d'élèves en moyenne.

L'ensemble des élèves, dans les classes d'Audrey comme dans celles de Louise, ont été réceptifs aux sollicitations des deux professeures et participaient volontiers durant les leçons. Les enseignantes rejoignent sur ce point les prescriptions officielles qui leur demandent de développer une pédagogie active et participative, le professeur étant avant tout considéré comme un soutien et un accompagnateur dans l'apprentissage des élèves.

En ce qui concerne les outils pédagogiques, les deux professeures se rejoignent sur l'utilisation du tableau. En effet, elles y recourent toutes deux, mais plutôt dans un but de soutien et de synthèse des apprentissages. Cependant, Louise a davantage le souci d'appeler ses élèves à prendre note. Audrey semble plutôt axée sur la compréhension orale et immédiate de la matière et ne demande pas nécessairement à ses élèves de noter les explications.

4.3.2.3. Ressources et supports de cours

Les deux professeures n'utilisent pas les mêmes supports de cours. Audrey a tendance à créer ses cours elle-même en s'aidant de manuels et de l'actualité. Par exemple, lorsqu'elle évoque, dans sa deuxième classe, les expressions d'origine mythologique, elle propose un

exercice qui consiste à actualiser certains mythes dans des publicités. Elle propose également à ses élèves des interrogations de son cru sur cette matière²⁵⁶.

Louise utilise davantage de ressources puisqu'elle s'inspire, chaque année, des dix mots de « La langue française en fête » afin de créer sa séquence. Elle s'inscrit donc dans une approche davantage ancrée dans l'actualité.

Nous le voyons, ces deux professeures abordent le lexique dans leurs classes de manière originale et s'éloignent de l'enseignement traditionnel qui propose aux élèves des listes de mots à étudier « par cœur ». Dans les deux cas, le vocabulaire est enseigné de manière plus contextuelle, interactive et ludique.

²⁵⁶ Documents joints en annexe 2d.

4.3.3. Tableau récapitulatif

	Matière de la leçon	Méthodes pédagogiques	Ressources et supports de cours
Audrey	<p>Vocabulaire des émotions dans le cadre d'une séquence sur l'UAA6 (récit d'une expérience culturelle).</p> <p>Séance d'une heure sur les expressions d'origine mythologique.</p> <p>Séance d'une heure sur les mots construits à base de racines grecques et latines.</p>	<p>Participation active des élèves, interrogations et sollicitations de leurs représentations.</p> <p>Volonté revendiquée de développer le vocabulaire de ses élèves dans un but culturel et social.</p> <p>Utilisation du tableau.</p>	Création personnelle du cours.
Louise	Réinvestissement des dix mots de « La langue française en fête » dans une tâche finale (UAA5) : création d'un « Slam ».	<p>Participation active des élèves : elle fait appel à leurs connaissances et les soutient dans leur apprentissage.</p> <p>Utilisation du tableau et appel à la prise de notes.</p>	Création personnelle du cours sur base de différentes ressources : les dix mots de « La langue française en fête » et l'émission « Slam ».

Tableau 1 : récapitulatif de l'analyse des pratiques enseignantes d'Audrey et de Louise.

5. Qu'en est-il des élèves ?

Nous avons, jusqu'ici, abordé la question des pratiques en classe selon le point de vue des professeurs. Cependant, un autre groupe d'acteurs s'avère primordial lorsque l'on évoque les pratiques enseignantes : les élèves. Nous nous sommes donc rendue dans différentes classes afin de récolter les témoignages des élèves sur l'enseignement du lexique dont ils bénéficient.

5.1. Méthodologie et échantillon

Afin d'estimer le niveau des élèves et leurs conceptions du lexique et de son enseignement en classe de français, nous nous sommes rendue à l'IATA²⁵⁷ à Namur et nous avons distribué un questionnaire aux élèves de quatre classes différentes (deux classes de 7P, une classe de 6P et une classe de 6TT) dirigées par une même professeure. Ces élèves ne nous étaient pas inconnus puisque, dans le cadre de nos stages d'agrégation, nous avons eu l'occasion de leur dispenser quelques heures de cours. Dès lors, les élèves étaient assez confiants et, après la précision du caractère anonyme du questionnaire, ils ont pu y répondre sans craindre de jugement. Au total, l'enquête comptabilise 57 élèves : 27 de 7P (cuisinistes-ébénistes et publicité-imprimerie confondus), 20 de 6TT (arts de la parole) et 10 de 6P (bijouterie).

Ce questionnaire comporte deux parties : d'abord, un « test de niveau » composé de trois exercices (un QCM, un exercice sur les paronymes et un exercice de définitions) provenant du manuel *1000 mots pour réussir*²⁵⁸ ; ensuite, un bref questionnaire destiné à récolter les témoignages des élèves sur le vocabulaire et son enseignement²⁵⁹.

Dans les quatre classes, nous avons procédé comme suit : nous avons demandé aux élèves de réaliser seuls et consciencieusement la première partie, à savoir le test de vocabulaire. Nous avons insisté sur l'anonymat du test, ainsi que sur son caractère privé : il ne représente pas une interrogation et aucune cote ne leur sera attribuée, il s'agit uniquement d'un test qui servira dans le cadre de ce travail, à une fin scientifique. Nous avons lu les consignes des exercices oralement avec eux et leur avons laissé environ vingt minutes pour le compléter. Ensuite, nous leur avons demandé de prendre connaissance de la deuxième partie du questionnaire et d'y répondre honnêtement (nous leur avons laissé une dizaine de minutes).

²⁵⁷ Institut d'enseignement des Arts Techniques, sciences et Artisanats.

²⁵⁸ LEBRUN, Claude, *1000 mots pour réussir*, Paris : Belin Education, 2004 [1^{re} édition en 1986].

²⁵⁹ Document joint en annexe 9.

Puis, nous avons effectué une brève correction orale du test et nous avons enfin terminé l'heure par une discussion orale et collective sur leurs conceptions de l'enseignement du lexique. Ce choix n'est pas anodin, car, en conversation informelle, nous permettons aux élèves de s'exprimer librement, ce qui peut permettre de « délier les langues » et d'apporter de nouveaux éléments qui n'ont pas nécessairement fait l'objet d'une réponse écrite au questionnaire. Malheureusement, par souci d'autorisation, nous n'avons pas pu enregistrer ces moments de discussion. Nous n'avons pas non plus pris note, sur le moment, de ce qui était dit, afin de permettre une fluidité naturelle de la conversation. Cependant, nous avons pris soin de noter, à la fin des leçons, les éléments importants qui avaient été énoncés par les élèves afin d'en conserver tout de même une trace écrite.

5.2. Résultats

Nous allons à présent exposer les résultats obtenus de cette enquête auprès des élèves.

5.2.1. Le niveau des élèves

En nous basant sur les résultats obtenus par les élèves au test de vocabulaire que nous leur avons distribué, nous constatons que leur niveau lexical semble globalement correct. Analysons les résultats en respectant l'ordre des questions proposées.

D'abord, le premier exercice se présente sous la forme de quinze QCM pour lesquels les élèves doivent trouver, selon les propositions, le sens du mot mis en évidence dans l'énoncé. Le taux de réussite de l'exercice est le plus faible : seuls 16 élèves sur 57 ont au moins la moyenne, ce qui représente moins d'un élève sur trois. La note la plus haute obtenue est 12/15 (un élève)²⁶⁰, tandis que la note la plus basse recueillie est de 2/15 (3). Le résultat obtenu par le plus d'élèves est de 4/15 (10), suivi de peu par 5/15, 7/15 et 8/15 (9 élèves chacun). Si l'on détaille davantage selon les années et filières, voici ce que nous pouvons constater. Premièrement, ce sont les 6P qui semblent avoir eu le plus de difficultés à réaliser cet exercice : un seul élève sur dix l'a réussi (avec une note de 8/15). Deuxièmement, à l'opposé, ce sont les 6TT qui ont le taux de réussite le plus élevé, mais celui-ci ne représente tout de même pas la majorité de la classe (9 élèves sur 20). De plus, c'est un élève de 6TT qui a obtenu le résultat le plus élevé. Troisièmement, les 7P se situent au milieu, mais avec un taux de réussite très faible (6 sur 27).

²⁶⁰ Par souci d'efficacité, nous avons précisé entre parenthèses le nombre d'élèves qui ont obtenu ces notes.

