

## Pour un enseignement plus systématique du lexique

Claude Simard

Numéro 92, hiver 1994

L'enseignement du vocabulaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44479ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, (92), 28–33.

# POUR UN ENSEIGNEMENT PLUS SYSTÉMATIQUE DU LEXIQUE

**L'**enseignement du lexique<sup>1</sup> apparaît comme un parent pauvre en didactique du français langue maternelle. À côté de la grammaire qui s'inscrit dans une forte tradition pédagogique, le lexique n'a jamais connu un développement didactique très poussé. Même avec le mouvement de rénovation entraîné par la pédagogie de la communication, on n'a pas encore réussi à bien l'intégrer.

À en juger d'après les épreuves nationales de production écrite que le ministère de l'Éducation fait passer depuis 1986 au primaire et au secondaire, cette carence dans l'enseignement du français ne tirerait guère à conséquence, puisque nos élèves obtiennent d'année en année un taux élevé de réussite sur le plan lexical. En effet, le vocabulaire des sortants du primaire et du secondaire s'avérerait en général « précis », « correct » et « varié ». Ces données doivent cependant être prises avec précaution, car elles concernent seulement les mots que les jeunes savent employer dans leurs textes et non leur maîtrise globale du lexique de la langue. De nombreux témoignages d'enseignants révèlent que le lexique reste une composante linguistique relativement déficiente chez les jeunes. Il convient donc de lui accorder toute l'attention nécessaire.

Dans cet article, je proposerai quelques jalons pour un enseignement systématique du lexique. En plus des interventions ponctuelles que l'enseignant ou l'enseignante peut réaliser au fil des lectures et des autres activités scolaires, il y a sûrement place dans la classe de français pour des interventions plus méthodiques visant à mieux faire saisir à l'élève le fonctionnement des structures lexicales de sa langue.

## Essai de définition de la compétence lexicale

Spontanément, on dit d'une personne manifestant une certaine aisance à s'exprimer qu'elle a « beaucoup de vocabulaire ». On se réfère alors à un critère quantitatif, au nombre de mots possédés par le sujet parlant. La compétence lexicale ne se réduit cependant pas à la taille du vocabulaire. Des facteurs d'ordre qualitatif interviennent également. L'intelligibilité du message est facilitée par la propriété des termes et la discrimination des mots proches par le sens ou la forme. Bien des élèves accusent ainsi un flou lexical qui peut les conduire à assimiler par exemple *simuler* à *dissimuler* ou à confondre *probable* et *possible*. Une connaissance précise de la signification des mots pris individuellement ne suffit pas. Il faut de plus savoir les mettre en relation et les agencer dans un discours. Entre autres, l'émetteur doit disposer, pour un mot donné, d'un éventail assez large de ses

co-occurents, c'est-à-dire des mots figurant habituellement avec lui. Par exemple, pour les mouvements de la tête, plusieurs verbes s'offrent dont *baisser*, *courber*, *renverser*, *tourner*, *hocher la tête*. La combinatoire lexicale constitue le lieu de nombreuses maladresses des apprenants du genre *effectuer un texte*, *faire des nez et des mains*, etc. Une autre capacité importante concerne le choix du registre de langue ou, autrement dit, la perception des valeurs sociolinguistiques associées aux mots. Tel mot peut convenir dans tel contexte de communication, mais ne plus être acceptable dans tel autre plus officiel. À la cafétéria, un étudiant peut vanter les qualités du *bouquin* qu'il vient de lire, alors que pour un cours il devra employer plutôt le terme *livre* dans son compte rendu.

Outre ses aspects proprement linguistiques, la compétence lexicale est liée à des opérations cognitives, notamment au fonctionnement de la mémoire. Même avec un riche réservoir de mots en tête, une personne peut s'exprimer avec peine et chercher continuellement ses mots si elle éprouve des problèmes d'accès à sa mémoire sémantique. L'efficacité des mécanismes de rappel détermine en partie la fluidité verbale dont le manque gêne davantage le locuteur que le scribeur étant donné l'immédiateté de l'oral.

