

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire

Micheline Cellier
IUFM de Montpellier,
Université Montpellier II

Novembre 2011

Application à la réflexion pédagogique

Cet article aborde la question de l'équilibre entre une approche implicite du vocabulaire en situation et une construction organisée, explicite et raisonnée.

Il propose également une démarche liée à des procédures de catégorisation, de classement et d'organisation du vocabulaire par des pratiques régulières de contextualisation, puis de décontextualisation et recontextualisation. Autant d'actions qui favorisent la mémorisation des mots et leur future exploitation choisie en production.

La question de l'apprentissage du vocabulaire est indissociable de celle des outils à créer et à utiliser dans une classe mais il faut tenir compte au moins de deux éléments.

Le premier est en rapport avec une caractéristique de la langue : le lexique est un ensemble structuré, non réductible à la seule accumulation de mots. Il faut l'envisager non comme du « vrac » – mille mots ajoutés à mille mots et à mille autres encore – mais comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), de hiérarchie (hyperonymie), de forme (dérivation), d'histoire (étymologie et emprunts divers). L'approche du lexique doit donc être organisée et les outils, structurants, doivent en rendre compte.

Le deuxième ressortit à l'apprentissage : une simple exposition aux mots nouveaux ne suffit pas ; il faut qu'un processus puisse s'enclencher dans la mémoire à long terme – qui renvoie à « notre capacité à conserver des informations de façon stable et à les réutiliser longtemps après les avoir acquises »¹ –, pour que les termes soient disponibles dans le discours et fassent réellement partie du vocabulaire actif de l'élève. Les bons outils doivent donc être récapitulatifs et évolutifs pour soutenir l'effort de mémorisation et de réactivation.

Optimiser l'apprentissage incident – la contextualisation

L'acquisition des mots en classe est souvent de l'ordre de l'apprentissage implicite : « Hors le lexique spécifique [qui relève de l'apprentissage intentionnel], les acquisitions de mots nouveaux se font majoritairement par hasard : hasard des lectures, des questions... », dit Jacqueline Picoche². En effet, une bonne partie des mots sont appris au fil des activités, à la suite de projets, de situations de lecture, écriture, littérature. Il est évident, ajoute-t-elle, que l'on ne laisserait pas l'apprentissage des mathématiques au hasard et elle demande, tout comme les Instructions officielles de 2008 d'ailleurs, un enseignement lexical davantage structuré avec des activités spécifiques, systématiques et régulières.

Les deux axes didactiques ne sont pourtant pas exclusifs. L'apprentissage explicite et organisé se révèle tout à fait nécessaire mais il ne faut pas rejeter l'apprentissage implicite qui présente un certain nombre d'avantages. Beaucoup de mots sont brassés dans ces conditions ; ces rencontres non programmées peuvent être fructueuses car ces termes sont très bien contextualisés, condition importante d'une bonne mémorisation. *Contexte* est à prendre à deux niveaux : au sens des conditions d'apparition du mot qui créent du sens. Le mot a surgi parce qu'un besoin s'est fait sentir dans telle activité précise, dans un texte à lire ou écrire, lors d'échanges langagiers. Le stockage et l'encodage d'un nouvel apprentissage sont parfois fortement liés à ce contexte d'acquisition initial³ « parce que notre première rencontre avec tel

¹ J.-M. Meunier, *Mémoires, représentations et traitements*, Dunod, 2009, p. 51.

² Jacqueline Picoche, *La didactique du vocabulaire français*, Nathan, 1993, chapitre I.

³ La mémoire est composée de multiples modules communiquant entre eux mais la classification des différents systèmes n'est pas encore complètement consensuelle. En tout cas, nous parlons bien de la mémoire à long terme, déclarative (qui contient des connaissances verbalisables, par opposition à la mémoire procédurale qui se réfère aux actions comme faire du vélo). Les chercheurs font ensuite la différence entre la mémoire sémantique (qui renvoie aux

savoir (ou savoir-faire) se passe dans des circonstances qui sont à la fois affectives, cognitives et sociales »⁴.

Le terme *contexte* est à prendre aussi à un niveau plus local, celui de l'environnement lexical et syntaxique fourni par une ou plusieurs phrases ou l'ensemble plus large d'un texte ; il précise, actualise une acception particulière et parfois même l'exemplifie par un petit scénario narratif : le *pacte* défini comme un accord fort entre un personnage de conte et le diable, par exemple. Il est difficile de donner des mots isolés à des écoliers et c'est, prioritairement, le sens d'un mot en contexte qui doit être travaillé de la PS au CM2, d'après les programmes 2008.