Ensuite, le deuxième exercice propose de replacer correctement des paronymes selon le contexte de la phrase. Il semble représenter l'exercice le plus simple pour les élèves, car il obtient le taux de réussite le plus élevé (48 sur 57). Neuf élèves ont réalisé un sans-faute, mais c'est la note de 5/7 qui apparaît comme la plus obtenue (15). Dans toutes les classes, le taux de réussite atteint largement la majorité : les 6P, qui n'avaient pas brillé lors du premier exercice, ont tous réussi celui-ci ; en 6TT, un seul élève est en échec ; les 7P semblent avoir eu plus de difficultés que les deux autres classes, mais conservent tout de même un bon taux de réussite (19 sur 27).

Enfin, le test se clôture par un exercice de définitions, qui a été globalement bien réussi (38 sur 57). Les 6P et 6TT ont survolé l'exercice : 8 réussites sur 10 en 6P et 17 sur 20 en 6TT. En 7P, en revanche, la situation est plus mitigée : la majorité des élèves ont échoué (14 sur 27), mais cela représente à peine plus de la moitié de la classe. La note la plus obtenue est de 5/7 (14). Cependant, un élève de 6TT n'a formulé aucune bonne définition.

5.2.2. Les conceptions des élèves

Tout comme pour les professeurs, nous avons laissé aux élèves l'opportunité de s'exprimer sur leurs conceptions et leurs impressions de l'enseignement lexical dont ils font l'objet. Nous les présenterons selon deux axes.

5.2.2.1. Leur niveau lexical

Sur la base des témoignages des élèves, il ressort que ces derniers considèrent majoritairement détenir un niveau de vocabulaire moyen (27 élèves sur 50). Ce constat rejoint les résultats obtenus lors du test de niveau : les élèves se situent globalement dans la moyenne. Cependant, un élève sur trois estime tout de même posséder un vocabulaire faible, souvent qualifié de « nul ». Nous remarquons que seuls 5 élèves (ce qui représente un élève sur dix) pensent posséder un vocabulaire assez bon. Malgré cette forte tendance à estimer leur niveau lexical négativement, les élèves semblent avoir une meilleure considération de leur vocabulaire que leurs professeurs qui, rappelons-le, jugent en grande majorité le niveau lexical de leurs élèves faible, voire très faible. Une divergence apparaît donc d'emblée entre les représentations des professeurs et celles des élèves. D'ailleurs, le trois quart des élèves interrogés se sentent prêts à affronter leur vie professionnelle et sociale future avec leur bagage lexical. Ce sont, tout de même, les élèves de transition qui semblent les moins confiants pour leur futur (11 élèves sur 17), ce qui contraste avec la perception des 6P (8 élèves sur 9). Ces derniers restent en adéquation avec l'estimation qu'ils ont de leur niveau

lexical (8 élèves sur 10 jugent posséder un vocabulaire moyen ou bon). Au contraire, les élèves de 7P semblent moins cohérents, car la moitié d'entre eux déclare détenir un vocabulaire faible, mais seuls quatre (sur 18) ne se sentent pas sereins pour le futur.

5.2.2.2. L'enseignement du vocabulaire

En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, les avis divergent : les élèves de professionnel (sixième et septième) considèrent majoritairement que celui-ci est enseigné en classe (12/17 en 7P et 5/9 en 6P), alors que la tendance s'inverse dans la classe de 6TT (10 élèves sur 18 estiment ne pas recevoir d'apprentissage lexical à l'école au degré supérieur). Pourtant, si nous comparons avec les témoignages des professeurs, nous pouvons constater que 95% de ceux-ci affirment enseigner le lexique dans leurs classes. Dès lors, au vu de cet écart et des réponses proposées par les élèves de transition, nous pouvons affirmer qu'une majorité de ces derniers ne semblent pas percevoir l'apprentissage implicite (ou « incident ») du vocabulaire dont ils font l'objet. En effet, lors de la discussion orale, les élèves de professionnel ont évoqué le fait que leur professeure utilisait un vocabulaire riche et varié et définissait, à l'oral, les termes rencontrés durant les leçons, ce qui a comme conséquence une intégration progressive de ceux-ci dans leur lexique. Les élèves de transition, quant à eux, semblent moins sensibles à cette dimension. Cependant, tous s'accordent sur l'absence quasi-totale d'un enseignement systématique du vocabulaire dans le degré supérieur. Contrairement à ce que peuvent penser les professeurs, les élèves sont globalement demandeurs de cet enseignement plus systématique : 14 d'entre eux ajouteraient des séances d'exercices sur le vocabulaire en classe, 5 proposent de continuer les dictées au degré supérieur et 4 sont partisans de listes de mots à étudier. Les élèves ont également évoqué d'autres pistes : travailler le vocabulaire en lien avec l'actualité, réaliser des jeux sur le vocabulaire (un élève propose, par exemple, un concours durant lequel le professeur énonce un mot et l'élève qui le définit correctement en premier gagne un point) ou encore mettre en place le système du « mot du jour »²⁶¹. Cette absence d'enseignement systématique du lexique résonne même, chez certains élèves, comme un problème plus profond. En effet, une élève affirme : « les professeurs se plaignent souvent de notre niveau de vocabulaire, mais ils ne nous l'enseignent pas, donc c'est aussi un peu de leur faute ». Néanmoins, cette vision n'est pas partagée par tous et fait l'objet d'une distinction assez forte entre les différentes filières. Effectivement, en transition, malgré quelques réfractaires, une majorité des élèves affirment que les étudiants qui rencontrent des difficultés lexicales doivent agir par eux-mêmes afin de développer leur

²⁶¹ Exercice proposé et expliqué par plusieurs professeurs de notre enquête quantitative.

vocabulaire et ils estiment que l'école ne peut pas tout assumer. En revanche, en professionnel, les élèves ont davantage tendance à considérer les professeurs comme garants de leur apprentissage et ils estiment qu'il est dès lors malvenu de la part des enseignants de se lamenter du niveau lexical de leurs étudiants s'ils ne mettent en place aucun moyen pour l'améliorer.

5.3. Bilan

Par conséquent, nous pouvons conclure cette partie en rappelant quelques généralités. D'abord, même si les résultats du test varient selon les différentes classes et filières, ceux-ci sont globalement corrects. Nous ne pouvons donc avérer l'impression générale enseignante qui dénonce une grande faiblesse lexicale des élèves. Cependant, rappelons que, tant en ce qui concerne les témoignages des professeurs que les résultats obtenus par les élèves, nous nous basons sur un échantillon déterminé et que notre travail consiste en l'élaboration de tendances observables, qui ne peuvent en aucun cas être érigées au rang de réalités généralisables et objectives. Néanmoins, nous pouvons tout de même émettre quelques réserves concernant le manuel *1000 mots pour réussir*, utilisé par défaut dans le cadre de notre travail. En effet, ce livre paraît ancien, désuet et obsolète par le projet d'élaboration qui était celui de son auteur. Ce dernier avait une vision du vocabulaire et de la langue des élèves relevant d'un purisme assez marqué : les jeunes de son temps possèdent un vocabulaire pauvre et ne sont plus capables de s'exprimer clairement et d'utiliser les « mots justes »²⁶². Ce discours semble toujours d'actualité aujourd'hui et doit évidemment faire l'objet d'un certain recul objectif et scientifique. Cependant, manquant de ressources pédagogiques, nous avons choisi de le considérer comme base pour notre enquête auprès des élèves, en ayant toujours à l'esprit les critiques dont ce manuel fait l'objet.

6. Conclusions

Au terme de nos analyses, nous pouvons tenter de répondre aux questions que nous nous étions posées au début de ce chapitre.

Grâce à notre enquête quantitative, nous avons pu constater que la quasi-totalité des professeurs interrogés enseignent le vocabulaire dans leurs classes. Cet enseignement découle de l'impression personnelle partagée par la majorité des professeurs d'une maîtrise lexicale pauvre de leurs élèves. Dès lors, la plupart des enseignants affirment mettre en place un enseignement systématique du vocabulaire, parfois mêlé à un apprentissage incident, au fil

²⁶² LEBRUN C., « Pourquoi j'ai écrit *1000 mots pour réussir* », *Op. cit.*, pp. 56 – 65.

des textes et leçons. Nous avons appris que les professeurs avaient recours à différents types d'activités, allant de l'utilisation du manuel *1000/800 mots pour réussir* au système du « mot du jour », en passant par l'étude de listes composées des mots rencontrés durant les leçons. Globalement, le lexique apparaît aussi comme un critère d'évaluation, mais n'intervient que dans des proportions légères (entre 5 et 15% de la note finale). Nous pouvons constater également que, selon le public scolaire, les professeurs adaptent leur enseignement lexical : dans les écoles à ISE bas, les professeurs mettent en place un enseignement mêlant apprentissage incident et explicite, alors que, dans les écoles à ISE élevé, la tendance se dirige vers l'un ou l'autre (selon que les enseignants privilégient l'enrichissement lexical ou le développement de l'autonomie des élèves).