## ON N'A JAMAIS FINI D'APPRENDRE DES MOTS

### L'acquisition du vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire étonne à plusieurs égards. D'abord par son caractère perpétuel : on n'a jamais fini d'apprendre des mots. Contrairement à la syntaxe dont la connaissance se développe surtout durant l'enfance pour s'affiner durant l'adolescence, le vocabulaire d'une personne pourra se transformer et s'élargir tout au long de sa vie selon les expériences qu'elle aura pu faire. L'apprentissage du vocabulaire surprend encore par le nombre imposant de mots qu'on peut acquérir. Des études ont révélé que l'être humain pouvait emmagasiner des centaines, voire des milliers, d'unités lexicales par année.

Comme pour toutes les composantes du langage, des différences existent sur le plan lexical entre la compréhension et la production. On parle pour le premier cas de **vocabulaire passif** et pour le second de **vocabulaire actif**. Le vocabulaire passif dépasse en quantité le vocabulaire actif, celui qu'un sujet peut employer dans ses propres discours écrits ou oraux. Le vocabulaire actif demande une connaissance plus poussée et plus solide de l'emploi des mots, par rapport au vocabulaire passif qui peut se satisfaire éventuellement d'une connaissance approximative de leur valeur. C'est ce qui explique par exemple qu'un jeune comprenant en gros le sens d'*aphone* dans un texte pourra par la suite écrire dans un travail scolaire que « la lettre *e* du féminin est aphone ».

Parmi les diverses sources d'apprentissage du lexique, le milieu ambiant joue un rôle décisif, car les connaissances lexicales sont fortement tributaires des connaissances du monde. Le vocabulaire des sujets parlants prend une coloration plus ou moins régionale, plus ou moins populaire, plus ou moins spécialisée d'après le lieu de naissance, le style de culture, les études et l'orientation professionnelle. Les mé-

dias audio-visuels exercent aussi une influence non négligeable. La télévision et la radio traitent de presque toutes les sphères de la société : santé, sports, arts, politique, économie, etc., et initient de la sorte les gens à une partie des termes en usage dans ces di-

vers domaines. La lecture est une autre mine de vocabulaire importante dont l'accès dépend en propre de l'école, mais qui est encore malheureusement sous-exploitée par une forte proportion de la population. D'après ce qui est rapporté dans le récent ouvrage de Jocelyne Giasson, la lecture constituerait le facteur le plus influent pour le développement du vocabulaire des jeunes du primaire et du secondaire. Certaines recherches ont estimé que les enfants de 9 à 12 ans acquièrent quelques centaines à des milliers de mots par année. Les différences entre les habitudes et les capacités de lecture d'un élève à l'autre expliquent la forte dispersion observée. Enfin, un enseignement spécifique du lexique peut contribuer à l'enrichissement et à la structuration du vocabulaire de l'apprenant. Nous verrons plus loin comment cet enseignement peut se réaliser et en quoi il peut compléter l'apport des lectures personnelles.

Bien des phénomènes interagissent dans l'acquisition du vocabulaire. L'apprenant doit bien sûr mémoriser les mots. La mémorisation des formes demeure cependant secondaire dans la mesure où apprendre le vocabulaire ne se ramène pas à associer un signe à une chose pour accumuler des étiquettes. La mémorisation des listes de mots apparaît par conséquent comme un moyen pédagogique bien pauvre. L'essentiel réside dans la construction du sens. La saisie du sens d'un mot passe par un processus de

conceptualisation qui peut prendre diverses formes selon l'âge et les concepts à se représenter. L'apprenant crée une signification en abstrayant de la réalité un ensemble de traits devant former la définition du mot. En forgeant sa conception d'un mot, il est souvent amené à réorganiser tout un réseau lexical et à modifier la compréhension qu'il avait d'autres unités de son vocabulaire. Ainsi le petit enfant qui nommait *chien* tout animal poilu restreindra le champ d'application de *chien* lorsqu'il constatera que certains animaux à poil sont appelés aussi des *chats*. Dans l'enseignement, on ne semble pas toujours tenir assez compte de ce travail de conceptualisation à l'oeuvre dans l'acquisition du lexique.