L'apprentissage implicite peut donc être intéressant mais présente un certain nombre de défauts, notamment le faible traitement qui affecte les mots découverts lors des diverses activités : ils sont définis plus ou moins vite, le plus souvent répétés une fois ou deux seulement, pas forcément relevés à l'écrit, ni réactivés, autant d'éléments qui rendent insuffisante leur mémorisation et expliquent la déperdition. S'ajoute un autre problème, souvent rappelé par les enseignants : l'abondance des mots qui surviennent à longueur de journée et d'activités. L'inflation doit être contrée par la sélection : il faut, en effet, choisir les mots à retenir, en fonction de leur fréquence⁵, de leur intérêt pour l'activité, de leur précision ou de leur fonctionnalité, sans négliger les adjectifs et les verbes, trop souvent oubliés.

En tout cas, ne pas traiter ces termes ou les traiter superficiellement revient à les perdre.

C'est pourquoi l'apprentissage implicite doit être aménagé pour devenir un peu plus opératoire, à peu de frais. La plupart du temps, il se révèle productif lorsqu'il s'articule sur une phase lexicale repérée comme telle. Il suffit d'en ajouter une, par exemple, à une séquence de littérature, pour récapituler et capitaliser les nouveaux mots appris.

Par exemple, l'étude de l'album *Crapaud*⁶ de Ruth Brown peut être intéressante au plan littéraire mais aussi lexical car il est volontairement construit sur des séries synonymiques : l'animal est décrit, entre autres, comme « un crapaud visqueux, gluant, collant, poisseux » « puant, pestilentiel et nauséabond, empestant la vase fétide », couvert de « boutons, verrues, pustules ». La littérature offre parfois des mots rares dont les élèves apprécient le côté précieux⁷. Mais si aucun travail spécifique ne porte sur ces termes, ils ne seront pas retenus alors qu'ils peuvent l'être assez facilement.

Dans chaque série, un mot est connu des élèves, *collant* pour la première, *puant* pour la seconde par exemple, qui rend transparente la signification, avec des nuances de sens relativement proches mais dans des registres différents - *nauséabond* plus relevé que *puant*. Grâce à cette zone d'accrochage, les nouveaux mots vont s'agréger aux anciens. Des lectures expressives permettent alors de mettre les séries en bouche, de façon un peu théâtralisée, lectures d'autant plus légitimes qu'elles soulignent l'intention stylistique de l'auteur fondée de l'insistance et l'hyperbole. Elles sont suivies de fidèles

connaissances factuelles, générales, encyclopédiques, abstraites ou concrètes, peu en rapport avec des éléments contextuels. Exemple : « Paris est la capitale de la France ») et la mémoire épisodique relative aux événements personnels de la vie, fortement liés au contexte de mémorisation (« J'ai passé mon permis de conduire à Paris »). Mais « la distinction entre ces deux types de connaissances n'est pas si évidente qu'elle y parait en première analyse et pourrait relever d'une simple distinction entre le général et le particulier plutôt que d'une distinction structurelle et fonctionnelle » in J.-Meunier, *op. cit.*, p.39-40. Quoique ce point soit encore en discussion (D. L. Schacter et E. Tulving, « Qu'en est-il de la notion de systèmes mnésiques », in *Anthologie de psychologie cognitive de la mémoire*, de Boeck, 2010, p.321), en ce qui concerne le vocabulaire appris à l'école, c'est la mémoire sémantique qui est concernée mais le contexte d'apparition du mot est important : les élèves s'y réfèrent et savent, généralement, qu'ils ont trouvé ce mot dans tel album, tel roman ou telle activité. L'origine constitue un indice de récupération de l'information mise en mémoire.

⁴ Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction – Former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, 1993, p. 59.

⁵ Voir les listes de fréquence sur le site *eduscol*.

⁶ Gallimard jeunesse, Folio benjamin, 2003. Ce titre fait partie de la liste des livres proposée par le Ministère pour le cycle II mais le niveau lexical permet de l'utiliser bien au-delà du CE1.