Pour notre recherche qualitative, nous avons interrogé quatre professeurs travaillant le lexique selon différentes modalités. Audrey et Louise nous ont accueillies dans leurs classes et nous avons pu prendre conscience de la diversité possible d'enseigner le vocabulaire dans l'enseignement secondaire supérieur. Audrey dispense des leçons sous formes de petites séquences propres au vocabulaire, tandis que Louise concilie l'enseignement lexical avec une séquence sur l'UAA 5. Christelle et Thomas, quant à eux, privilégient un apprentissage plus autonome des élèves en leur proposant des interrogations de vocabulaire sur la base du livre *1000 ou 800 mots pour réussir*.

Nous nous sommes également interrogée sur la perception qu'avaient les élèves de l'enseignement lexical qu'ils reçoivent. Globalement, ces derniers ont obtenu des résultats corrects au test que nous leur avons fait passer. Cela concorde avec la perception qu'ils ont de leur niveau lexical puisque la majorité estime détenir un vocabulaire moyen. Ce constat se démarque donc de l'impression générale qu'ont les professeurs de leurs élèves. Dès lors, nous finirons par évoquer l'effet Pygmalion, phénomène psychologique prôné dans la nouvelle pédagogie. Celui-ci se nomme également « prophétie autoréalisatrice » et s'explique comme suit : plus le professeur va croire en ses élèves et en leurs capacités, plus ceux-ci obtiendront de meilleurs résultats et s'amélioreront, car l'attitude de l'enseignant envers ses élèves se modifie et l'adolescent se sent donc plus en confiance, plus motivé, ce qui impacte son travail et sa progression²⁶³. Nous ne pouvons donc que conseiller aux professeurs d'avoir davantage confiance dans les capacités de leurs élèves et de les accompagner au mieux dans leurs

²⁶³ Selon LEROY, Véronique, ROLAND, Nathalie, (communication officielle), « Comprendre l'adolescent en situation scolaire, gérer la relation interpersonnelle et animer le groupe classe », Louvain-la-Neuve, 2019.

apprentissages. Comme l'a évoqué un professeur dans l'enquête quantitative, « ils en savent plus que nous pouvons le croire, il faut juste les faire réfléchir ».

Chapitre 3. Quelques pistes didactiques

Malgré de gros manques théoriques dont le lexique fait l'objet en lexicologie²⁶⁴, beaucoup de chercheurs et de didacticiens se sont intéressés à son enseignement en cours de français et ont cherché des solutions afin d'optimiser son apprentissage. Dans ce dernier chapitre, nous avons repris plusieurs pistes proposées par ces différents chercheurs, lesquelles, nous l'espérons, pourront aider les professeurs de français dans leur enseignement du vocabulaire.

1. Les savoirs et savoir-faire

Comme l'indique Giasson, l'acquisition du vocabulaire relève d'un processus verbal complexe. Il semble dès lors utopique de croire en la possibilité d'une unique solution à son enseignement²⁶⁵. Nous allons donc proposer différents moyens de travailler le vocabulaire qui doivent, afin d'être optimaux, faire l'objet, en classe, de combinaisons.

1.1. Construire le sens

Pour qu'il soit efficace, l'enseignement du vocabulaire en classe doit passer par l'apprentissage de différents procédés permettant de construire le sens. En effet, comme le met en avant Cusin-Berche, « enrichir le vocabulaire » ne signifie pas uniquement faire acquérir du vocabulaire, mais aussi sensibiliser les jeunes au fonctionnement lexical. La langue bénéficie ainsi d'une conception reposant sur une représentation systémique et qui permet d'offrir aux élèves les moyens de s'en sortir face à un mot inconnu²⁶⁶.

La construction du sens peut être travaillée de différentes manières. Nous en proposerons ici quatre.

1.1.1. La morphologie

D'abord, l'enseignement sémantique passe par la composante morphologique. Comme l'explique Giasson, pour construire le sens d'un mot, il convient de l'analyser de l'intérieur, c'est-à-dire analyser ses éventuels préfixes, racines et suffixes, afin de déterminer des éléments sémantiques préalablement connus²⁶⁷. Il est donc utile et recommandé d'effectuer

²⁶⁴ Constat évoqué par de nombreux chercheurs, notamment CUSIN-BERCHE, Fabienne, « Nouvelles technologies et enseignement du lexique », in *Le français aujourd'hui*, 131, 2000, p. 100 ; PETIT G., *Op. cit.*, p. 53.

²⁶⁵ GIASSON, Jocelyne, « La lecture et l'acquisition du vocabulaire », in *Québec français*, 92, 1994, p. 37.

²⁶⁶ CUSIN-BERCHE F., *Op. cit.*, pp. 99 – 100.

²⁶⁷ GIASSON J., *Op. cit.*, p. 38.

des exercices spécifiques sur les combinaisons morphologiques, lesquels permettent aux élèves de manipuler et de comprendre comment sont fabriqués les mots construits. Lüdi remarque, effectivement, que la didactique actuelle postule « une sous-compétence lexicale double, composée d'une part de listes de mots dans une mémoire lexicale et d'autre part de règles grammaticales »²⁶⁸. Cependant, l'on ne peut nier que la morphologie ne peut se limiter uniquement à une mécanique, mais représente aussi une activité réflexive, qui implique un questionnement. En effet, comme l'explique Grossmann, la morphologie suppose de faire réfléchir les élèves au système de dérivation d'une langue, ce qui implique « d'appréhender le fait lexical dans toute sa complexité (...) en prenant en compte également les constructions syntaxiques et la caractérisation des actants, et en veillant à bien distinguer les différentes lexies rassemblées sous un même vocable »²⁶⁹. Néanmoins, l'utilité d'un apprentissage morphologique a été démontrée et permet aux locuteurs de comprendre et produire des mots construits, même lorsque ces derniers leur sont préalablement inconnus.

1.1.2. La référenciation

Ensuite, la construction de la référence dans le discours est essentielle dans l'apprentissage lexical. En effet, selon Sardier, les élèves éprouvent parfois des difficultés à se représenter le contenu sémantique des unités lexicales, car ils ne possèdent pas de représentation suffisante du concept référencé. Dès lors, il est primordial d'aider les élèves à établir des liens entre les significations du mot et leur propre expérience. Pour cela, l'auteure incite les enseignants à expliciter le rôle des actants présents dans le discours afin de permettre une clarté sémantique. Les élèves peuvent ainsi s'approprier les différents sens d'un mot et les employer en situation de production²⁷⁰.

1.1.3. L'axe syntagmatique

Depuis quelques années, on remarque que la tension traditionnelle entre la syntaxe (axe syntagmatique) et le lexique (axe paradigmatic) s'apaise. En effet, de nouvelles directions de recherche ont vu le jour, liées, notamment, à l'influence des logiciels informatiques²⁷¹. Cependant, en didactique, nous pouvons constater que ce sont toujours les approches formelles qui se rapprochent le plus de la conception traditionnelle du lexique.

²⁶⁸ LÜDI, Georges, « Apprendre à construire des mots : la suffixation nominale chez des apprenants germanophones du français », *Linguistics*, 1997. Cité dans GROSSMAN F., *Op. cit.*, p. 170.

²⁶⁹ *Ibid.*

²⁷⁰ SARDIER, Anne, « Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite », in *Pratiques*, 155-156, 2012, pp. 129 – 130.

²⁷¹ VENIARD, Marie, « Questionnements croisés sur le sens et la phraséologie : lexique et axe syntagmatique dans la perspective de l'analyse du discours », in *Pratiques*, 155-156, 2012, p. 66.

