**Intervention de Bruno Germain – AFEF – 8 février 2014**

**Bruno Germain, co-auteur avec Jacqueline Picoche du manuel « Le vocabulaire, comment enrichir sa langue »** **(Nathan 2013),** rappelle qu’il avait été nommé à l’Observatoire National de la Lecture (ONL) et que l’enseignement-apprentissage du vocabulaire à l’école maternelle et à l’école primaire étaient alors l’une des préoccupations des enseignants.

Bruno Germain souligne que les outils dont les enseignants disposaient pouvaient être contradictoires; les injonctions, elles, suggéraient tantôt un enseignement systématique du vocabulaire tantôt pas du tout et de travailler les mots à partir des textes. Les pratiques étaient donc très diversifiées.

Il avait alors réuni un certain nombre de spécialistes du lexique dont Alise Lehmann qui ont rédigé un dossier sur le vocabulaire disponible aujourd’hui sur Eduscol. Après la disparition de l’ONL, **B. Germain est entré à la Maitrise de la langue française au ministère de l’éducation** et il souhaitait donc faire connaitre les travaux réalisés précédemment sur le lexique. Des outils dont les enseignants peuvent « s’emparer ».

C’est à cette occasion qu’il s’est tourné vers le travail entamé par J. Picoche sur la question de l’enseignement-apprentissage du vocabulaire[[1]](#footnote-1) que tous les enseignants de l’élémentaire et de maternelle continuent à se poser.

**La proposition de J. Picoche avec ses 4 principes** (cf. conférence précédente) a semblé, en termes pédagogiques, la plus « convaincante » dans le quotidien d’une classe même si elle est « à rebours des intuitions » ou des habitudes des enseignants. En effet, on apprend à tous les élèves de tout temps hétérogènes (bien des élèves n’étaient-ils pas allophones jusque dans le premier tiers du XXème siècle ?), le français pour lui-même mais aussi pour faire (savoir en actes[[2]](#footnote-2) ?). D’où un protocole d’apprentissage et une démarche pédagogique qui seront l’objet d’une expérimentation.

B. Germain comme la plupart des enseignants se posaient les questions suivantes : « *Est-ce qu’on peut enseigner le vocabulaire à des jeunes enfants ? si oui, comment ? mais avec quel outils et selon quelle progression qui tiendrait compte des niveaux ?* ».

Mais comment fonder une didactique du lexique qui sortirait de la pédagogie du lexique « au hasard et au gré d’une lecture, d’une thématique ou d’un projet (de classe ou d’école) » - sans pour autant disqualifier des approches qui n’offrent pas cependant une pratique pédagogique suffisamment construite tout au long de la scolarité - ou qui sortirait d’un enseignement qui déroule année après année des chapitres identiques sur les synonymes, les antonymes, la dérivation, etc. comme dans certains manuels.

**La progression rigoureuse sur 8 niveaux (de la grande section (GS) de maternelle jusqu’à la 5ème du collège) expérimentée depuis deux ans** est donc ambitieuse et repose sur un principe « clé » : « on enseigne le vocabulaire à partir de mots », des verbes mais aussi des noms, des adjectifs ou bien des mots fonctionnels comme les conjonctions – cet Ornicar qu’on cherche et qu’on n’a toujours pas trouvé mais que les élèves connaissent bien ironise B. Germain.

**Mais quels mots choisir** **et à quel moment ?** Bien évidemment **selon l’un des 4 principes de J. Picoche ceux qui sont hyper-fréquents en usage chez les élèves par niveau de classe concerné**. Une construction certes rigoureuse mais qui pourra être dépassée par les enseignants selon le niveau de leurs classes. Ce sont bien de vraies leçons de vocabulaire.

**Comme le nombre de semaines de cours s’élève à 36 ce seront 18 mots - un par quinzaine - qu’on pourra choisir librement dans une liste.** Ces mots sont donc le point de départ de 18 «séquences» – je regrette que B. Germain n’ait pas utilisé le mot « période » (IO 2008) - de 3 ou 4 voire 5 séances de 20 à 45mn. On pourrait penser que ce nombre de mots est peu élevé mais B. Germain rappelle que la démarche pédagogique de J. Picoche permet, à partir d’un mot, de convoquer une foultitude d’autres mots. Les mots au départ de la période, de la leçon sont hyper-fréquents et hyper-usuels. Ils concernent donc tous les élèves, même si quelques-uns d’entre eux peuvent ne pas les connaitre. Ce qui n’est pas le cas dans une démarche qui consiste à relever des mots compliqués auxquels les élèves n’ont rien compris, sur lesquels ils n’ont rien à dire et qui sont expliqués à partir de textes qui eux aussi ne sont pas toujours bien compris. Cette dernière pratique est pourtant assez courante.

L’idée est donc bien de développer des stratégies d’interrogation sur les mots par une méthodologie systématique - 18 mots retenus, un par quinzaine, dont la démarche pédagogique s’appuie sur les 4 principes définis par J. Picoche.