Pour que l'apprentissage soit durable et transférable, il faut pouvoir rencontrer les mots plusieurs fois et dans divers contextes. La répétition favorise bien sûr la mémorisation, mais plus encore, quand l'apprenant a l'occasion

d'observer et d'employer un mot dans des constructions et des textes variés, il peut se familiariser beaucoup mieux avec les diverses acceptions du mot et son mode d'utilisation en discours. Reprenons l'exemple

d'*aphone* cité plus haut. L'élève a rencontré le mot pour la première fois dans un roman où il était écrit que « l'orateur ne put prononcer son discours parce qu'il était aphone ». Grâce au contexte, l'élève a pu inférer qu'*aphone* signifiait à peu près « qui ne peut pas parler, qu'on ne peut pas entendre ». Quelques jours plus tard, il écrit dans un travail de grammaire que « la lettre *e* du féminin est aphone » en voulant dire que le *e* féminin ne se prononce pas. Son enseignante le corrige et il apprend que pour une lettre on emploie à la place l'adjectif *muet*. L'enseignante profite de l'occasion pour amener la classe à réaliser une activité de vocabulaire sur la différence entre *aphone* et *muet*. En cherchant dans les dictionnaires et en observant divers contextes, les

**ENFIN, UN ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE DU LEXIQUE PEUT CONTRIBUER À L'ENRICHISSEMENT ET À LA STRUCTURATION DU VOCABULAIRE DE L'APPRENANT.**

**POUR QUE L'APPRENTISSAGE SOIT DURABLE ET TRANSFÉRABLE, IL FAUT POUVOIR RENCONTRER LES MOTS PLUSIEURS FOIS ET DANS DIVERS CONTEXTES.**

**PARMI LES DIVERSES SOURCES D'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE, LE MILIEU AMBIANT JOUE UN RÔLE DÉCISIF...**

## CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET MODES D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

élèves constatent qu'*aphone* indique une privation temporaire de la voix alors que *muét* signale une privation permanente, que le premier adjectif s'emploie seulement à propos des personnes contrairement au second qui s'applique aux personnes et aux choses, enfin que si *muét* se rapporte à une chose il signifie « qui ne produit pas de son » ou « qu'on ne prononce pas ». Notre élève a pu ainsi, par expériences successives, de façon spontanée puis plus systématique, parvenir à cerner de mieux en mieux le sens et l'emploi du mot *aphone*.

### Viser la quantité et la qualité

L'enseignement du lexique peut prendre deux grandes orientations, une plus quantitative, l'autre plus qualitative. Le travail sur le lexique en classe prend une orientation quantitative quand le but visé est d'augmenter le bagage lexical de l'élève, de lui faire acquérir des mots ou des sens nouveaux. La perspective de-

vient plus qualitative si l'intention pédagogique est d'amener l'élève à mieux structurer son vocabulaire en lui faisant prendre conscience des régularités et des mécanismes de fonctionnement du lexique. La tradition scolaire a suivi surtout une orientation quantitative. On doit poursuivre les efforts pédagogiques pour développer la perspective qualitative.

Dans l'une ou l'autre orientation, les aspects à traiter sont multiples. On peut distinguer un volet fonctionnel proprement linguistique et un volet culturel, les deux s'entremêlant dans la pratique.

### Contenus linguistiques

Les domaines relevant du volet linguistique sont résumés dans le tableau au bas de cette page.

### Contenus culturels

En plus des contenus linguistiques présentés dans notre tableau, l'enseignement du vocabulaire comporte nécessairement

un volet culturel puisque les mots traduisent les valeurs et les modes de vie en vigueur dans une communauté à une époque donnée. Au Québec, le problème des **régionalismes** et du franco-québécois devrait être abordé à l'école. D'où viennent les québécismes ? Comment ont-ils été formés et comment sont-ils utilisés ? Quel statut accorder aux mots d'ici ? Autant de questions qui permettraient aux jeunes d'élargir leur réflexion sur la langue et leur attitude face au français, en apprenant par exemple que contrairement à un préjugé bien ancré les québécismes tirent leur origine de l'ancien fonds gallo-roman et non de l'anglais.