Veniard affirme qu'en ce qui concerne la prise en compte de l'axe syntagmatique du vocabulaire dans l'enseignement, les Britanniques sont plus avancés que les francophones, car ils possèdent des manuels didactiques spécialisés. Néanmoins, on remarque tout de même, en France, une augmentation des recherches sur le vocabulaire dans sa dimension syntagmatique, tant dans le domaine acquisitionnel (notamment Clark) que didactique (avec Masseron, par exemple)²⁷². De ces recherches ressortent plusieurs modèles (dont la théorie Sens-Texte ou le lexique-grammaire) qui affirment désormais l'importance de la dimension syntagmatique dans la construction du sens lexical. En effet, il apparaît que « les unités lexicales sont sémantiquement conditionnées par leurs relations aux différents niveaux de la discursivité (syntaxe, texte, pragmatique et énonciation) »²⁷³. Le sens d'un mot se construit par ses relations à l'énoncé et consiste donc en une conséquence de la syntaxe. Cependant, on peut malheureusement constater qu'il est très rare d'observer un enseignement qui prenne en compte le cotexte afin d'analyser les effets de sens. Pourtant, le lexique, selon Vénard, est à considérer comme un « prêt-à-parler » dans lequel chaque mot active un environnement syntaxique préférentiel qui oriente son sens et conditionne le processus de référenciation²⁷⁴. Il est dès lors primordial de sensibiliser les élèves à cette dimension syntagmatique, mais également de lier davantage l'enseignement lexical à l'enseignement grammatical²⁷⁵.

1.1.4. La combinatoire lexicale

Enfin, la lexicologie combinatoire mérite d'être abordée durant l'enseignement du vocabulaire. En effet, la combinatoire apparaît, selon Lipp, comme le principe fondamental du fonctionnement de la langue. Elle permet donc de mettre en avant les régularités de la langue et les correspondances existantes entre la forme et le sens, son enseignement engendre donc une assimilation intelligente du vocabulaire²⁷⁶. Cette branche de l'étude syntagmatique possède deux avantages principaux : d'une part, elle a permis d'introduire des nouveaux types de relation sémantique dans la didactique du lexique et, d'autre part, la théorie Sens-Texte dont elle est issue « fournit (...) des manières diverses et complémentaires d'encoder les relations sémantiques, tout en décrivant de manière précise la plupart des types de collocation »²⁷⁷.

²⁷² *Id.*, p. 76.

²⁷³ *Id.*, p. 66.

²⁷⁴ *Id.*, p. 72.

²⁷⁵ GROSSMANN F., *Op. cit.*, p. 179.

²⁷⁶ LIPP, Bertrand, « L'enseignement du vocabulaire : quels dictionnaires pour quelles activités ? », *Enjeux*, 26, 1992, p. 38.

²⁷⁷ GROSSMANN F., *Op. cit.*, p. 176.

D'un point de vue didactique, Véniard affirme qu'il est essentiel de travailler sur les associations lexicales (collocations, co-occurrences, etc.), car celles-ci permettraient de ne plus considérer le lexique uniquement à un niveau référentiel ou linguistique, mais de mettre en évidence sa caractéristique discursive. Cette dernière est primordiale et peut se définir comme « la connaissance de la combinatoire des mots avec les séries lexicales représentant des rapports logico-sémantiques avec eux »²⁷⁸. Véniard propose donc deux voies possibles afin de développer l'appropriation des associations lexicales : l'imprégnation par exposition et la conscientisation. L'auteure suggère donc aux professeurs d'enseigner explicitement les différents types d'associations, mais aussi de se baser sur les compétences inconscientes des élèves qu'ils ont acquises par leur simple exposition à la langue (par exemple, leur demander d'énoncer des adjectifs qui leur viennent en tête à la lecture d'un nom, car il est prouvé que la fréquence des associations corrèle avec le caractère collocatif)²⁷⁹.

1.2. Mieux intégrer les apprentissages lexicaux

Comme nous l'avons déjà évoqué au premier chapitre²⁸⁰, le vocabulaire peut faire l'objet de deux enseignements distincts : un enseignement systématique et un enseignement « incident ». Les deux types d'apprentissage possèdent des avantages et nous avons conclu qu'il était enrichissant pour l'élève d'accorder du temps pour chacun. Dès lors, si nos premières pistes didactiques relevaient davantage d'un enseignement explicite et préparé, nous envisagerons ici un apprentissage plus implicite, lié aux activités d'expression et de communication.

1.2.1. Le lien avec la lecture

Comme l'indique Giasson, le vocabulaire n'est pas une matière scolaire en soi, mais on y associe fréquemment le cours de français, et principalement l'activité de lecture. En effet, il est clair que la connaissance de vocabulaire influe sur la compréhension d'un texte, mais également que la lecture contribue à son développement²⁸¹. Il a été démontré qu'il faut qu'un lexème soit rencontré à de nombreuses reprises et dans différents contextes par l'apprenant pour que celui-ci puisse construire progressivement son sens²⁸². Giasson incite

²⁷⁸ VENIARD M., *Op. cit.*, pp. 76 – 77.

²⁷⁹ *Id.*, p. 77.

²⁸⁰ Au point 3.1.2.1. *Les deux faces de l'enseignement du lexique*

²⁸¹ GIASSON J., *Op. cit.*, p. 37.

²⁸² GROSSMANN F., *Op. cit.*, p. 177.

donc les enseignants à favoriser la lecture personnelle de leurs élèves afin de diversifier les contextes d'apparition des termes, ce qui enrichira, au fur et à mesure, leur vocabulaire²⁸³.

Cependant, comme l'affirme Grossmann, lors des séances de lecture, les enseignants fournissent quelques explications lexicales aux élèves, mais celles-ci ne font que très rarement l'objet d'un travail ultérieur sur le vocabulaire²⁸⁴. Véniard va encore plus loin : elle explique que l'on recommande aux apprenants de lire beaucoup afin d'assimiler du vocabulaire, mais sans les guider dans leurs lectures, sans « leur donner les clés qui régulent le fonctionnement du lexique et leur permettraient d'optimiser leur apprentissage ». L'auteure invite donc les enseignants à accompagner au maximum les lectures de leurs élèves (par exemple, en leur conseillant de ne pas noter un mot isolé, mais aussi son cotexte)²⁸⁵.

Grossmann propose différentes pistes, qu'il reprend de divers chercheurs, qui peuvent améliorer l'enseignement lexical qui accompagne la lecture, notamment l'apport de l'expérience littéraire ou l'appropriation d'éléments lexicaux par les élèves (lister les mots qu'ils aiment, ceux qu'ils n'aiment pas, ceux qu'ils ne comprennent pas, etc.)²⁸⁶. Par conséquent, l'enseignant détient une place primordiale dans le développement du vocabulaire de ses élèves, notamment en les encourageant à lire et à développer chez eux des stratégies afin d'appréhender plus facilement des mots inconnus²⁸⁷.

1.2.2. La place de la production

Sardier s'est intéressée à la place du lexique en situation de production écrite. L'auteure a démontré, sur la base d'une étude qu'elle a réalisée dans deux classes de sixième (l'équivalent de la sixième primaire en Belgique), que le fait de se référer à une situation pédagogique proposant une production orale et accompagnée d'interactions verbales en classe va aider les élèves à mobiliser le vocabulaire qu'ils viennent d'apprendre afin de le réemployer en production écrite²⁸⁸. Sardier va remarquer que le travail écrit reste favorable aux apprentissages lexicaux, celui-ci étant soutenu par des interactions verbales entre les élèves et le professeur durant lesquelles ce dernier les incite à recourir au sens du texte et insiste sur les différents aspects du lexique (définitionnel, étymologique, syntagmatique et

²⁸³ GIASSON J., *Op. cit.*, p. 37.

²⁸⁴ GROSSMANN F., *Op. cit.*, p. 177.

²⁸⁵ VENIARD M., *Op. cit.*, p. 77.

²⁸⁶ GROSSMANN F., *Op. cit.*, p. 178.

²⁸⁷ GIASSON J., *Op. cit.*, p. 39.

²⁸⁸ SARDIER A., *Op. cit.*, p. 130.

contextuel). Elle montrera que c'est davantage l'influence réciproque de ces deux procédures qui favorise l'apprentissage lexical²⁸⁹.