⁷ Les enseignants qui prennent soin de laisser quelques pages à la disposition des élèves pour noter dans le cahier de vocabulaire « les mots qu'ils aiment » peuvent constater leur goût pour des termes rares comme *labyrinthe*, *hussard*, *cucurbitacées*, *palsembleu*... C'est une des vertus de la littérature de les leur proposer.

restitutions du récit, au plus proches des mots. Les phrases en arrivent à être apprises par cœur. La répétition active, motivée par les rappels et la théâtralisation, va permettre un stockage groupé des données dans la mémoire.

Car du point de vue de la mémoire, une information est d'autant plus facile à retenir qu'elle est reliée à d'autres, surtout lorsqu'il s'agit d'un savoir existant : il est éminemment productif de mettre en relation, comme dans ce cas, un mot avec ses synonymes (*pestilentiel*, *nauséabond* avec *puant*) ou le champ lexical (s'ajoutent aux adjectifs précédents *empester*, *fétide*), ou le champ contraire (antonymes possibles), ou d'autres représentants de la famille (à partir des éléments connus, *rêve*, *rêver* peuvent se déployer *rêveur*, *rêvasser*, par exemple). Toutes les activités de classement et d'associations à une famille affixale sont bénéfiques⁸. D'une manière générale, la procédure la plus payante pour retenir un mot est de passer par la catégorisation⁹. Dire à un élève que le kiwi est un fruit réactive une catégorie déjà constituée dans ses grands traits, auquel s'ajoute simplement un élément supplémentaire. La mise en relation avec le connu implique un travail cognitif car ajouter un mot à un ensemble déjà là entraîne la réorganisation des connaissances antérieures.¹⁰

Ces connexions sont d'autant plus faciles à trouver qu'aucun mot n'est isolé dans la langue. Chacun entre dans un réseau plus ou moins complexe qu'il faut mettre en évidence pour les élèves et leur apprendre, au fur et à mesure des cycles, à reconstituer eux-mêmes.

Forte contextualisation (ici, grâce à un album mais les projets sont aussi très impliquants), emploi dans un environnement syntaxique, expositions répétées aux mots, mise en relation avec du connu, classement et catégorisation du mot nouveau semblent des procédures payantes pour une structuration et un stockage de qualité.

On comprend mieux pourquoi des listes de mots séparés sont si difficiles à mémoriser et pourquoi un dispositif comme « le mot du jour », paraît peu opératoire. Offrir un mot quotidien, à partir d'un éphéméride, mot qui n'a pas de résonance dans la vie de la classe, éventuellement interchangeable avec celui de la veille ou du lendemain, qui n'est pas relié à d'autres et autour desquels aucun outil permettant le réemploi n'est créé, semble d'une rentabilité bien médiocre en termes d'apports lexicaux.

La création d'un outil – La décontextualisation

Comment faire en sorte que cette mémorisation soit durable et propice à des réemplois ? L'élève doit pouvoir réutiliser le mot *pacte* sans le lier obligatoirement à un contexte diabolique. Il semble intéressant de passer par une étape de décontextualisation grâce à la création d'un outil, à l'instar de celui-ci, créé dans une classe de CP¹¹. Les élèves ne perdent pas de vue le contexte d'acquisition premier¹² (repérable

⁸ L'association peut aussi déboucher sur des clichés, « collocations », mot co-occurents, comme *fomenteur un complot*.

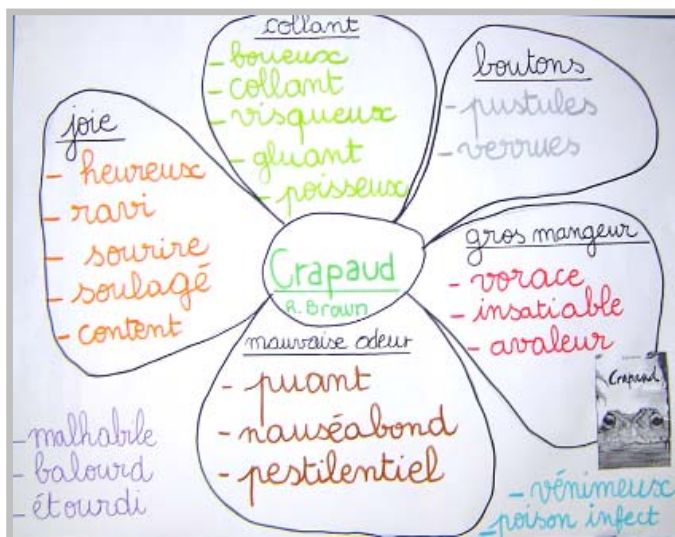
⁹ « De nombreuses observations montrent que l'organisation du matériel est un facteur important de la mémorisation. Par exemple, Bousfield a observé que le rappel de listes de mots présentant des relations catégorielles était bien meilleur que celui de listes de mots quelconques. Des résultats similaires sont obtenus par plusieurs autres auteurs. » J.M. Meunier, *op. cit.*, p. 47.

¹⁰ Françoise Cordier et Daniel Gaonac'h ont montré « l'importance pour une mémorisation efficace, des activités qui favorisent l'organisation du matériel mémorisé ou de manière plus générale l'établissement de liens avec des éléments de connaissances déjà établis, qu'il s'agisse de connaissances exprimables sous une forme verbale ou sous une forme imagée. La référence à de telles activités implique qu'au moment de l'apprentissage du matériel à mémoriser soient mis en œuvre par le sujet des processus qui reviennent à transformer l'information pour que son rappel ultérieur soit plus efficace. » *Apprentissage et mémoire*, Armand Colin, 2007, p. 64.

¹¹ M. Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Retz, 2008, p.81. D'autres outils de ce type sont présentés et analysés dans cet ouvrage.

¹² « Il semble que ce soit l'accès aux informations contextuelles (que celles-ci soient présentes ou imaginées) qui constituent l'élément facilitateur dans la récupération de l'information », J.-M Meunier, *op. cit.*, p. 55.

par le cœur de la « fleur » qui reprend le titre de l'album source) mais les mots sont extraits des phrases originelles et sont décrochés de l'histoire : *visqueux* ou *nauséabond* peuvent s'appliquer à autre chose qu'au crapaud de l'album. Le transfert est ainsi préparé.



La figuration donne une récapitulation ordonnée des termes appris, chaque pétale correspondant à un champ lexical ; les mots ne sont plus pris dans la gangue de la narration mais réunis et structurés suivant une logique linguistique ; la décontextualisation les fait passer, provisoirement, du domaine du discours (pris dans l'environnement d'une phrase) à celui de la langue (comme les mots dans un dictionnaire), avant de repasser dans le discours, dans une phase postérieure.

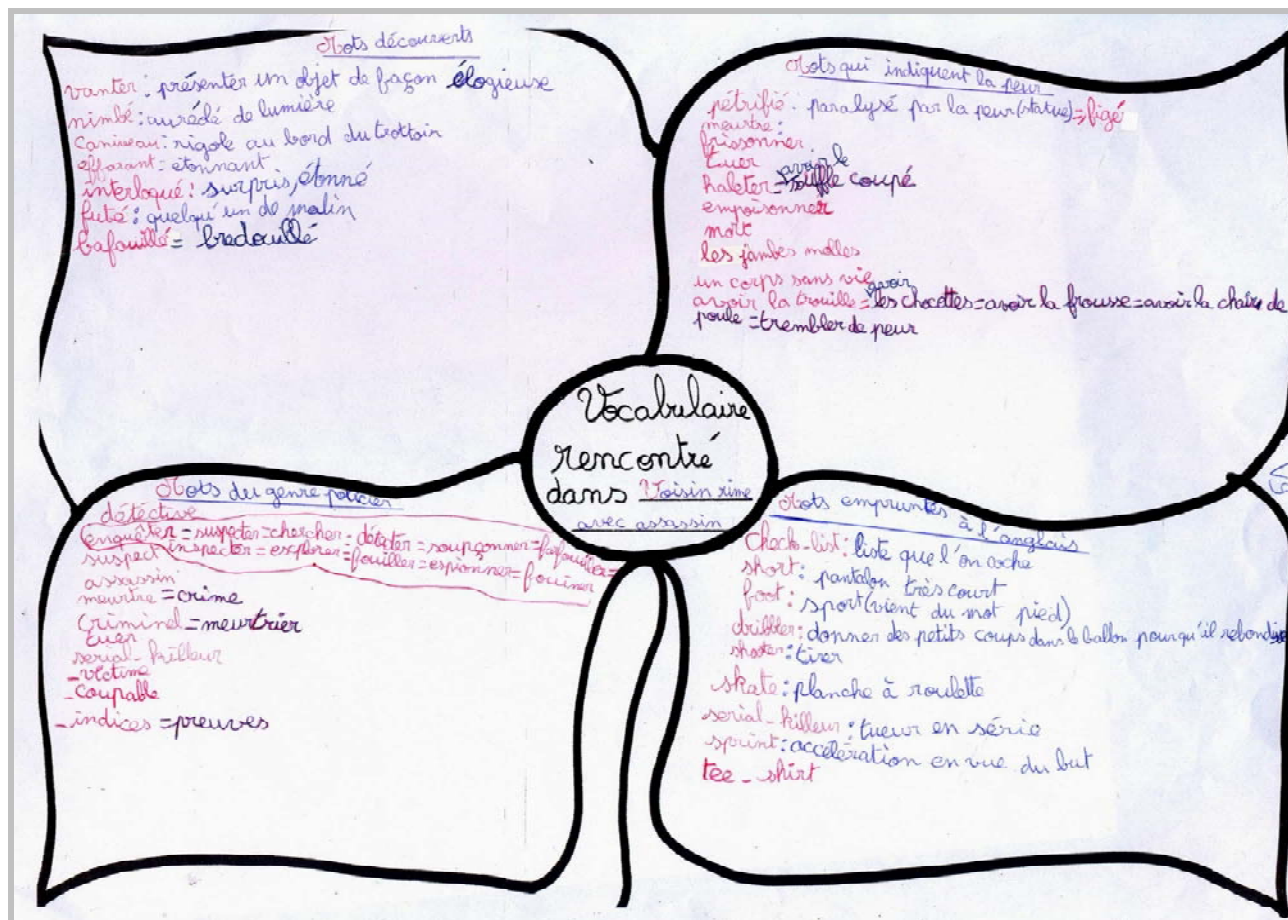
La « fleur » avec les pétales reste une formalisation simple et compréhensible ; elle permet aux élèves de prendre conscience des savoirs emmagasinés et aide au traitement de l'information à mémoriser. La représentation offre ainsi une image structurée de ce qu'est la langue : des mots reliés entre eux par et dans toutes sortes de réseaux (ici, synonymie et champ lexical).

Un deuxième exemple (ci-dessous) montre un autre usage possible en cycle III. L'outil est ritualisé. Pour ne pas perdre les mots qui sont brassés lors d'une séquence de littérature¹³, un espace (peu importe la forme choisie, ici encore une sorte de fleur) est découpé en quatre sous-parties dont une est utilisée pour garder « les mots découverts ». Après explication dans le contexte de l'album ou du roman, certains sont sélectionnés et notés au fur et à mesure de leur apparition.

Les trois autres espaces sont remplis en fonction des besoins et des supports : ici, deux pétales pour les champs lexicaux, respectivement autour de la peur et du roman policier. Ce dernier champ fait d'ailleurs l'objet d'une affiche dans beaucoup de classes qui étudient un roman policier mais après quelque temps, elle disparaît des murs pour céder la place à une autre. Consignée dans un espace restreint, facile à retrouver (le cœur de la fleur renvoie toujours au contexte d'apparition), la trace peut perdurer.

Un dernier pétale souligne la notion d'emprunt à des langues modernes en contact : ici, l'anglais. Cet outil, très souple, permet de fixer le sens de certains mots, fait état des quelques repères lexicaux réunis lors de l'étude. On transforme ainsi un apprentissage incident en une acquisition explicite.

¹³ Ingrid Roudil, Ecole La Gazelle, classe de CE2, Nîmes. L'outil sur le lexique spécifique aux sciences, à la fin de l'article, a été aussi créé par cette enseignante.



Récupération et recontextualisation des mots.

Une fois les mots mémorisés, il faut être capable de les récupérer en mémoire pour les utiliser à bon escient. Plusieurs contextes bien différenciés sont absolument nécessaires pour fixer le sens et la pluralité d'emplois, surtout lorsque le mot est polysémique.

La première recontextualisation peut être proche : l'outil se transforme alors en « banque de mots » susceptible de nourrir une production d'écrit, par exemple décrire le monstre¹⁴ d'un autre album. Voici une production d'un élève de CE1, à partir de l'outil bâti autour de l'album *Crapaud* – avant correction orthographique.

le monstre et paillard. le monstre a des nervures sur sa
langue et sure son net. le monstre et reptil
le monstre et pestiféré et nauséabond

On sait que l'écrit est un puissant activateur de la mémoire ; il présente l'autre intérêt de souligner les erreurs d'encodage, ici la prononciation fautive *pestinentiel qu'il convient de corriger.

Le réinvestissement des mots se fera ensuite lors des lectures, des productions, des situations de classe ou de vie quotidienne ; de nombreuses recontextualisations sont nécessaires pour explorer les constructions syntaxiques acceptées par la langue et autorisées par les catégories (telle élève qui comprend que l'on peut dire « ça sent bon » mais pas « ça sent succulent »).

Les mots les plus usuels seront forcément davantage réactivés puisque leur fréquence est plus élevée mais l'outil créé peut aider à rappeler ceux qui sont d'un usage plus restreint. La rétention en mémoire, peu stable, risque de s'atténuer ou de faiblir au fil de l'année mais ces affiches écrites, conçues comme des mémoires extérieures et pérennes, permettent de retrouver les termes autant de fois qu'il est nécessaire car on sait que le rythme d'acquisition¹⁵ est un facteur important dans la mémorisation : un apprentissage réparti sur un temps long est préférable à celui massé et concentré sur un temps bref. Ces outils, placés dans une des parties du cahier de vocabulaire, sont consultables à volonté, lors des situations d'écriture en particulier et facilitent le réapprentissage, si celui-ci devient nécessaire.

Il nous semble qu'il serait intéressant de consacrer une autre partie du cahier de vocabulaire au lexique de spécialité, en gardant la même logique de récapitulation. Lors d'une leçon sur le régime alimentaire des animaux, par exemple, des termes comme *végétarien*, *carnivore*... sont définis et appris. Il est très important qu'ils soient présents dans le cahier ou le classeur de sciences, dans un contexte optimal. Mais ne serait-il pas intéressant également de les récapituler dans une forme ? On peut prévoir un pétale par séquence – comme dans l'exemple suivant¹⁶. En deux ou trois fleurs, l'élève a sous les yeux le lexique des sciences ou de l'histoire, appris pendant toute l'année. Cette forme compacte autorise des révisions et des jeux autour de ces mots, des sortes de « rallyes-vocabulaires » organisés en équipes avec création des questions : donner un mot pour trouver sa définition ou vice-versa, citer cinq régimes alimentaires des animaux, chercher les antonymes désignant les arbres qui perdent leurs feuilles ou pas, faire une phrase pertinente et précise contenant tel terme, imaginer un saynète utilisant le maximum de termes en rapport avec les muscles, etc. Sans compter que ces relevés fournissent parfois de bien jolis corpus pour des études explicites du vocabulaire, l'étude de la suffixation, par exemple : *carnivore*, *granivore*, *insectivore*...

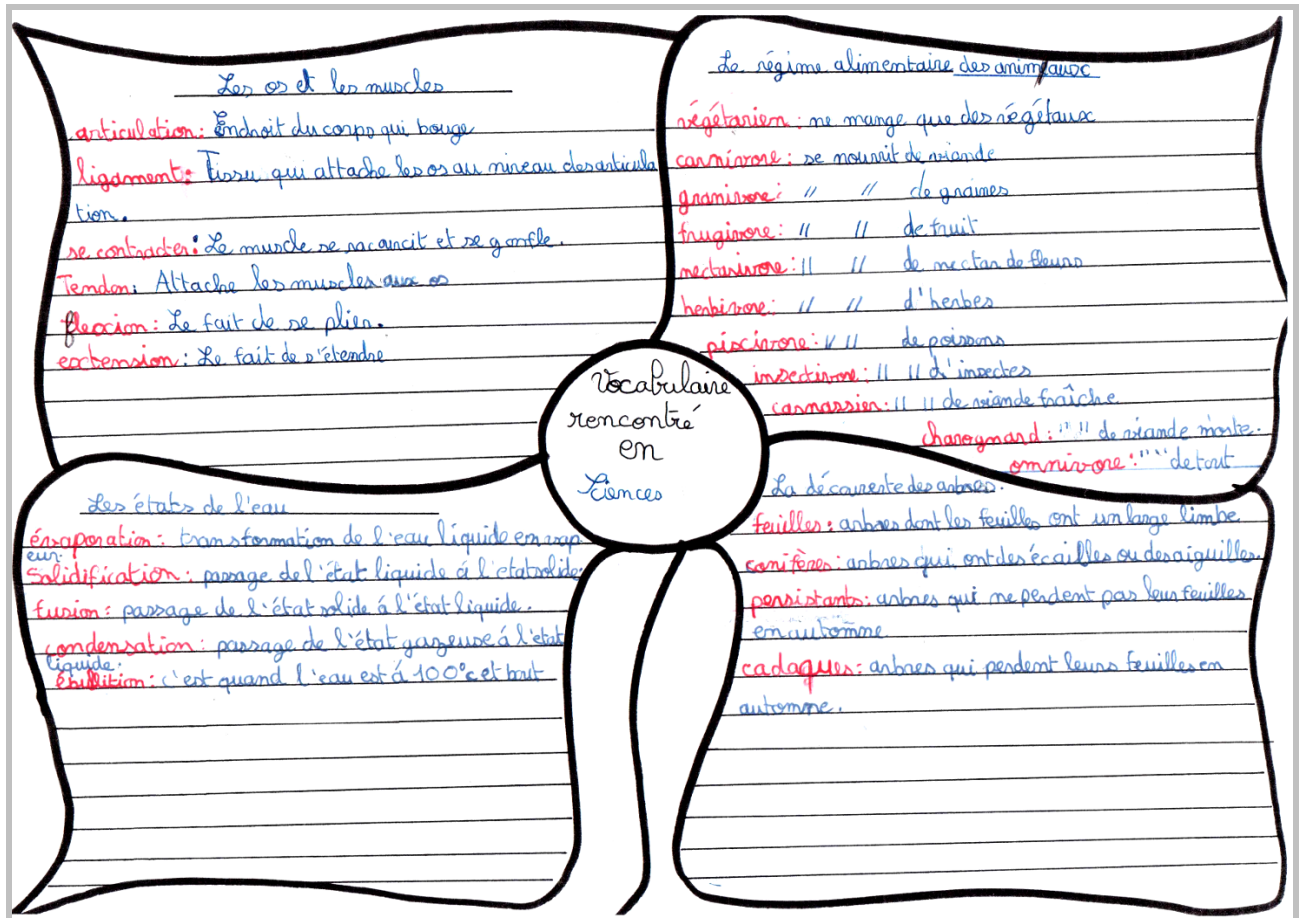
Ce sont des rappels ludiques et nécessaires car on retient bien ce que l'on consolide : les jeux, les exercices, les productions orales ou écrites obligent à des récupérations en mémoire ; plus celles-ci seront nombreuses, meilleur et plus durable sera le stockage, plus dense le maillage.

La création de ces outils, leur exploitation ne mettent pas en place une mémorisation fondée sur la simple répétition mais elles offrent une structuration qualitative des acquisitions qui peut permettre les réemplois, spontanés ou provoqués délibérément par l'enseignant(e). Il ne s'agit pas simplement, comme dans les tests de mémoire, de demander aux élèves de réciter le maximum de termes retenus mais de les aider à organiser l'acquis, à comprendre la solidarité qui unit les termes dans une vision juste de ce qu'est la langue et à employer dans leur discours et de façon active et pertinente les mots appris.

¹⁴ H. Bichonnier, Pef, *Le monstre poilu*, Gallimard jeunesse, Folio benjamin, 2001, par exemple.

¹⁵ J.L. Meunier, *op. cit.*, p. 46.

¹⁶ M. Cellier, *Guide pour enseigner le vocabulaire*, Retz, p.117.



Bibliographie

- Cellier M. (dir) (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Retz.
- Cordier F., Gaonac'h D. (2007). *Apprentissage et mémoire*. A. Colin.
- Barth B.-M. (1993). *Le savoir en construction – Former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, 1993
- Gaonac'h D., Larigauderie P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif – La mémoire de travail*. A. Colin.
- Grossmann F., Plane S. (eds) (2008). *Les apprentissages lexicaux – Lexique et production : vers une meilleure intégration de apprentissages lexicaux*. Editions du Septentrion.
- Lehmann A., Martin-Berthet F. (2005). *Introduction à la lexicologie – Sémantique et morphologie*. A. Colin.
- Lieury, A. (2005). *Psychologie de la mémoire – Histoire, théories, expériences*. Dunod.
- Meunier J.-M. (2009). *Mémoires, représentations et traitements*. Dunod.
- Nicolas S., Piolino P. (2010). *Anthologie de psychologie cognitive de la mémoire*. De Boeck.
- Rossi J.-P. (2005). *Psychologie de la mémoire – De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*. De Boeck.