Tout en suscitant chez les élèves un approfondissement du problème du français dans leur propre milieu, la dimension culturelle du lexique peut amener les plus âgés à des considérations plus universelles d'ordre socio-historique ou anthropologique. Par exemple, comme

## CONTENUS LINGUISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE

	LA DÉNOMINATION	LA FORMATION DES MOTS	
		La dérivation et la composition	Les familles lexicales
<b>Définition et exemples</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité de nommer les êtres, les choses et les concepts. Ex. : dans une pâtisserie, désigner les divers produits offerts : <i>babas, choux à la crème, charlottes, flans, madeleines, mokas, palmiers, etc.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dérivation : formation d'un mot par l'ajout d'un préfixe ou d'un suffixe à une base. Ex. : <i>lent = lenteur.</i></li> <li>Composition : formation d'un mot par la jonction de plusieurs mots : <i>porte-monnaie, chemin de fer.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensemble de mots unis par la forme et le sens autour d'une base. Ex. : <i>PINCER = pincé, pincée, pincement, pince, pincette, pince-nez, repincer...</i></li> </ul>
<b>Activités, exercices, jeux possibles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposer divers objets en classe.</li> <li>Associer des images et des mots.</li> <li>Faire nommer le plus de choses dans un espace donné ou sur une illustration.</li> <li>Proposer des ateliers sensoriels où l'on fait nommer par ex. les différentes qualités d'un son (<i>aigu - grave, faible - intense...</i>).</li> <li>Faire réaliser des recherches dans des dictionnaires en images comme le <i>Duden</i> ou le <i>Dictionnaire thématique visuel</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec les plus jeunes, réaliser des jeux de construction de mots en leur faisant ajouter des affixes à une base.</li> <li>Classer des mots d'après les affixes.</li> <li>Observer une série d'exemples pour dégager le sens de tel préfixe ou de tel suffixe.</li> <li>Trouver les différents affixes exprimant un sens semblable. Ex. : pour la privation ou la négation : <i>a- (apesanteur), in- (inattentif), mé- (mécontent), non- (non-conformisme)</i>.</li> <li>Observer les indices de cohésion des composés (absence ou présence d'un trait d'union, impossibilité d'intercaler un autre mot...)</li> <li>Créer des mots-valises fantaisistes : <i>éléphantépic</i> : éléphant à piquants. (À ce sujet, consulter le <i>Petit Fictionnaire illustré</i> d'A. Finkielkraut et le <i>Dictionnaire des mots tordus</i> de Pef.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observer, au sein d'une famille, les différences de forme liées à des différences de sens :           <div style="text-align: center;"> <math display="block">\begin{array}{c} \text{--- raffiner ---} \\   \qquad \qquad \qquad   \\ \text{raffinement} \qquad \qquad \text{raffinage} \\ \text{se dit pour les} \qquad \qquad \text{se dit pour} \\ \text{personnes} \qquad \qquad \text{les choses} \end{array}</math> </div> </li> <li>Transformer des groupes de mots ou des phrases. Ex. : transformer une phrase en titre de journal : <i>Le prix de l'essence AUGMENTE = AUGMENTATION du prix de l'essence</i></li> <li>Observer les irrégularités à l'intérieur des familles lexicales et les moyens offerts pour y suppléer. Ex. : Une personne <i>sourde</i> est atteinte de <i>surdité</i> (lien de forme et de sens), une personne <i>aveugle</i> est atteinte de <i>cécité</i> (lien de sens uniquement).</li> </ul>

## LE SENS ET LES RELATIONS DE SENS

	Les traits de signification	La polysémie	La synonymie et l'antonymie	L'hyponymie	L'analogie
<b>Définition et exemples</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Éléments de sens communs ou spécifiques entrant dans la signification d'un mot. Ex. : le mot <i>éléphant</i> peut se décomposer ainsi : animal énorme, aux grandes oreilles plates, muni de défenses et d'une trompe, évoquant l'idée de grosseur ou de balourdise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caractère d'un mot présentant, selon les contextes, plusieurs sens propres ou figurés. Ex. : <i>noir</i> : 1. couleur foncée (<i>cheveux noirs</i>), 2. de race négro africaine (<i>le problème noir aux États-Unis</i>), 3. qui est privé de lumière (<i>une salle noire</i>), 4. triste, mélancolique (<i>des idées noires</i>), etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Synonymes : mots ayant des sens proches et pouvant se substituer l'un à l'autre dans certains contextes. Ex. : <i>un bon repas</i> ~ <i>un repas délicieux</i>.</li> <li>Antonymes : mots de sens opposé. Il existe différents types d'antonymes : les complémentaires (<i>présent</i> ~ <i>absent</i>), les réciproques (<i>vendre</i> ~ <i>acheter</i>) et les contraires (<i>chaud</i> ~ <i>froid</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rapport entre un mot spécifique et le mot générique qui l'inclut. Ex. : <i>automobile, bicyclette</i> ou <i>avion</i> face à <i>véhicule</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Association de mots appartenant à un même thème ou à un même domaine. Ex. : le mot <i>ouvrier</i> renvoie à divers corps d'emploi (<i>mâçon, menuisier, tisserand, électricien...</i>), à l'organisation du travail (<i>embaucher, travail à la journée, licencier...</i>), à la condition ouvrière (<i>prolétariat, syndicalisme, convention collective</i>), etc.</li> </ul>
<b>Activités, exercices et jeux possibles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer des mots voisins pour en dégager les traits communs et distinctifs : <i>serpent, aiguillon</i> <b>VÉNIMEUX</b> Ø se dit des animaux ou d'une partie de leur corps pouvant injecter un poison ~ <i>mollusque, champignon</i> <b>VÉNÉNEUX</b> Ø animal ou plante dont l'ingestion cause un empoisonnement</li> <li>Jouer à des devinettes consistant à donner les traits typiques d'une chose.</li> <li>Rédiger son propre dictionnaire avec définitions et exemples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rechercher divers emplois d'un mot en l'insérant dans de courts contextes.</li> <li>Regrouper divers emplois d'un mot d'après le sens : <i>meubler une chambre, salon bien meublé</i> = sens concret de « garnir de meubles » ~ <i>meubler son esprit, meubler ses loisirs</i> = sens figuré d'« enrichir, occuper »</li> <li>Composer un texte humoristique en multipliant les emplois d'un mot : <i>J'avais passé une nuit blanche à préparer mon examen. J'étais blanc comme un drap. Je pris un petit blanc pour me calmer.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorer le réseau synonymique (ou antonymique) d'un mot polysémique : <i>un bon lit</i> = <i>confortable, une bonne histoire</i> = <i>drôle, une bonne réponse</i> = <i>exacte, une bonne personne</i> = <i>généreuse</i></li> <li>Observer dans quels contextes des mots sont synonymes (ou antonymes) : <i>dur</i> = <i>difficile</i> dans <i>un problème dur, une cible dure à atteindre</i> mais pas dans <i>une viande dure, un lit dur</i>.</li> <li>Explorer les préfixes antonymiques : <i>PRO</i>américain ~ <i>ANTI</i>américain.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regrouper des mots spécifiques autour de génériques : <i>pomme</i>            <i>ruisseau</i> <i>poire</i>            <i>rivière</i> <i>banane</i>        <i>fleuve</i>   <i>fruits</i>            <i>cours d'eau</i></li> <li>Identifier les génériques désignant tel ou tel ensemble de spécifiques.</li> <li>Compléter des listes de spécifiques.</li> <li>Retrouver dans un texte les génériques assurant la corréférence : <i>Le vent emporta le bérêt du petit Pierre. Il se mit à la poursuite de sa coiffure, mais peine perdue...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dresser l'inventaire des mots associés à un thème, un centre d'intérêt : l'habitation, les mouvements, les sentiments, les vêtements, etc.</li> <li>Classer et distinguer les mots formant un champ lexical : les noms désignant les phénomènes atmosphériques (<i>éclair, tornade, nuage, brume...</i>), les adjectifs ou les verbes désignant le temps qu'il fait (<i>un temps froid, il neige, il bruine...</i>), etc.</li> </ul>

l'a montré Marina Yaguello dans *Les mots et les femmes*, l'évolution de la condition féminine se laisse percevoir à travers le lexique, de la valeur péjorative pesant sur nombre d'expressions relatives aux femmes (*filles* peut équivaloir à *prostituée*, ce qui n'est pas le cas pour *garçon*) aux tentatives actuelles de féminisation des titres de professions et de fonctions (*un plombier / une plombière, un auteur / une auteure ou une autrice* ?). Bien d'autres traits de civilisation reflétés par les mots mériteraient d'être abordés en classe comme l'explosion récente des termes de micro-informatique ou le bestiaire de la langue dont les multiples expressions relatives aux animaux révèlent l'ascendant exercé par les bêtes sur l'être humain (voir à ce

propos le dictionnaire *La symphonie animale* chez Larousse).

### Priorité au lexique courant

Pour toutes les activités sur le lexique se pose le problème du choix des mots. Quels mots présenter aux élèves, les mots usuels ou les mots rares ? Tout dépend évidemment de la situation pédagogique et de l'objectif visé. Il convient néanmoins de se guider sur le principe que, dans les activités spécifiques et particulièrement au primaire, la priorité doit être accordée au **vocabulaire courant** même si cela va à l'encontre de bien des idées reçues selon lesquelles apprendre du vocabulaire, c'est étudier des mots « nouveaux ». Les mots usuels représentent plus de 80 % des occurrences de

n'importe quel texte. Ils constituent non seulement la base statistique du lexique, mais aussi sa base fonctionnelle dans la mesure où ils sont le siège des principaux mécanismes sémantiques et morphologiques. D'autre part, en dépit de leur fréquence, ils causent des difficultés d'apprentissage en raison de leur polysémie et de la complexité des réseaux conceptuels auxquels ils sont mêlés. La priorité à accorder aux mots usuels n'entraîne pas forcément l'abandon des autres couches du lexique. Les mots plus savants, plus recherchés ou plus techniques demandent bien sûr qu'on s'y attarde à l'occasion de l'étude de textes littéraires ou informatifs, et dans le cadre des leçons relevant des disciplines scolaires autres que la langue maternelle.

## Lier le lexique aux autres composantes langagières

Les interventions pédagogiques touchant le lexique doivent se faire autant que possible en lien avec les autres composantes de la langue de manière à favoriser un apprentissage intégré des savoirs langagiers. Les récentes recherches en psychologie cognitive ont confirmé que les connaissances demeurent inactives si elles forment dans l'esprit de l'apprenant des entités cloisonnées sans relation entre elles. L'étude du lexique peut conduire à des observations relevant de l'orthographe<sup>2</sup>. Le développement de certaines stratégies en orthographe d'usage implique entre autres la prise de conscience des lettres dérivatives et des familles lexicales ( si *grand* prend un *d*, c'est pour rappeler *grande*, *grandeur*, *grandir*, etc. ) ainsi que la connaissance du fonctionnement des affixes ( le

préfixe *in-* prend la forme *im-* devant *p*, *b*, *m*, *il-* devant *l*, *ir-* devant *r* ). Les structures lexicales doivent aussi être explorées conjointement avec la syntaxe. Nous l'avons vu plus haut à propos des suites lexicales. Nous pouvons citer encore le cas des exercices de transformation de phrase qui peuvent contribuer à élargir les moyens de formulation de l'élève en l'habituant par exemple à passer, à l'aide de la dérivation, d'une construction verbale à une construction nominale ( *J'entends le lion qui rugit* *Æ J'entends le rugissement du lion* ) ou d'une construction nominale à une construction adjectivale ( *une toilette d'été* *Æ une toilette estivale* ). Enfin, les structures lexicales participant à l'enchaînement d'un texte. Parmi bien des avenues possibles, la compréhension en lecture comme la capacité de rédaction peuvent être améliorées grâce à une initiation aux mécanismes de reprise lexicale. Ceux-ci ont l'avantage d'éviter les répétitions et d'augmenter en même temps l'information fournie sur les référents du discours. Les plus courants font intervenir un synonyme ( *Une voi-*

*ture se gara devant la banque. Un homme descendit de la guimbarde, une arme à la main* ) ou un générique ( *Le tyranosaurus a vécu il y a des millions d'années. Ce dinosaure était le plus féroce de tous.* )

## Activités intégrées et activités « décrochées »

On peut reconnaître deux modes d'insertion des activités sur le lexique dans la classe de langue maternelle. En premier lieu, il y a celles qui s'intègrent à un projet global de communication orale ou écrite. Pour préparer son exposé, l'élève essaie d'approfondir le champ lexical du thème dont il veut parler. Pendant la rédaction d'une nouvelle de science-fiction, l'enseignant suspend le travail d'écriture afin d'étudier avec ses élèves les procédés de création des néologismes propres à produire un

effet futuriste dans le récit ( l'exemple est relaté par André Petitjean dans le numéro 27 de *Pratiques* ). En second lieu, au hasard des mots rencontrés ou de façon bien planifiée, l'enseignant ou l'enseignante peut décider de réaliser une leçon spécifique sur tel ou tel point du lexique sans s'obliger au départ à lier celle-ci à une pratique de discours complète. Nos collègues français parlent alors d'« activités décrochées ». Les connaissances développées durant ces activités d'analyse de la langue devront ultérieurement être réinvesties dans des activités globales de communication. À remarquer que les interventions d'ordre lexical ne relèvent pas exclusivement des situations d'écrit. Les situations d'oral donnent lieu à autant d'interventions intéressantes sur le lexique.

## Privilégier une démarche heuristique

L'étude du lexique se prête bien à une démarche active de découverte. Au lieu de toujours tout expliquer lui-même, l'enseignant amène les élèves à s'interroger sur le lexique, à fournir des

exemples de leur cru, à consulter divers ouvrages de référence et à confronter leurs tentatives d'explication entre eux. Cette démarche stimule davantage l'intérêt et suscite une meilleure appropriation du savoir, car elle incite l'élève à être plus attentif au fonctionnement de la langue et à se doter de moyens pour être capable de l'analyser lui-même.

## Et les dictionnaires ?

Dans le cadre de la didactique du lexique mise de l'avant par le présent article, le dictionnaire s'avère un instrument essentiel. En compréhension écrite, le rôle du dictionnaire se limite à une fonction épisodique de dépannage. Il devient un instrument d'apprentissage à part entière pour les activités portant spécifiquement sur le lexique. Les dictionnaires fournissent aux élèves une foule de renseignements ( définitions, exemples, synonymes, mots de même famille, etc. ) dont ils peuvent difficilement se passer pour réussir leurs recherches et parfaire leurs connaissances. Encore faut-il qu'ils soient bien initiés à la consultation de ces ouvrages techniques, qu'ils sachent repérer rapidement un mot, comprendre les définitions, choisir la bonne acception, décoder les conventions typographiques en usage, distinguer un dictionnaire de langue d'un dictionnaire encyclopédique, connaître les principaux types de dictionnaires spécialisés, etc. Force est de constater malheureusement que cet idéal est loin d'être atteint et qu'une bonne proportion de nos élèves sont restés, selon l'expression de Robert Galisson, des « analphabètes lexicographiques », probablement à cause d'un manque d'initiation et d'entraînement.

## Vers un autre rapport à la langue

La plupart des propositions didactiques esquissées à grands traits dans cet article n'ont guère franchi les portes de la classe et sont toujours à l'état de projet. Elles correspondent pourtant à des pistes susceptibles de transformer la relation des jeunes à la langue et de les aider à sortir du complexe de pauvreté lexicale dont les Québécois pâtissent depuis trop longtemps.

LES MOTS EN DISCOURS																																																											
	Les constructions syntaxiques	Les suites lexicales	Les registres de langue																																																								
<b>Définition et exemples</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contraintes grammaticales régissant la combinaison des unités lexicales (type de sujet ou de complément, choix de la préposition pour tel verbe...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Combinaisons fréquentes de mots. On distingue les suites figées qu'on ne peut pas modifier (les expressions comme <i>se laisser manger la laine sur le dos</i>) et les suites libres qu'on peut toujours changer (<i>brin, tissu, tapis, pelote... de laine</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usages variant selon les types de textes et les situations de communication. Ex. : le terme technique <i>proboscidiens</i> conviendrait dans un texte de zoologie, mais pas dans une fable où on utiliserait plutôt <i>éléphant pachyderme</i></li> </ul>																																																								
<b>Activités, exercices, jeux possibles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Examiner les variations de sens d'un mot en fonction des constructions dans lesquelles il entre. Ex. :</li> </ul> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sujet</th> <th>JOUER</th> <th>Ct direct</th> <th>Sens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>p</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>r</td> <td>Pierre</td> <td>joue —</td> <td>«s'amuse»</td> </tr> <tr> <td>s</td> <td>Pierre</td> <td>joue un air</td> <td>«interprète»</td> </tr> <tr> <td>o</td> <td>Pierre</td> <td>joue une pièce</td> <td>«représente»</td> </tr> <tr> <td>n</td> <td>Pierre</td> <td>joue sa réputation</td> <td>«risque»</td> </tr> <tr> <td>n</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>h</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>o</td> <td>Le tiroir</td> <td>joue —</td> <td>«joint mal»</td> </tr> <tr> <td>s</td> <td>Ce facteur</td> <td>joue —</td> <td>«intervient»</td> </tr> <tr> <td>e</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer les constructions admises par des mots sémantiquement proches : <i>demander à Pierre de venir</i> ~ <i>inviter Pierre à venir</i></li> </ul>	Sujet	JOUER	Ct direct	Sens	p				e				r	Pierre	joue —	«s'amuse»	s	Pierre	joue un air	«interprète»	o	Pierre	joue une pièce	«représente»	n	Pierre	joue sa réputation	«risque»	n				e				c				h				o	Le tiroir	joue —	«joint mal»	s	Ce facteur	joue —	«intervient»	e				<ul style="list-style-type: none"> <li>Dresser l'inventaire des suites lexicales propres à un thème donné, par exemple celles qui ont une fonction d'épithète : <i>agile comme un singe, libre comme l'air...</i></li> <li>Explorer les co-occurents d'un mot fréquent : <i>pollution de l'eau, de l'air, facteurs de pollution, lutte contre la pollution...</i></li> <li>Explorer les expressions figurées formées avec des mots courants : <i>en avoir par dessus la tête, faire une tête d'enterrement, servir de tête de Turc...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer des synonymes se distinguant quant à leur valeur sociolinguistique. Ex. : <i>manger</i> ~ <i>bouffer</i> (familier).</li> <li>Transformer un texte familier en texte plus soutenu ou vice versa.</li> <li>Analyser les effets de sens produits par le fonctionnement des niveaux de langue dans un texte.</li> </ul>
Sujet	JOUER	Ct direct	Sens																																																								
p																																																											
e																																																											
r	Pierre	joue —	«s'amuse»																																																								
s	Pierre	joue un air	«interprète»																																																								
o	Pierre	joue une pièce	«représente»																																																								
n	Pierre	joue sa réputation	«risque»																																																								
n																																																											
e																																																											
c																																																											
h																																																											
o	Le tiroir	joue —	«joint mal»																																																								
s	Ce facteur	joue —	«intervient»																																																								
e																																																											

\* Professeur, département de didactique, Université Laval.

#### QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES POUR ALLER PLUS LOIN :

- GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*, CLE international, Paris, 1991, 191 p.
- GOSELIN, Michèle, SIMARD, Claude. *Ateliers de vocabulaire*, Montréal, Éditions Ville-Marie/PPMF-Laval, 1982, 253 p.
- GOSELIN, Michèle, SIMARD, Claude. *Introduction pratique aux dictionnaires*, Montréal, Éditions Ville-Marie/PPMF-Laval, 1981, 193 p.
- PICOCHÉ, Jacqueline. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Nathan, Paris, 1992 (nouvelle édition mise à jour), 181 p.

#### NOTES

- On distingue généralement le **lexique**, qui est l'ensemble des mots d'une langue, du **vocabulaire**, qui correspond à l'ensemble des mots employés par un sujet donné.
- Le vocabulaire n'est évidemment pas assimilable à l'orthographe, qui concerne seulement la manière d'écrire les mots selon la norme. L'emploi abusif du terme *vocabulaire* à l'école cause bien des confusions. Ce qu'on appelle généralement des *listes de vocabulaire* sont plutôt des *listes d'orthographe lexicale*.