Grossmann cite également plusieurs études qui ont été réalisées et qui démontrent le mérite de la production écrite dans l'apprentissage lexical. Masseron, par exemple, émet l'hypothèse que quatre opérations qui préparent la rédaction écrite (conception-invention du texte, macro-organisation et planification, mise en mot et mise en texte, révision) permettent chacune de mobiliser le vocabulaire de manière spécifique. Elle va donc mettre en place un enseignement de production écrite qui va améliorer et développer le vocabulaire des élèves en les guidant et en les amenant d'une réflexion sur les représentations du thème choisi (la peur) à une recherche des effets à produire sur le lecteur²⁹⁰. Il apparaît donc bénéfique d'associer l'enseignement du lexique aux activités de production, sans négliger l'importance des interactions verbales produites entre le professeur et les élèves durant ces leçons.

1.3. Varier le vocabulaire enseigné

Le choix du vocabulaire à enseigner est un problème qui persiste encore actuellement. En effet, les réponses apportées par les chercheurs ne font pas l'unanimité et les professeurs ne savent dès lors pas toujours quel postulat adopter.

Giasson affirme que, pour elle, l'enseignant doit orienter le choix du vocabulaire qu'il veut travailler en fonction du type de textes qu'il aborde en classe. En effet, le travail sur le lexique ne sera pas le même selon que l'on se base sur un texte utilitaire ou sur un texte imaginaire, et cela à plusieurs niveaux. D'abord, Giasson postule un lien entre la compréhension d'un mot nouveau et la compréhension du texte : dans un texte imaginaire, l'élève peut comprendre l'intrigue sans comprendre le sens d'un mot. En revanche, dans un texte utilitaire, le vocabulaire nouveau correspond, en général, à un concept central, sa méconnaissance engendrant donc souvent une incompréhension globale du texte. Ensuite, l'auteure affirme une différence concernant la familiarité des élèves avec les concepts. Dans les textes utilitaires, les concepts qui apparaissent sont généralement nouveaux pour les élèves, alors que dans les textes imaginaires, ils correspondent souvent à des nouvelles significations de termes préalablement connus. Enfin, le degré de relation entre les nouveaux mots diffère selon le type de textes : dans un récit imaginaire, les mots nouveaux ne sont pas nécessairement reliés les uns aux autres, ce qui est plus souvent le cas dans un texte utilitaire. Par conséquent, le type de textes travaillé en classe permet à l'enseignant d'aborder le lexique

²⁸⁹ GIASSON J., *Op. cit.*, pp. 40 – 43.

²⁹⁰ GROSSMAN F., *Op. cit.*, p. 178.

différemment et rejoint la conception traditionnelle, assez problématique, entre apprendre du vocabulaire nouveau (textes utilitaires) ou affiner et nuancer la connaissance des mots préalablement connus (textes imaginaires)²⁹¹.

En plus de cette opposition entre vocabulaire spécifique et vocabulaire courant, certains chercheurs, tels que Leeman ou Picoche, proposent aux enseignants d'accorder du temps à l'apprentissage des expressions figées et des emplois abstraits des mots. En effet, les auteurs considèrent que leur connaissance est importante dans le langage courant et qu'ils méritent un enseignement spécifique²⁹². Pour cela, Picoche propose de travailler à partir des champs de métaphores et des métonymies. Elle propose plusieurs types d'exercices dans son ouvrage *Didactique du vocabulaire français*²⁹³.

1.4. Réinvestir les savoirs

Sardier constate que les programmes officiels incitent les professeurs à considérer le vocabulaire comme un objet d'enseignement à part entière. Cependant, cette attention au lexique n'a, selon elle, aucun intérêt si celui-ci est déconnecté de toute activité de production et n'est pas l'objet, a posteriori, d'un réinvestissement²⁹⁴. Il est donc primordial de permettre aux élèves de réinvestir leurs savoirs nouvellement acquis afin d'optimiser leur apprentissage lexical.

Afin de permettre un traitement en profondeur des nouveaux mots et une meilleure intégration de ceux-ci aux connaissances préalables des élèves, Giasson préconise différentes méthodes didactiques. L'auteure remarque en effet que les diverses stratégies que l'on retrouve fréquemment en classe (définir le mot, lui donner un synonyme ou le replacer dans une phrase) ne sont pas suffisantes et stagnent au stade de la mémorisation. Elle propose donc quelques exercices²⁹⁵ :

- La constellation : le professeur inscrit un thème au tableau et demande à ses élèves d'expliquer ce que leur inspire ce thème. L'enseignant note toutes les réponses au tableau, les regroupe par catégories et ajoute de nouveaux mots qu'il intègre à cette constellation.

²⁹¹ GIASSON J., *Op. cit.*, p. 39.

²⁹² LEEMAN D., *Op. cit.*, p. 51 ; PICOCHÉ J., *Didactique du vocabulaire français*, *Op. cit.*, p. 116.

²⁹³ PICOCHÉ J., *Didactique du vocabulaire français*, *Op. cit.*, pp. 122 – 138.

²⁹⁴ SARDIER A., *Op. cit.*, p. 127.

²⁹⁵ GIASSON J., *Op. cit.*, p. 38.

- Les schémas de définitions : cet exercice aide les élèves à déterminer jusqu'à quel point ils connaissent la signification d'un mot.
- La technique des « phrases possibles » : à la suite d'une lecture, le professeur distribue aux élèves une liste de mots (qui apparaissent dans le texte préalablement lu). Il leur demande d'en choisir deux et de les utiliser afin d'écrire une phrase qui pourrait se trouver dans ce même texte.

Véniard insiste également sur la pratique dont les apprentissages lexicaux doivent faire l'objet en prônant, dans les pistes didactiques qu'elle propose, les étapes de la systématisation des connaissances et de réemploi²⁹⁶.

2. Outils didactiques

Dans cette dernière section, nous proposons quelques projets, élaborés par différents chercheurs, qui peuvent représenter des pistes et/ou des outils plus concrets afin de travailler efficacement le vocabulaire en classe.

2.1. Utiliser les outils informatiques

Plusieurs études se sont intéressées à l'utilisation de ressources informatiques et à ses contributions possibles en ce qui concerne l'enseignement lexical.

2.1.1. Le Réseau Lexical du Français (RL-fr)

Polguère et Sikora, deux lexicologues, proposent aux enseignants d'exploiter le Réseau Lexical du Français²⁹⁷. Il s'agit d'un système lexical informatisé, mis en place et développé par l'ATILF²⁹⁸ (laboratoire de recherche en sciences du langage dirigé par le Centre national de la recherche scientifique et l'Université de Lorraine) et construit selon les principes méthodologiques de la lexicologie explicative et combinatoire²⁹⁹.

Cet outil informatique s'apparente à des listes de mots. Ces dernières font souvent l'objet de critiques, mais leur utilité semble tout de même, selon les auteurs, incontestable³⁰⁰.

²⁹⁶ VENIARD M., *Op. cit.*, pp. 77 – 78.

²⁹⁷ POLGUERE, Alain, SIKORA, Dorota, « Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique », in GARCIA-DEBANC, Claudine, MASSERON, Caroline, RONVEAUX, Christophe, *Enseigner le lexique*, Namur : Presses universitaires de Namur, 2013, pp. 35 – 60.

²⁹⁸ Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française.

²⁹⁹ <https://www.ortolang.fr/market/lexicons/lexical-system-fr#:~:text=Le%20Réseau%20Lexical%20du%20Français,au%20laboratoire%20ATILF%20du%20CNRS> (consulté le 27 juillet 2020).

³⁰⁰ POLGUERE A., SIKORA D., *Op. cit.*, pp. 39 – 40.

En effet, énormément de chercheurs ont le projet de développer un « vocabulaire de base », sous la forme d'une liste, afin de faciliter l'enseignement lexical³⁰¹. Tremblay, Lefrançois et Lombard ont d'ailleurs émis le souhait d'établir un « vocabulaire de base » afin de travailler le lexique en classe (enseignement primaire au Québec)³⁰². Les auteurs estiment que la liste est une base solide pour l'enseignement du lexique, bien qu'elle nécessite un accompagnement pédagogique certain³⁰³.

Le RL-fr se structure selon les logiques paradigmatiques (liées au sens) et syntagmatiques (en référence aux propriétés combinatoires). Il prend dès lors en compte les dérivés sémantiques proches, une alternative aux familles de mots, qui se définissent comme tels : L1 et L2 sont des dérivés sémantiques proches si

- L2 est un synonyme exact de L1
- L2 est un « transformé » sémantique minimal de L1³⁰⁴.

