

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

La question du vocabulaire, dans une
perspective littéraire

Francis Marcoin
Professeur de langue et littérature française
Université d'Artois

Novembre 2011

Enjeu

En littérature, le vocabulaire s'entend bien plus dans l'usage que l'auteur fait des mots que dans leur nombre ou dans leur construction. S'interroger sur une approche du vocabulaire partant des textes, dans une perspective communicationnelle qu'il ne faut pas perdre de vue, sans s'interdire d'envisager également, mais dans un autre contexte et avec d'autres objectifs, la structuration des mots.

Selon une perspective aujourd'hui abandonnée par la critique mais qui reste prégnante auprès d'un public non prévenu, le texte littéraire se serait caractérisé d'abord par la richesse d'un vocabulaire recherché, se distinguant d'un parler ordinaire réputé plus pauvre. Cette conception d'un style ornemental a plus ou moins influencé la pédagogie du vocabulaire, même si d'autres points de vue ont toujours été développés sur la question. Qui n'a entendu parler de la sobriété du vocabulaire de Racine, sobriété même exagérée par la légende¹ ? Celle-ci prouve pour le moins qu'en littérature l'abondance du vocabulaire n'est pas considérée *a priori* comme une qualité indiscutable. En atteste encore le fameux jeu de mots de Paul Valéry : « Entre deux mots, il faut choisir le moindre » (*Tel Quel*, 1941).

Les approches lexicales montrant que la langue française se distingue par l'importance de mots courts et polysémiques ont renforcé l'idée que le sens se construit sans doute plus par la connotation que par la dénotation, et que l'originalité de l'écrivain tient plus dans l'usage personnel qu'il fait des mots que dans la rareté de ces derniers. Toute la critique dite « thématique »² offre une parenté avec l'analyse lexicale lorsqu'elle s'attache à montrer les valeurs personnelles affectées à telle notion devenue quelquefois obsessionnelle. Étudier le vocabulaire d'un écrivain, c'est moins relever le nombre de mots que ces valeurs. Marcel Proust est allé jusqu'à dire d'une façon un peu provocatrice que « les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère³ : c'est-à-dire que tout en usant des mots les plus communs, l'auteur leur donne un sens unique.

Par ailleurs, cette analyse lexicale ne peut s'exercer que dans un cadre syntaxique permettant précisément de comprendre tel ou tel mot en relation avec son entourage. Ce qui s'applique à des mots extrêmement courants comme « idée » ou « lieu », inclus dans des locutions figées comme « On n'a pas idée », « Quelle idée », « J'ai idée que », « A mon idée » ou « au lieu de », « il n'y a pas lieu de ». Mais aussi à des mots rares ou inconnus. Dans la fable de La Fontaine, « Le corbeau et le renard », prenons ces paroles du renard :

Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.

Très généralement, les élèves de CE1 ignorent le mot « phénix », mais certains vont comprendre la phrase en s'appuyant sur le contexte. Des observations que nous avons pu mener tendent même à penser qu'en situation de rappel de récit, ceux qui ont saisi le sens n'ont pas retenu le mot tandis que ceux qui le répètent n'ont pas les moyens de s'exprimer autrement, c'est-à-dire de paraphraser (la capacité de paraphraser étant considérée comme un signe de maîtrise, en dépit de la mauvaise

¹ Ce vocabulaire est plus étendu qu'on ne le dit souvent si l'on suit les travaux de Charles Bernet : *Le vocabulaire des tragédies de Jean Racine. Analyse statistique*, Genève, Paris, Slatkine, Champion, 1983.

² Critique illustrée notamment par Jean-Pierre Richard qui, dans ses débuts, se réfère très explicitement à Gaston Bachelard.

³ Marcel Proust, *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1971, p. 299.

réputation qu'on lui a faite). Comprendre, c'est donc redire avec d'autres mots, ce qui au passage va contre de nombreux exercices de contrôle où l'on évalue la lecture par la remémoration de termes exacts.

Toutes ces considérations sont faites du point de vue du lecteur, qui peut comprendre des expressions qu'il n'a jamais entendues ou qu'il connaît mais n'utilisera jamais. On peut postuler, notamment en situation de lecture de textes littéraires, une sorte d' « inégalité » entre la langue lue et la langue pratiquée.

Bien entendu l'attention de ce lecteur (ou auditeur), surtout s'il est jeune, peut être attirée par tel mot inconnu, quand le contexte ne permet pas de l'interpréter. Ce qui est le cas lorsque le mot désigne un objet très précis ou relève du vocabulaire technique et scientifique, qui passe souvent par des mots savants, plus longs et volontiers tirés du latin ou du grec. C'est le cas aussi quand le mot présente en lui-même un caractère mystérieux ou attirant. Il y a même un goût du mot rare dont on ne connaît pas le sens. On connaît l'exemple célèbre de Colette :

Le mot « presbytère » venait de tomber, cette année-là, dans mon oreille sensible, et d'y faire des ravages. « C'est certainement le presbytère le plus gai que je connaisse... » avait dit quelqu'un. Loin de moi l'idée de demander à l'un de mes parents : « Qu'est-ce que c'est, un presbytère ? » (« Le curé sur le mur », *La Maison de Claudine*, 1922).

La poésie peut s'appuyer sur ce procédé, même si ce dernier ne constitue qu'une des possibilités qui lui sont offertes. Effet poétique que l'on retrouve dans « Le petit Chaperon rouge » avec la non moins célèbre formulette « Tire la chevillette et la bobinette cherra », que certaines versions pour enfants modernisaient autrefois alors qu'elle est un des traits fascinant le jeune public et un effet d'archaïsme recherché par Perrault.

D'où le paradoxe : d'une part, si l'on s'en tient au plan littéraire qui est en définitive généraliste, la bonne maîtrise d'un vocabulaire de base permet déjà de bonnes performances, d'autre part tout texte simple peut présenter un ou deux vocables rares dont la saisie correcte permet la bonne compréhension du texte non seulement au plan de son contenu mais au plan des intentions : s'il n'y a qu'une manière de dire vraiment une chose, pourquoi a-t-on choisi de dire ce mot qui dit telle chose et non une autre ?

Face à cette question, deux comportements possibles. Soit on bute devant le mot, soit on saute par-dessus pour saisir l'ensemble. Aussi recommande-t-on aujourd'hui aux maîtres de ne pas faire rechercher dans un texte les mots inconnus, l'élève risquant alors de se contenter de ce relevé sans chercher à comprendre. En même temps, on ne peut, d'un point de vue pédagogique, se contenter systématiquement de l'à peu près. Il ne nous appartient pas ici de discuter d'éventuelles activités de « structuration », d'exercices attirant explicitement l'attention des élèves sur le vocabulaire, et dont l'intérêt, au-delà de tel ou tel point particulier, est précisément de provoquer cette attention.

Les mêmes questions se posent en production de texte : l'élève peut exprimer beaucoup de choses avec un vocabulaire relativement restreint, mais en même temps il lui faut au moins occasionnellement trouver un mot plus précis qui affinera le sens mais qui vaudra aussi comme signature, en quelque sorte.

En conclusion, pour le vocabulaire comme pour les autres composantes de la langue, la perspective communicationnelle semble essentielle même si la tentation est grande aujourd'hui de la remettre en question. C'est parce que les textes font sens que l'élève va s'intéresser au sens des mots. De ce point de vue, les inégalités sont déjà très fortes à l'école maternelle entre les enfants qui ont entendu beaucoup de récits, lus ou racontés, donc rencontré certains mots dont ils ont pu croiser les différentes nuances de sens. Cependant, cette approche en reste rarement à un stade intuitif car on sait que les parents ou les adultes qui ont à faire avec les plus jeunes usent de stratégies relevant d'une sorte d'enseignement explicite, en posant des questions, en faisant des rapprochements, en commentant, les enfants eux-mêmes prenant dès lors l'habitude de ne pas rester sans comprendre. Ce que certains appellent un « bain de langage » et que l'on pourrait nommer, pour le sujet qui nous intéresse, un bain de

réécrits voire de littérature (en ne cantonnant pas ce terme aux œuvres légitimes) implique généralement un étayage, c'est-à-dire une pédagogie, celle-ci étymologiquement le fait de celui qui accompagne, qui marche avec.

Ces considérations nous renvoient à la démarche proposée naguère par les équipes de recherches en français menées au sein de l'INRP dans le sillage du Plan de rénovation de l'enseignement du français, démarche en trois temps : expression, structuration, expression, le second temps ayant des implications que l'on situerait aujourd'hui sur un plan didactique, avec des activités prenant le vocabulaire aussi bien en diachronie qu'en synchronie, l'histoire des mots, de leur évolution, des emprunts, des néologismes croisant l'usage contemporain. Dès 1976, le linguiste, ancien instituteur, Michel Glatigny proposait un manuel sur *Le Lexique* dans la collection « Les chemins de l'expression » dirigée par M. Obadia et R. Dascotte (Hachette). Destiné aux classes de 3^{ème}, il offre encore un exemple de démarche transposable à d'autres niveaux.

Sur ce plan, comme sur bien d'autres, des réflexions existent donc, qui débordent la seule question de la littérature et envisagent la question du vocabulaire sous différents aspects, comme en témoignent par exemple les articles de la revue *Repères*⁴, librement consultables sur le site de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique)⁵.

⁴ *Repères* a d'abord été un bulletin rendant compte des activités des équipes de recherche-action en Français créées dans le mouvement du Plan de rénovation dit « Plan Rouchette » initié en 1966. C'est ensuite devenu une revue soumise de plus en plus aux normes scientifiques d'observation non participative tout en gardant un certain contact avec les classes. Les articles plus anciens peuvent encore donner des pistes de travail et des informations d'ordre linguistique.

⁵ Il suffit de taper « INRP Repères vocabulaire » sur un moteur de recherche ou de se rendre directement sur le site de l'INRP, éditions électroniques. La question de la littérature n'y est guère abordée. C'est en cherchant du côté de la poésie que l'on trouve le plus de développements. Voir l'article de Françoise Sublet, « Au vif des mots, au cœur des choses : recherches INRP en poésie dans les années 70 », *Repères* n°13 (nouvelle série), *Lecture et écriture littéraires à l'école*, numéro lui aussi en libre accès. Dans la foulée du poète Francis Ponge, elle place la poésie sous le signe des « choses-mots » et des « mots-choses »