Pour construire la progression, **l’équipe** (experts, professeurs dans des classes) **a sélectionné une liste de mots dans les 1500 mots de « VocaLire »** (J.-Cl. Rolland, J. Picoche, CILF 2012) en tenant compte de la liste de fréquence d’E. Brunet (cf. compte-rendu J. Picoche), **mais aussi dans le cadre de la classe elle-même, dans les manuels, dans les livres de jeunesse exploités en maternelle par exemple, dans les œuvres suggérées dans les cycles suivants et dans les programmes** ; dans tous ces « bases » de données lexicales, il s’agissait toujours de relever les mots fréquents et usuels. Un choix en potentielle évolution qui pourra être modifié selon les changements de programmes. Dans ceux de maternelle, on trouve par exemple les verbes : courir, pousser, lancer, etc. dans le chapitre *Agir et s’exprimer avec son corps* ou, plus tard, dans les programmes qui concernent les contenus disciplinaires (SVT, histoire, géographie, etc.). Des problématiques lexicales issues des contenus des programmes et non pas seulement des « projets » de classe.

Comme 18 mots c’est trop peu on renvoie aux 442 mots du « **Dictionnaire du français usuel** » (J. Picoche et J.C. Rolland, DE BOECK 2001) – dont il existe aujourd’hui une version numérique – ventilés dans les différents niveaux de classe : 18 mots par niveau auxquels est ajoutée une liste complémentaire.

A partir du mot « manger » ou « danser », B. Germain développe la maïeutique qui consiste à demander aux élèves de dire à partir du mot au départ de la période, tous les mots auxquels ils pensent, dans des phrases - donc déjà contextualisés - ou non. Comme les mots viennent des élèves, en vrac, par « nuages », ils ne seront pas nécessairement connus de tous mais une certaine familiarité naitra des échanges. On entreprend très vite dans un deuxième temps une catégorisation – procédure mentale connue dans tous les apprentissages - i.e une mise « en paquets » des mots selon les propositions catégorielles connues des élèves. Ils vont très vite utiliser ce qu’ils ont appris en grammaire : noms, verbes, etc. mais aussi proposer des classements sémantiques : ce mot va avec celui-ci, etc. Les élèves entrent alors dans un débat sur les mots (diversification, structures, caractéristiques) avec leurs propres arguments. Enfin, on leur demandera de faire des phrases, une récolte mais aussi une production ; une (re)contextualisation ; les mots s’enrichissant entre eux. Mais il ne s’agit pas de constituer des champs lexicaux.

Les mots font l’objet de beaucoup de manipulations explicitées et justifiées sur « **VocaNet** » ou le blog de J. Picoche pour qui **les mots sont des « machines sémantiques »**. On s’appuiera sur « VocaLire » surtout si les élèves ont besoin d’être relancés par des propositions car certains mots ont plus d’usages et ont donc un meilleur rendement. L’ouvrage permet aussi aux enseignants de « recadrer » la production des élèves.

Plus on avance dans la scolarité et plus on formalisera (primaire, collège) par classe entière ou par groupe d’élèves les catégories empiriques. Les sens figurés vont vite émerger car ils sont connus plus tôt qu’on ne le croit. **Les 18 périodes se termineront par une trace écrite** (dictée au professeur en maternelle, etc**.), une « visualisation »** (cf. M. Cellier sur Eduscol) **de cet environnement des mots entre eux**. Ce sont donc bien des stratégies de production (orales et écrites) qui sont mises en place.

Par ailleurs, **l’étude du vocabulaire a une relation forte avec la grammaire et on peut faire de la grammaire à partir du vocabulaire**. J. Picoche donne un exemple avec le mot « habiller » en maternelle à partir d’un questionnement qui amène les noms de vêtements, le verbe pronominal : « s’habiller », etc. En manipulant dès le plus petit niveau – sans les mots du métalangage – mais par le jeu des questions (qui ? quoi ? où ? comment ? etc.), on introduit en maternelle la syntaxe (les sujets, les compléments (objet, circonstanciel) par une démarche intuitive qu’on pourra formaliser plus tard.

B. Germain termine en présentant **le site « VocaNet »** dont l’éditrice Ada Teller, docteure en philosophie, est présente dans la salle. On y trouve des éléments d’aide dont il faut s’emparer ainsi que **des vidéos de J. Picoche** qui présente un mot en 2 ou 3 minutes. Ces vidéos sont **accompagnées de fiches** qu’elle a rédigées et qui donnent très envie de les enseigner ! On y trouve **des fiches modèles** en cours de construction quelquefois « transgressées » par les enseignants eux-mêmes mais aussi **des fiches témoignages** **d’exploitation** de ce que ce que la démarche a apporté aux élèves et qui rendent compte des résistances éventuelles. Elles s’accompagnent de micro-récits qui deviennent un sujet d’interrogation pour la communauté enseignante qui travaille avec cette démarche. Le site manifeste donc l’ensemble de ces possibles mais le suivi du protocole devrait permettre par la récurrence du travail de développer **chez les élèves des habiletés d’usage des mots, même de manière implicite, et de développer des stratégies d’exploitation de ces mots en production et en réception**. En effet, avant de demander une explication ou de chercher dans un dictionnaire, l’élève essaiera de trouver une solution. Mais, il peut s’arrêter et dire qu’il ne sait pas ; qu’il ne peut pas trouver tout seul faute d’outils – faute d’autres mots qui pourraient l’aider. L’élève devra alors se renseigner ailleurs.

**Conclusion personnelle**

J’ajouterai, **en guise de conclusion** de cette double intervention, que les objectifs et les contenus (savoir-faire et savoirs) tiennent compte du nombre de semaines mais aussi d’un volume horaire annuel imposé. Si je prends comme exemple celui du collège qui varie de 144 à 180 heures au plus pour tout le programme de français dont le contenu, rien qu’en se limitant aux têtes de chapitres, est pléthorique : l’étude la langue (grammaire, orthographe, lexique) ; la lecture (culture humaniste ; lecture analytique et cursive ; lecture de l’image) ; l’expression écrite et orale ; l’histoire des arts et les TIC), en consacrant une trentaine de minutes par séance, et 3 séances en moyenne par mot, on obtient pour l’étude de 18 mots, au minimum, une trentaine d’heures annuelles si le professeur gère bien les temps de production orale et de production écrite.

A l’école primaire, au cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2), le volume horaire global de français avec 180 heures (5h. hebdomadaires) est quasiment égal à celui du collège.

Certes, les séances se croisent avec celles consacrées aux autres chapitres comme la grammaire, l’expression orale ou écrite, dans un souci « d’articulation ou de décloisonnement » comme le précise les dernières I.O.

Ce n’est qu’au cycle des apprentissages fondamentaux (CP et CE1) que le volume annuel et hebdomadaire est le double avec 360 heures (10x36). Les « leçons » de vocabulaire ne représenteraient alors que 10 % du volume horaire global.

Dans cette approche pédagogique d’une « *entrée dans la langue* » par le « *mot* » comme « *unité didactique* [[3]](#footnote-3) » qu’on peut définir comme explicite, on est loin d’autres approches pédagogiques plus « globalisantes », supposées plus « motivantes », plus « ludiques » et, surtout, beaucoup trop chronophages dans lesquelles d’ailleurs Dominique Bucheton a pu remarquer que certains élèves se demandaient s’ils étaient en français ou en mathématiques ; des formes pédagogiques qui s’appuient aussi sur les dernières I.O. contrairement à ce qu’on pourrait croire - d’aucuns, par exemple, préconisent toujours « *l’observation réfléchie de la langue* » (ORL) comme partie prenante de « *l’étude la langue* ».

Mais n’oublions pas qu’à l’école primaire, en un demi-siècle, on est passé de 1320 heures de cours annuelles (44 semaines de 30 heures) à 864 heures (36 semaines de 24 heures) avec des attentes en termes de contenus et de compétences plus importantes. Dans cette forme scolaire par ailleurs décapitée de ses cours supérieurs et de fin d’études qui ont été secondarisés, on prend d’autant plus le risque de participer à « *la co-construction des difficultés scolaires*[[4]](#footnote-4)» des élèves de milieu populaire dont les résultats scolaires ne cessent de s’effondrer malgré les discours toujours plus scientifiques et exigeants de la didactique (universitaire ?) du français.

Dans le « *Français aujourd’hui* » n° 162, **Descriptions de la langue et enseignement** (pp. 103-112), Danielle Manesse nous alertait sur un sujet proche celui des dérives de l’enseignement-apprentissage de la grammaire.

Le choix est donc kantien d’une éthique de la responsabilité ou d’une éthique de la conviction. Cet enseignement-apprentissage du lexique et du vocabulaire que nous ont présenté Jacqueline Picoche et Bruno Germain relève bien de la première.

Philippe Normand.

1. Il y a plus de trente ans J. Picoche avait rédigé des fiches de vocabulaire pour une revue professionnelle et un manuel de français de collège. En 1993, parait un ouvrage complet (Théorie et pratique) sur le sujet intitulé : « Didactique du vocabulaire français » (Nathan). Disponible en ligne sur le blog de J. Picoche. [↑](#footnote-ref-1)
2. Sarremejane Philippe, *Histoire des didactiques disciplinaires*, L’Harmattan 2001 [↑](#footnote-ref-2)
3. MAZIERE Francine, *Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue*, Repères N° 8, 1993 (en ligne) [↑](#footnote-ref-3)
4. BONNERY Stéphane, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, Thèse Paris 8-Vincennes, 2003)

 BAUTIER Elisabeth et alii, *Apprendre l’école, apprendre à l’école. Des risques de constructions d’inégalité dès l’école maternelle* (Chronique sociale, 2006) [↑](#footnote-ref-4)