Le but du RL-fr est de « modéliser le positionnement des lexies au sein d'un réseau de relations paradigmatiques et syntagmatiques » en considérant comme noyau dur le vocabulaire de base du français³⁰⁵. Les auteurs insistent donc sur le développement didactique dont cet outil pourrait faire l'objet, car il permet de développer le vocabulaire actif en s'inspirant des réflexions des spécialistes de l'enseignement de celui-ci et en agissant de manière analogique avec le développement « naturel » du lexique³⁰⁶.

2.1.2. Le jeu de MAI (mot à identifier)

Cusin-Berche a, quant à elle, une approche différente. En effet, elle s'est intéressée à trois logiciels ou cédéroms consacrés à l'enseignement du vocabulaire, les a analysés et comparés³⁰⁷. Parmi les trois, un lui a paru intéressant : il s'agit du Jeu de MAI de 1995. Effectivement, l'auteure insiste sur le projet didactique qui apparaît d'emblée ainsi que la démarche proposée aux enseignants afin de guider les apprenants et les inciter au réinvestissement des savoirs (l'on y trouve deux documents d'accompagnement

³⁰¹ Nous pouvons citer, entre autres, Jacqueline Picoche, le *Vocabulaire orthographique de base* de François Ters, Georges Mayer et Daniel Reichenbach, ou encore, également informatisé, le *Manulex* (développé par Bernard Lété, Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé).

³⁰² TREMBLAY, Ophélie, LEFRANCOIS, Pascale, LOMBARD, Vincent, « Des listes de mots pour les trois cycles du primaire au Québec », in GARCIA-DEBANC C., MASSERON C., RONVEAUX C., *Op. cit.*, p. 66.

³⁰³ *Id.*, p. 81.

³⁰⁴ POLGUERE A., SIKORA D., *Op. cit.*, pp. 49 – 50.

³⁰⁵ *Id.*, p. 53.

³⁰⁶ *Id.*, pp. 58 – 59.

³⁰⁷ CUSIN-BERCHE F., *Op. cit.*, p. 103.

didactique)³⁰⁸. En raison des différents exercices proposés par cet outil, Cusin-Berche estime que l'on peut espérer que l'apprenant développe une conscience plus aigüe du fonctionnement syntagmatique et paradigmatique du système de la langue ainsi qu'une sensibilisation plus élevée envers les relations entre la langue et le discours. Cependant, elle émet tout de même une certaine réserve sur le bénéfice cognitif réel de cet outil, car les corrections sont données sans explications. L'auteure déclame donc l'intérêt pédagogique de ce genre d'outils informatiques, car ils sollicitent beaucoup l'apprenant et ce dernier peut choisir sa manière de travailler (par exemple, l'outil laisse le choix de visualiser l'ensemble des contextes avant de donner sa réponse définitive ou de prendre (ou non) en considération le temps de résolution)³⁰⁹.

Cusin-Berche conclut en affirmant qu'il est possible d'adopter ce genre de démarches en classe sans recourir à un support électronique et que le bénéfice technologique apparaît, selon elle, comme secondaire³¹⁰. Néanmoins, nous sommes plutôt d'avis que l'utilisation d'outils informatiques peut être avantageux pour l'enseignement du vocabulaire, car il permet d'attirer l'élève en le raccrochant à un outil qu'il connaît, maîtrise et apprécie. En revanche, comme pour tout enseignement, il est indéniable qu'un accompagnement pédagogique doit également être mis en place afin de permettre aux élèves de progresser efficacement.

2.2. Utiliser le dictionnaire

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le deuxième chapitre, le dictionnaire peut être utilisé en tant qu'outil afin de développer un enseignement lexical. Lipp est d'avis que chaque dictionnaire possède une utilité pédagogique, car il permet de mettre en évidence le réseau des relations qui structure le lexique. Cependant, cette utilité pédagogique diffère selon le type de dictionnaire. Le dictionnaire de langue, par exemple, apparaît comme l'outil le plus adéquat pour engager une réflexion sur le fonctionnement du lexique (sa structuration et son fonctionnement)³¹¹. L'auteur affirme que l'un des objectifs de l'enseignement du vocabulaire consiste à rendre les élèves aptes à consulter les dictionnaires, tout en connaissant la spécificité des différents ouvrages et leur organisation interne³¹². C'est un point de vue partagé par Giasson, qui conseille aux professeurs d'apprendre à leurs élèves à utiliser le dictionnaire, plutôt que de leur demander d'exécuter des exercices incomplets qui peuvent se

³⁰⁸ *Id.*, p. 106.

³⁰⁹ *Id.*, p. 107.

³¹⁰ *Id.*, p. 109.

³¹¹ LIPP B., *Op. cit.*, p. 30.

³¹² *Id.*, p. 31.

présenter comme suit : « cherchez X dans le dictionnaire et écrivez une phrase avec ce mot ». L'auteure insiste sur l'utilisation efficace du dictionnaire, même si elle affirme que le professeur ne doit pas se fier uniquement à cet outil afin d'enseigner le vocabulaire en classe³¹³. Lipp, quant à lui, expose la problématique du choix du dictionnaire afin de privilégier tel ou tel aspect du vocabulaire et met en évidence les particularités de différents ouvrages en comparant le *Dictionnaire du français contemporain* de Larousse et le *Micro Robert*. En se basant sur la définition du mot « estimer » proposée par ces deux dictionnaires, il développe un travail didactique reposant sur la perspective des auteurs de l'un ou l'autre ouvrage afin d'en rédiger les articles³¹⁴.

Par conséquent, Lipp propose des pistes didactiques concrètes et un travail qui se base sur la durée et qui prône l'enseignement collaboratif. Nous pouvons rajouter à cette contribution que les dictionnaires en version électronique ont, une nouvelle fois, tout intérêt à être utilisés et permettent, comme l'affirme Cusin-Berche, de réaliser des manipulations détournant les usages traditionnels pour une représentation plus structurée du lexique³¹⁵. Néanmoins, il est évident que leur utilisation ne permet pas de travailler la phase de « consultation » dans les dictionnaires, mais consent, par son format, sa simplicité et sa rapidité d'emploi, à développer le réflexe des élèves à y recourir lorsqu'ils hésitent sur un terme ou rencontrent un mot inconnu³¹⁶.

2.3. Partir des erreurs des élèves

Une dernière piste proposée est de développer un enseignement du lexique en se basant sur les erreurs commises par les élèves et les corrections proposées par les professeurs. Plusieurs chercheurs se sont intéressés au système de correction des erreurs lexicales en évaluation, notamment Anctil ainsi que Patris et Vansnick. L'idée générale est la suivante : l'apprentissage lexical des élèves serait davantage efficace si les professeurs opérationnalisent leurs critères de correction du vocabulaire. Pour cela, l'enseignant doit être informé correctement de la nature des fautes afin de pouvoir aider les élèves à s'améliorer³¹⁷. Patris et Vansnick insistent sur la distinction existante entre les maladroresses lexicales (comprenant, notamment, les régionalismes, les répétitions, les changements de

³¹³ GIASSON J., *Op. cit.*, p. 39.

³¹⁴ LIPP B., *Op. cit.*, pp. 32 – 45.

³¹⁵ CUSIN-BERCHE F., *Op. cit.*, pp. 108 – 109.

³¹⁶ Ceci est un point de vue que nous partageons avec Christelle, professeure interrogée lors des entretiens quantitatifs.

³¹⁷ PATRIS J., VANSNICK N., *Op. cit.*, p. 47.

niveau de langue et les imprécisions) et les fautes lexicales. Les chercheurs discernent divers types d'erreurs, qu'ils classent par catégories, comme suit³¹⁸ :

1. L'erreur concerne une unité du lexique

- 1.1. Analogie phonique
- 1.2. Analogie sémantique
- 1.3. Analogie de formation
- 1.4. Confusion de catégories grammaticales

2. L'erreur concerne la combinatoire lexicale

- 2.1. Non-identification des limites de combinatoire imposées par les traits sémantiques des mots associés
- 2.2. Non-identification des expressions figées et des limites de leur combinatoire

3. L'erreur concerne la rection

- 3.1. Analogie avec la construction d'un terme synonyme ou appartenant au même champ notionnel
- 3.2. Analogie avec la construction du même terme employé dans un autre environnement morpho-syntaxique

Selon eux, ce classement permet de mieux structurer les erreurs et correspond à une manière positive d'envisager la faute lexicale, ce qui a comme conséquence sur l'élève de comprendre son erreur, de stimuler sa réflexion sur celle-ci et, par cela, de rendre son apprentissage lexical plus efficace.

Anctil, quant à lui, analyse des corrections effectuées par différents professeurs dans des productions écrites et émet plusieurs constats³¹⁹. En ce qui concerne le rapport au vocabulaire, l'auteur met en avant le fait que les professeurs accordent beaucoup d'importance à l'utilisation du « mot juste » ainsi qu'à la présence d'un vocabulaire varié. Par

³¹⁸ *Id.*, p. 50.

³¹⁹ ANCTIL, Dominique, « Le rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français au secondaire », in GARCIA-DEBANC C., MASSERON C., RONVEAUX C., *Op. cit.*, p. 259.

rapport aux erreurs lexicales, ce sont les erreurs sémantiques et les répétitions qui sont le plus décriées par les professeurs interrogés³²⁰. Anctil constate également que, lors de la correction, les professeurs ne relèvent pas tous les mêmes erreurs et que, paradoxalement avec leurs dires, ce sont les erreurs sémantiques qui sont les moins pénalisées³²¹. Les professeurs que l'auteur interroge affirment trouver difficile l'évaluation du vocabulaire en production écrite et déplorent un manque de formation. Il apparaît également qu'ils n'offrent pas de correction systématique aux mots mal utilisés et ils sont conscients que les annotations n'aident pas réellement les élèves³²². Anctil propose donc plusieurs pistes afin d'améliorer la correction et d'outiller au mieux les élèves :

- Etablir des codes de correction plus précis
- Fournir une proposition de correction
- Proposer des pistes de correction pour que l'élève répare lui-même son erreur
- Distinguer les erreurs morphosyntaxiques provenant d'un manque de connaissances lexicales de celles provenant de règles morphosyntaxiques
- Inclure l'erreur lexicale dans le suivi des élèves³²³.

Ces propositions nous paraissent favorables au développement lexical et en adéquation avec les différentes théories actuelles proposées au premier chapitre. Nous préconisons dès lors une prise en compte davantage systématique des pratiques réelles des élèves ainsi qu'un enseignement mêlant grammaire et lexique.

³²⁰ *Id.*, p. 257. Ce constat concorde également avec nos résultats obtenus lors de notre enquête qualitative présentée au deuxième chapitre.

³²¹ *Id.*, pp. 260 – 261.

³²² *Id.*, pp. 264 – 266.

³²³ *Id.*, pp. 268 – 269.

Conclusion

Au terme de nos recherches et de nos analyses, nous pensons avoir recueilli suffisamment d'éléments afin de répondre à nos questions de recherche.

Tout d'abord, nous avons appris que l'enseignement du vocabulaire avait subi diverses modifications depuis les années 1870, moment qui indique son commencement dans les classes de français. Tout au long du XX^e siècle, nous remarquons des variations du cadre théorique, ce qui influe sur l'enseignement lexical. La difficulté de proposer une approche didactique solide et stable se perçoit encore aujourd'hui et érige le vocabulaire comme l'un des « parents pauvres » de l'enseignement du FL1. Nous avons constaté que diverses pistes émergent tout de même et certaines proposent de lier l'enseignement lexical et grammatical. Ainsi, tant dans le domaine acquisitionnel (les études d'Eve Clark l'attestent) que dans le domaine didactique (nous pouvons citer, par exemple, le projet de lexique-grammaire de Maurice Gross), bon nombre de chercheurs s'essayent à démontrer les bienfaits d'un enseignement lexical dépassant l'opposition traditionnelle entre le paradigmatique et le syntagmatique. Outre la méthode, la problématique pose aussi la question du choix du vocabulaire, qui ne fait pas non plus l'unanimité. Afin de déterminer celui-ci, un critère puissant surgit : la fréquence. En effet, ce sont essentiellement les mots les plus fréquents qui sont privilégiés dans l'enseignement lexical, ce critère fondant la proposition traditionnelle de la liste et du « vocabulaire fondamental ». Cependant, malgré tous ces présupposés théoriques et recommandations d'enseigner le vocabulaire, il est remarquable de constater que les programmes d'enseignement, surtout belges, n'accordent pas de place spécifique à l'apprentissage du vocabulaire et encouragent les professeurs à l'aborder « selon les besoins ». De plus, les moyens pédagogiques et didactiques qui abordent le lexique sont restreints. Les enseignants se retrouvent dès lors démunis de ressources réelles qui leur permettraient de guider l'enseignement du vocabulaire dans leurs classes.

Après avoir déterminé la place du lexique dans la littérature, nous avons voulu examiner sa mise en pratique dans les classes de français de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Nous avons donc mené différentes enquêtes (questionnaire en ligne, entretiens et observations directes) qui nous ont permis de constater que les professeurs enseignent, non sans difficultés, le lexique dans leurs classes en utilisant le peu de ressources qu'ils possèdent (particulièrement le manuel *1000 ou 800 mots pour réussir*). Cette préoccupation pour le lexique se justifie, d'une part, par la perception que partage la quasi-

totalité des enseignants interrogés (ils estiment que leurs élèves ont un niveau lexical très pauvre), mais également, d'autre part, par la conscience qu'ont les professeurs de l'importance qu'occupe la compétence lexicale au niveau social.

Globalement, nous retenons que l'enrichissement de l'enseignement lexical est en voie de développement et fait l'objet d'un regain d'intérêt depuis une dizaine d'années. Nous avons également, dans ce travail, soumis diverses pistes didactiques, lesquelles correspondent aux recommandations théoriques actuelles et proposent l'utilisation de différentes ressources informatiques. Enfin, nous ne pouvons donner de meilleurs conseils que celui que propose Giasson : donner le goût du vocabulaire aux élèves. Le rôle de l'enseignant est primordial dans leur développement lexical et il est important pour l'enseignant de rester motivé et de croire en eux et en leurs capacités³²⁴.

Même si nos recherches ont été fructueuses, nous déplorons tout de même quelques limites à ce travail. D'abord, nous aurions dû poser les questions différemment dans notre questionnaire en ligne. Nous avons privilégié une approche dans laquelle les répondants n'étaient pas restreints et pouvaient s'exprimer librement, mais cela a eu comme conséquence que certains ont répondu le minimum et nous ne possédons dès lors pas de réponses complètes pour chacun. Ensuite, en raison de l'épidémie mondiale du COVID-19 qui a entraîné la fermeture des écoles dès la mi-mars 2020, nous n'avons pu nous rendre que dans deux écoles afin de réaliser nos observations directes, ce qui nous paraît peu pour nous permettre de tirer des conclusions ou de relever des tendances claires. Enfin, il aurait été idéal de récolter les avis des élèves présents durant les cours que nous avons observés afin de permettre une meilleure cohérence des données récoltées.

Pour conclure, nous aimerions partager quelques pistes qui nous sont apparues durant la réalisation de ce travail et qui mériteraient d'être approfondies. D'une part, nous pensons qu'il serait intéressant de trouver une école qui travaillerait le vocabulaire dans un projet disciplinaire commun (de la première secondaire à la rhétorique) afin d'analyser l'évolution des élèves et des méthodes d'enseignement. D'autre part, nous trouverions également intéressant d'effectuer, sur ce thème, une recherche davantage active, qui permettrait la mise en place de séquences et/ou d'outils effectifs et guiderait dès lors les professeurs dans l'enseignement du vocabulaire qu'ils proposent à leurs élèves.

³²⁴ GIASSON J., *Op. cit.*, p. 39.

Bibliographie

Articles de revues

ANCTIL, Dominic, « Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue », in Service de la langue française et de la politique linguistique, *S'approprier le français. Pour une langue conviviale*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2015, pp. 101 – 114.

BALLABRIGA, Michel, « Sémantique textuelle 2 », *Texto !*, mars 2005 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Reperes/Cours/Ballabriga2/index.html> (consulté le 12 mai 2020).

CLARK, Eve, « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français », in *Langue française*, n° 118, 1998, pp. 49-60. DOI : [10.3406/lfr.1998.6250](https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6250).

CUSIN-BERCHE, Fabienne, « Nouvelles technologies et enseignement du lexique », in *Le français aujourd'hui*, 131, 2000, pp. 99 – 109.

FRANCARD, Michel, « Lexique et imaginaire linguistique. Enquête auprès d'étudiants de la Communauté française de Belgique », in *Enjeux*, 26, 1992, pp. 5 – 12.

GIASSON, Jocelyne, « La lecture et l'acquisition du vocabulaire », in *Québec français*, 92, 1994, pp. 37 – 39.

GARCIA, Claudine, « Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ? », in *Pratiques*, 43, 1984, pp. 59 – 81.

GROSS, Gaston, VIVES, Robert, « La description en termes de classes d'objets et l'enseignement des langues », In *Langue française*, n°131, 2001, pp. 38-51. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1035>.

GROSS, Maurice, « Lexique et syntaxe », in *Travaux de linguistique*, n°23, 1991, pp. 107 – 130.

GROSSMANN, Francis, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, 149-150, 2011, pp. 163 – 180. Mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1732> ; DOI : 10.4000/pratiques.1732.

GROSSMANN, Francis, BOCH, Françoise, « Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments », in *Repères*, n°28, 2003, pp. 117 – 133.

LEBRUN, Claude, « Pourquoi j'ai écrit *1000 mots pour réussir* », in *Enjeux*, 26, 1992, pp. 56 – 65.

LEEMAN, Danielle, « Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique », in *Le français aujourd'hui*, 131, 2000 pp. 42 – 51.

LIPP, Bertrand, « L'enseignement du vocabulaire : quels dictionnaires pour quelles activités ? », *Enjeux*, 26, 1992, pp. 29 – 45.

MASSERON, Caroline, « Bâtir une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers », in *Pratiques*, n° 87, 1995, pp. 7 – 45. DOI : [10.3406/prati.1995.2371](https://doi.org/10.3406/prati.1995.2371).

MAZIERE, Francine, « Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot », in *Repères*, n° 8, 1993, pp.29 – 39. DOI : [10.3406/reper.1993.2090](https://doi.org/10.3406/reper.1993.2090).

MELEUC, Serge, « Pour un traitement lexical du verbe », in *Le français aujourd'hui*, n° 131, 2000, pp. 63 – 86.

NONNON, Elisabeth, « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », *Repères*, 46, 2012, pp. 33 – 72. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.88> (consulté le 12 août 2020).

PATRIS, Jacques, VANSNICK, Nicole, « Comment aborder les "fautes lexicales" en classe ? », in *Enjeux*, 26, 1992, pp. 46 – 55.

PAVEAU, Marie-Anne, « La 'richesse lexicale', entre apprentissage et acculturation », in *Le français aujourd'hui*, 131, 2000, pp. 19 – 29.

PETIT, Gérard, « La didactique du lexique : état d'une confusion », in *Le français aujourd'hui*, 131, 2000, pp. 53 – 61.

PICOCHÉ, Jacqueline, « L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire », in *Enjeux*, 26, 1992, pp. 13 – 28.

PLANE, Sylvie, « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux », in *Pratiques*, n°125 – 126, 2005, pp. 115 – 137.

POLGUÈRE, Alain, « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », in *Lidil*, n°21, 2000, pp. 75 – 96.

SARDIER, Anne, « Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite », in *Pratiques*, 155-156, 2012, pp. 127 – 143.

SIMARD, Claude, « Pour un enseignement plus systématique du lexique », in *Québec français*, n°92, 1994, pp. 28 – 33.

SPRENGER-CHAROLLE, Liliane, « Lexique/apprentissage/connaissance du monde », in *Pratiques*, 43, 1984, pp. 83 – 93.

VENIARD, Marie, « Questionnements croisés sur le sens et la phraséologie : lexique et axe syntagmatique dans la perspective de l'analyse du discours », in *Pratiques*, 155-156, 2012, pp. 66 – 78.

VIGNER, Gérard, « Le monde, les mots et l'école. Eléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire », in *Repères*, n°8, 1993, pp. 191 – 207.

Ouvrages

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction*, Paris : Les Editions de Minuit, 1970.

CALAQUE, Elizabeth, DAVID, Jacques, *Didactique du lexique*, Bruxelles : De Boeck, 2004.

CHERVEL, Alain, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècles*, Paris : Retz, 2006.

DE SINGLY, François, *Le questionnaire*, Paris : Armand Colin, 2005.

GARCIA-DEBANC, Claudine, MASSERON, Caroline, RONVEAUX, Christophe, *Enseigner le lexique*, Namur : Presses universitaires de Namur, 2013.

GENOUVRIER, Emile, PEYTARD, Jean, *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970.

Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, édition 2016.

LEBRUN, Claude, *1000 mots pour réussir*, Paris : Belin Education, 2004 [1^{re} édition : 1986].

PICOCHÉ, Jacqueline, *Didactique du vocabulaire français*, Paris : Editions Nathan, 1993.

PICOCHÉ, Jacqueline, *Précis de lexicologie française*, Paris : Editions Nathan, 1977.

POLGUERE, Alain, *Lexicologie et sémantique lexicale*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2008.

TESNIÈRE, Lucien, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck, 1959.

ZUFFEREY, Sandrine, MOESCHLER, Jacques, « 3. Sémantique lexicale », *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*, sous la direction de ZUFFEREY, Sandrine, MOESCHLER, Jacques, Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2012.

Mémoire

WALLEZ, Laurie, *La langue : parent pauvre de l'enseignement du français ? État de l'enseignement de la langue au cours de FL1 au passage du secondaire inférieur au secondaire supérieur*. Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain, 2018. Prom. : DUFAYS, Jean-Louis.

Décret

Décret « missions » : décret de la Communauté française du 13 septembre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. PDF disponible en ligne sur la page : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401 (consulté le 06 août 2020).

Programmes d'enseignement

En France

Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Programme de français de seconde générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. PDF disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf (consulté le 27 juin 2020).

Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, *Programme de français de première des voies générale et technologique*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. PDF disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/93/0/spe575_annexe2_1062930.pdf (consulté le 27 juin 2020).

Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'éducation nationale n°30 du 26-07-2018*, pdf disponible en ligne sur la page : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm> (consulté le 27 juin 2020).

En Belgique

Compétences terminales en français, humanités professionnelles et techniques, 2014. PDF disponible en ligne sur la page : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296> (consulté le 27 juin 2020).

Compétences terminales et savoirs requis, humanités générales et technologiques, français, 2017. PDF disponible en ligne sur la page : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296> (consulté le 27 juin 2020).

Compétences terminales et savoirs communs, humanités professionnelles et techniques, 2000.

FESeC, *Français 1^{er} degré d'observation, 1^{re} A – 2^e Commune*, D/2005/7362/3/13, p. 52. PDF disponible en ligne : <http://admin.segec.be/documents/4063.pdf> (consulté le 27 juin 2020).

FESeC, *Humanités générales et technologiques, Français 2^e degré*, D/2018/7362/3/09. PDF disponible en ligne : <http://admin.segec.be/documents/8731.pdf> (consulté le 27 juin 2020).

FESeC, *Humanités générales et technologiques, Français 3^e degré*, D/2018/7362/3/37. PDF disponible en ligne : <http://admin.segec.be/documents/9047.pdf> (consulté le 27 juin 2020).

FESeC, *Humanités professionnelles et techniques, Français 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification*, D/2014/7362/3/19. PDF disponible en ligne : <http://admin.segec.be/documents/7361.pdf> (consulté le 27 juin 2020).

Ressources électroniques

https://fr.wikipedia.org/wiki/Certificat_d%27%C3%A9tudes_primaires#Les_%C3%A9preuves_du_certificat_d%27%C3%A9tudes (consulté le 17 octobre 2019).

https://fr.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9goire_Girard (consulté le 17 octobre 2019).

<https://fr.wiktionary.org/wiki/absolument> (consulté le 29 juillet 2020).

<https://www.ortolang.fr/market/lexicons/lexical-system-fr#:~:text=Le%20Réseau%20Lexical%20du%20Français,au%20laboratoire%20ATILF%20du%20CNRS> (consulté le 27 juillet 2020).

<https://www.projet-voltaire.fr> (consulté le 29 juillet 2020).

Cours

HAMBYE, Philippe, SIMON, Anne-Catherine, (communication officielle), « Introduction aux sciences du langage », Louvain-la-Neuve, 2016.

LEROY, Véronique, ROLAND, Nathalie, (communication officielle), « Comprendre l'adolescent en situation scolaire, gérer la relation interpersonnelle et animer le groupe classe », Louvain-la-Neuve, 2019.

ROMAINVILLE, Marc, (communication officielle), « Didactique générale », Louvain-la-Neuve, 2019.

SIMON, Anne-Catherine, (communication officielle), « Linguistique du texte », Louvain-la-Neuve, 2020.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial