

PÊLEMÊLE LEXICAL : LE VOCABULAIRE AU LYCÉE

Catherine Mercier
Lycée Yourcenar, Beuvry

La question du vocabulaire au lycée cristallise un certain nombre de problématiques pédagogiques et didactiques. Elle se pose tant au niveau de la compréhension de texte que de la production. Elle concerne tantôt le vocabulaire usuel tantôt le métalangage. Elle génère des écarts importants entre les élèves qui s'en emparent avec aisance et ceux qui peinent à se l'approprier. Elle est souvent posée comme allant de soi, un état de fait contre lequel on ne peut pas grand chose : avoir ou pas du vocabulaire, telle serait la question. Or si l'on refuse toute lamentation fataliste, force est de constater qu'il y a dans ce domaine beaucoup de fausses évidences et que l'hydre de Lerne lexicale amène sans cesse à attaquer de toutes parts.

L'objectif de cet article est de proposer une réflexion sur des démarches expérimentales conçues au gré de séquences en seconde ou en terminale littéraire, en fonction des réactions ou des productions d'élèves. Ces démarches n'ont d'ailleurs rien de novateur et n'ont pas prétention à apporter une recette miracle. Elles envisagent successivement le vocabulaire en lecture et le vocabulaire en production de texte.

PHÈDRE DE RACINE : LE VOCABULAIRE EN QUESTION

Il est des séries qui semblent vouées à prendre la poussière dans le local des professeurs de français. Ainsi, *Phèdre* de Racine, achetée aux éditions Librio, au prix attractif mais sans paratexte aucun, inutilisable donc. Du moins ai-je ainsi

raisonné quelques années, tant l'absence de notes au fil du texte, me paraissait rendre la lecture impossible aux élèves. Jusqu'au jour où cela m'a paru constituer un atout.

Lorsque j'aborde une tragédie du XVII^e, j'accompagne la lecture à petits pas. L'œuvre se lit et/ou se regarde pour l'essentiel en cours. Bien sûr, certains termes opacifient la compréhension mais mon postulat actuel est qu'ils ne font pas davantage frein à la compréhension que l'abondance de procédés stylistiques propres à l'écriture de la tragédie classique. C'est d'autant plus vrai pour *Phèdre* que tout y tourne autour de l'indicible aveu. Dans certaines éditions, la multiplication des notes de vocabulaire, heurtant à chaque vers la lecture de l'ensemble, me paraît même contreproductive. J'ai donc dépoussiéré ma vieille série de Libro pour 35 élèves dubitatifs mais confiants¹ et tenté quelques expériences du côté du vocabulaire. Je ne développerai ici que les trois activités de cette dernière séquence de l'année qui portent plus spécifiquement sur cet aspect. J'évoquerai néanmoins, mais plus rapidement, la manière dont l'œuvre a été étudiée parce que la compréhension lexicale ne peut être isolée de la compréhension globale de l'œuvre et de ses enjeux.

Rédiger des notes de vocabulaire

« On comprend pas tout, Madame ! », « Ils parlent bizarre... », « Elle va pas bien. », « Elle est cinglée, tu veux dire ! »... Les réactions sont rarement indifférentes lors de la projection du début de la pièce mise en scène par Patrice Chéreau². Cette projection a été précédée d'une séance de recherches guidées au CDI sur la tragédie, d'une présentation partielle de l'histoire de Phèdre, d'une recherche personnelle (document en annexe 1) reprise en classe entière. Ces séances ont permis de créer quelques attentes. Sur le plan du contenu : que va bien pouvoir inventer Vénus pour nuire encore à Phèdre, restée seule avec son beau-fils et ses enfants ? Contre quelle passion la verra-t-on se débattre en vain ? Sur le plan dramaturgique : le rôle des confidentes est-il celui que nous avons défini ?

La mise en scène de Chéreau, au cœur du public, avec un décor très sobre et des tenues contemporaines crée un effet de surprise chez les élèves. Des pauses et des retours en arrière permettent de vérifier à la fois le sens et les hypothèses initiales. L'échange porte aussi sur la particularité du langage et le vocabulaire.

La première lecture analytique a d'ailleurs commencé par un travail sur les questions langagières. Il s'agit d'étudier l'aveu de Phèdre à Cénone, dans la scène 3 de l'acte I : « Mon mal vient de plus loin. [...] Je t'ai tout avoué. » Je projette d'abord la scène aux élèves. La résistance de Phèdre à révéler ce terrible secret, sa douleur remarquablement interprétée par Dominique Blanc, la réaction horrifiée

-
1. Le qualificatif peut surprendre mais il est d'importance. Il est des classes avec lesquelles je tente l'aventure plus facilement que d'autres...
 2. En 2003, avec Dominique Blanc, Pascal Greggory, Éric Ruff et Michel Duchaussoy. Le DVD est diffusé par la COPAT. Entre autres partis pris de mise en scène, le choix de Patrice Chéreau d'opter pour une diction naturelle qui gomme les scansion de l'alexandrin, rend le texte plus audible et lui confère une admirable force d'évocation.

d'Enone sont autant d'éléments qui aident à la compréhension et permettent une paraphrase collective assez rapide du passage.

Le texte est ensuite distribué tel que je l'ai trouvé dans un parascolaire : avec une dizaine d'appels de notes mais sans les notes qu'il s'agit de rédiger et éventuellement de compléter. Celles qui figurent déjà dans le texte portent sur les périphrases (« au fils d'Égée », « les lois de l'hymen », « je cultivais les fruits »), les noms propres (Vénus, Trézène), certains noms communs (encens, marâtre) ou sur les termes dont le sens a évolué (« J'affectais les chagrins », « cachant mes ennuis »). Le travail est réalisé en binôme pour que les élèves puissent échanger sur le texte. Nous mettons rapidement en commun. L'objectif de l'exercice est modeste et peut être rempli même si toutes les notes ne sont pas rédigées. Il s'agit d'amener chaque élève à s'interroger sur la variété des difficultés lexicales rencontrées (celles que l'on peut résoudre tout seul quand on connaît le contexte, celles que l'on peut résoudre quand on réfléchit aux images, celles qu'on peut résoudre avec un dictionnaire et celles qui ne posent pas problème à priori mais peuvent amener à des erreurs de sens comme le mot « chagrins ») et, dans l'idéal, sur la particularité du registre tragique. C'est en ce sens que se fait la reprise.

Ce que remarquent assez aisément les élèves, c'est que ces notes ne suffisent pas à elles seules pour clarifier les « zones d'ombre » de la tirade. Ils ont d'ailleurs ajouté quelques notes : « affermi », « incurable », « éperdue », « transir », « assidus ». Je leur fais remarquer que le sens global ne leur a cependant pas échappé lors de l'interprétation par Dominique Blanc. Et nous partons de ces premières impressions pour caractériser la passion amoureuse. Le travail préalable sur les notes nous aide, quant à lui, à mieux cerner le registre tragique utilisé pour exprimer cette passion.

Au terme de la lecture analytique, pour renouer avec la question du vocabulaire, je conclus, face à une classe un peu sceptique encore, que celui-ci n'est que la partie d'un tout qui ne saurait freiner notre découverte de la pièce et qui pourrait même bien finir par nous amuser !

Après cette séance, les élèves ont dû apprendre la tirade et essayer de la « mettre en voix ». La qualité d'écoute et les remarques de sens sur les interprétations de chacun ont été intéressantes, mais il est difficile de mesurer l'impact réel du travail lexical sur cette activité.

Écrire à la manière de Racine

Quelques projections, mises en voix et lectures analytiques plus loin, un travail d'écriture s'est avéré intéressant sur le plan du lexique. À l'acte IV, Phèdre vient d'apprendre qu'Hippolyte aime Aricie. Je propose aux élèves d'imaginer sa réaction et surtout de l'écrire, seul ou en binôme, à la manière de Racine. Ceux qui le souhaitent lisent ensuite leur production à la classe.

Je présente ci-dessous trois brefs extraits de ces productions et pour la clarté du commentaire, je fais apparaître en gras et souligne ce qui m'intéresse ici, sachant que l'angle lexical n'était pas le seul angle d'approche lors des rapides commentaires collectifs oraux des travaux.

Extrait 1

Quoi ? Qu'est-ce que j'entends ?
Ces mots **ravivent** mes **tourments**.
Cet amour jusqu'au bout sera-t-il donc irréalisable ?

Extrait 2

Mon Dieu, j'ai failli à mon **honneur**
Pour un beau-fils qui aime notre ennemie.
Le **traître**, j'ai voulu pour lui perdre la vie.
Le **perfide** a réalisé le tourment
Que Vénus fit **bruler** en moi.

Extrait 3

Ô **Dieux** ! Que faut-il que je fasse ? Ô **rage** !
Je pense que je vais faire éclater l'orage.
Que choisir entre la mort et la liberté ?
Je réfléchirai coûte que coûte jusqu'à l'aurore.
Hippolyte aime Aricie : **à son cœur je ne suis qu'étrangère**.

Ces écrits sont assez caractéristiques de ce qu'a produit la classe avec un plaisir perceptible lors de la séance : des écrits en vers avec des rimes qui contraignent le choix des mots (ainsi le dernier extrait fait-il rimer « liberté » et « étranger » jusqu'au moment où je rappelle que c'est une femme qui parle...), des termes choisis pour exprimer les sentiments à la manière de Racine (en gras dans les extraits), l'évocation de Vénus... Le dernier extrait reflète par ailleurs un travail sur la parodie de la *Phèdre* de Racine par Pierre Dac³ qui intègre le vers du Cid « Ô rage ! ô désespoir ! ô détestable race ! » Quant au terme souligné (« Dieux »), il a fait l'objet d'une discussion intéressante avec le binôme. Celui-ci avait préalablement écrit « Seigneur », je m'étonne donc du singulier et j'explique qu'il ne convient pas dans la pièce puisqu'elle s'inscrit dans la mythologie antique et polythéiste. Le binôme répond alors qu'ils ont rencontré le mot au singulier dans la scène précédente. Nous relisons le passage ensemble pour constater que si Phèdre commence bien par « Seigneur », elle s'adresse à Thésée et non à un dieu. La même apostrophe se retrouvant dans le deuxième écrit présenté, on peut en conclure que la difficulté lexicale ne se trouve pas toujours là où on l'attend. L'anecdote me paraît révélatrice de la difficulté pour l'enseignant à programmer à l'avance des activités lexicales dans la mesure où elles surgissent bien souvent au fil du travail mené en classe.

3. L'activité est proposée par le manuel Belin, *Français seconde/première*, sous la direction d'I. Laborde-Milaa, 2000. L'extrait se limite à un très court passage entre Phèdre et Hippolyte que l'on trouve facilement sur internet (du début jusqu'à « C'est Vénus toute entière à sa proie attachée ! ») comparé à deux courts extraits de la pièce de Racine. J'utilise un autre support permettant aux élèves de mieux cerner l'écriture de Racine, moins drôle mais finalement plus simple : un extrait de *Phèdre* de Sénèque confronté à la tirade de Phèdre déclarant indirectement son amour à Hippolyte (III, 5).

Réaliser un lexique de la tragédie

Pour clore l'étude de l'œuvre, j'ai demandé aux élèves de réaliser un lexique organisé de la tragédie racinienne tel qu'on pourrait le trouver dans une édition commentée. Après un premier temps de recherches, nous convenons ensemble de quelques grandes rubriques pour amorcer le classement (en italique dans la fiche) mais d'autres rubriques sont les bienvenues. La séance a permis une nouvelle plongée dans l'œuvre et une synthèse des travaux a ensuite été réalisée par mes soins.

Lexique de la tragédie racinienne Synthèse des travaux de groupes
<i>Pour exprimer la colère</i> Courroux, rage, chagrin, inimitié, offense, outrage, ô haine de Vénus !, ô fatale colère !, criminel, odieux, cruel, perfide, mortel ennemi, indigne obstacle...
<i>Pour exprimer le désir, la volonté</i> Dessein, cruelle envie, je laisse égarer mes vœux...
<i>Pour exprimer la passion</i> Un amour éternel, mes feux, feux redoutables, flamme rebelle, brûler, ardeurs, noires amours, les sentiments, les charmes, toucher, vers mon cœur tout mon sang se retire, cruelle envie, cœur inaccessible...
<i>Pour exprimer la douleur</i> Mon mal vient de plus loin, affliger, honteuse douleur, juste crainte, horreur, désespoir, tourment, malheur, funeste, proie, doute mortel, désordre éternel...
<i>Les expressions détournées, imagées et/ou qui ont un sens différent</i> Chagrins (pour colère, malveillance), loi de l'hymen (le mariage), fruits de l'hymen (les enfants), gloire (réputation), chaleur (vie), silence éternel, artifice, sang, sein, sexe, race, fatal, superbe...

Le travail n'a pu être prolongé, l'année s'achevant peu après cette séance. Mais j'ai surtout regretté de ne pas avoir fait faire ce travail plus tôt dans la séquence car la plupart des expressions relevées sont récurrentes dans la pièce. La réalisation d'un lexique intermédiaire, éventuellement complété en fin de séquence, aurait sans doute contribué à affiner l'écoute ou la lecture en établissant en quelque sorte une connivence lexicale.

Ces quelques activités ponctuelles liées au lexique dans *Phèdre* montrent bien d'ailleurs qu'aider les élèves à appréhender une tragédie classique du XVII^e, c'est les aider à entrer dans la connivence culturelle, à s'approprier les codes qui régissent celle-ci et dont le vocabulaire n'est finalement que la trace. Ces exercices n'ont donc d'intérêt que parce qu'ils s'inscrivent dans un travail sur les références mythologiques, sur le fatum, l'éthos... Ils ne constituent pas un but en soi mais un biais possible pour entrer dans l'œuvre.

L'APPROPRIATION D'UN VOCABULAIRE POUR PARLER DES TEXTES

Au lycée comme au collège et en primaire, se pose la question du réemploi lexical⁴. Comment amener l'élève à ce que le *Bulletin officiel* appelle « maîtrise du vocabulaire », surtout lorsque ce vocabulaire appartient à un métalangage propre au cours de français et n'est donc usité que dans le cadre scolaire ? Les activités présentées ici n'ont pas prétention à résoudre une problématique didactique complexe. Je préciserai même qu'elles sont des pis-allers, de ces pratiques que l'on sent importantes à mener mais sans illusion sur les fruits qu'elles portent – du moins directement. Leur source est plutôt d'ordre pédagogique, reposant sur l'idée qu'il est nécessaire de ne pas faire comme si ce vocabulaire allait de soi, une fois employé par la professeure dans ses cours.

Composer un lexique

C'est dans cette optique que je travaille régulièrement sur la confection de lexiques par les élèves. C'est une approche bien ordinaire qui nécessite cependant d'être interrogée.

En classe de seconde

En seconde, je mets en place, dès les premiers cours, une fiche intitulée lexique/vocabulaire⁵. Le principe est le suivant : dès que l'on rencontre un mot nouveau au cours de la séance, on écrit « voca » dans la marge et on le reporte sur la fiche de vocabulaire avec l'exemple vu en cours (en couleur si possible, dans le plus pur style de la « leçon de mots »⁶). Le « on » en ce début d'année n'est d'ailleurs guère collectif et j'opère en réalité assez magistralement entre les claquements des anneaux de classeur et les soupirs signalant que – tout de même – il n'est pas bien pratique d'écrire sur deux feuilles en même temps, c'était plus simple au collège... En guise d'exemple, voici le début de notre liste commune de cette année.

Corpus : ensemble de textes

Exemple : à l'écrit du bac français, les questions portent sur un corpus.

Procédés d'écriture : « outils » propres à l'écriture d'un texte. Ils peuvent concerner la syntaxe (la grammaire), le style (les figures de style), le lexique, la narration (la manière de raconter)...

4. Pour une analyse très éclairante des différents aspects de la question, on pourra lire dans ce même numéro l'analyse théorique proposée par F. Grossmann et A. Sardier : « Comment favoriser le réemploi lexical ? »
5. Jusqu'alors, j'oscillais entre l'une ou l'autre des dénominations. Cette année, j'ai décidé de ne pas trancher, chaque terme ayant sa raison d'être : le vocabulaire fait plus scolaire et doit s'apprendre, mais très vite nous allons parler de procédés lexicaux et les champs lexicaux sont déjà bien inscrits dans les savoirs...
6. Qu'on ne s'y trompe pas, je partage entièrement les critiques exposées par É. Charmeux sur ce prétendu « remède » (à lire dans ce même numéro « Travailler sur le vocabulaire ? Oui, mais pas selon Bentolila »).

Exemple : au brevet, pour la question « nommer deux procédés d'écriture », on pouvait nommer la juxtaposition, les images...

Connivence : complicité entre deux personnes qui peut parfois donner aux autres l'impression d'être exclues.

Exemple : un regard de connivence entre deux amis.

Si je construis les définitions avec les élèves dans un premier temps, je laisse ensuite le travail se faire à la maison. L'objectif affiché est de relire régulièrement ce qui est fait en classe et de le montrer par ce travail sur le vocabulaire. À l'occasion, je m'enquiers de la tenue des fiches qui doivent être ramassées très bientôt et je fais le point avec la classe sur les dernières « acquisitions » qui devraient y figurer. À titre d'exemple, ce bilan qui a servi de base de travail pour une aide en centre de ressources avec les assistants pédagogiques.

LEXIQUE/VOCABULAIRE

Que chercher ?

Voici les termes nouveaux rencontrés depuis le début de l'année et que vous devez connaître pour le contrôle. Vérifiez votre propre fiche de vocabulaire et complétez-la. Attention, l'exemple est aussi important que la définition et il doit être précis pour vous être utile.

Ainsi, pour un exemple de prolepse : dans la nouvelle « Conscience professionnelle », le personnage imagine sa rentrée du lendemain, le déroulement de sa journée, ce qu'il dira aux élèves.

Corpus – Ellipse – Prolepse – Analepse – Procédé d'écriture – Parodie – Apologue – Parabole – Didactique – Satirique – Épistolaire – Ponctuation expressive – Modalisateur – Occurrence – Récurrent – Équivoque – Anthropologue – Utopie – Uchronie – Chute (d'une nouvelle) – Surnaturel – Rationnel – Plausible – Versus – À priori – Personnification – Allégorie – Hyperbole.

Où chercher ?

– *Sur Internet* : c'est pratique mais vaste et il faut trouver la définition qui corresponde à ce que l'on fait en cours. Je vous conseille de mettre dans vos favoris quelques dictionnaires en ligne :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires>

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/>

http://www.oqf.gouv.qc.ca/ressources/gdt_bdl2.html

http://www.lexilogos.com/francophonie_dictionnaires.htm ;

– *dans le dictionnaire* : Larousse ou Petit Robert (pour certaines recherches plus précises). On en trouve au CDI ou au CDR ;

– *dans un manuel scolaire* : c'est là qu'on a le plus de chance de trouver une définition claire et adaptée (dans le vôtre, sinon au CDI ou au CDR) ;

– *dans son cours* : on peut aussi essayer de reconstituer soi-même le sens du mot si on a bien compris en cours. Pour l'exemple, de toute façon, il est impératif de chercher dans le cours !

Comment présenter ?

En aérant et avec un système de couleurs, c'est mieux quand on a une mémoire plutôt visuelle (en rouge les mots, en bleu les définitions, en vert les exemples... par exemple !)

Ici, les termes ne sont pas vraiment classés, j'ai suivi l'ordre d'apparition dans le cours. Rien ne vous empêche d'en classer certains (sur un fichier informatique, c'est plus facile mais on peut aussi employer un système de couleurs sur la fiche manuscrite) : une couleur pour les outils d'analyse de texte (les procédés d'écriture, les choix narratifs comme l'ellipse...), une autre pour les genres, registres ou sous-genres...

Les premières fiches ramassées sont souvent incomplètes ou inutilisables parce que la définition est trop complexe ou trop éloignée de l'acception du cours, ou encore parce que l'exemple ne renvoie pas à ce qui a été vu en classe. Elles rappellent, s'il le fallait, qu'en matière de vocabulaire, l'autonomie est difficile à acquérir et que l'objet d'apprentissage est lui-même complexe.

Jusqu'alors, je consacrais une séance de module puis d'aide individualisée à retravailler les fiches pour les élèves les plus en difficulté. Je ne crois pas, en effet, qu'une telle fiche ait une quelconque efficacité si elle ne s'inscrit pas directement en relation avec le travail mené en classe et si l'élève n'a pas conscience de ce lien. Ce qui m'intéresse n'est pas la définition du dictionnaire, mais ce que l'élève a compris de la notion et ce qu'il en conserve comme exemple. Ce qui d'ailleurs ne suppose pas forcément qu'il sache le formuler seul, d'où ce recours à des séances en petits groupes.

Mais la réforme du lycée ne permet plus ce type d'approche et l'exercice à 35 est difficilement gérable. Je persiste pour l'heure à procéder ainsi en début d'année⁷ pour deux raisons : d'abord parce que je reste persuadée que ce travail sur le vocabulaire, s'il ne porte pas directement ses fruits, permet au moins de mettre l'accent sur l'importance de celui-ci et de le « manipuler » ; ensuite parce qu'il permet au groupe-classe de se constituer consciemment un bagage lexical commun auquel le travail en classe renvoie constamment et tout au long de l'année, même s'il n'est pas encore maîtrisé par chacun. Pour l'anecdote, le terme de *connivence* a ainsi été cherché par Calixte⁸ pour un sourire de connivence de trop avec l'une de ses voisines. La définition – trouvée par l'élève dans un dictionnaire – a été retravaillée avec la classe car beaucoup trop complexe et l'exemple s'inspire de la situation vécue en cours. Il fait partie des termes récurrents que les élèves se plaisent à réemployer oralement. Lorsque j'évoquerai un peu plus tard dans l'année le registre parodique, je sais que je pourrai aborder la notion plus abstraite de connivence culturelle⁹. Bien sûr, ce n'est pas si simple pour le métalangage, mais le principe d'appropriation progressive me semble similaire.

7. Je tiens rarement le cap, il faut bien le reconnaître, une année entière avec cette fiche. Cela demande un suivi trop personnalisé et je finis par m'essouffler face à la multitude des autres tâches et objectifs... Mais certains élèves s'y tiennent et je persiste à faire prendre la fiche en classe de temps en temps pour y faire noter un mot.

8. Les prénoms ont été modifiés.

9. On l'aura remarqué, le terme « connivence » est au cœur de mon lexique personnel ! C'est une notion que je trouve très pratique, tant pour gérer la classe que pour parler des textes.

En classe de terminale

En terminale littéraire, la question du réemploi lexical est d'autant plus importante que l'épreuve de littérature est une épreuve écrite. L'évaluation n'épargne pas celui ou celle qui n'aura pas su restituer ses connaissances de l'œuvre¹⁰ avec le vocabulaire approprié et correctement utilisé. Il s'agit donc d'amener à un réemploi le plus « spontané » et « naturel » possible dans le discours sur le texte. Lorsqu'après l'épreuve du bac, Tom m'écrit, avec satisfaction, qu'il a bien montré qu'il connaissait l'œuvre et qu'il a « utilisé pas mal de mots de [ma] liste de vocabulaire à utiliser », je m'en réjouis. Lorsqu'il ajoute qu'il a expliqué comment « Athéna aide Ulysse [...] en le transformant en vieillard, pour que les prétendants au trône ne le massacrent pas et qu'il puisse analyser la situation et agir avec sa *métisse* », je me dis que s'il a adopté cette orthographe sur la copie, il risque fort d'avoir amusé un correcteur à ses dépens et qu'il aurait peut-être mieux valu qu'il emploie le mot « ruse » plutôt que le savant « mêtis » grec ! L'homonymie ne m'avait d'ailleurs jamais effleuré l'esprit... Et il ne s'agit là que d'une erreur d'orthographe, les maladroites d'expression sont bien plus courantes avec les termes en cours d'appropriation. Cette question du lexique est donc au cœur de mes préoccupations pour la terminale L.

Cette année, j'ai décidé, à titre expérimental, de consacrer une séance à l'élaboration d'un glossaire à la fin de ma première séquence (*Fin de Partie* de Beckett). Les élèves travaillent par groupe de deux à quatre mais ils peuvent aussi choisir de travailler seul. Les consignes sont les suivantes :

1. Répertoriez et classez les différents termes rencontrés en cours qui peuvent figurer dans une réponse « type bac ». Les mots attendus ne sont pas forcément des mots nouveaux, il peut s'agir de mots connus mais qu'on ne penserait pas systématiquement à employer.
2. Vous préciserez la définition en cas de doute sur le sens du mot (des dictionnaires sont à votre disposition).
3. Vous donnerez un exemple de phrase sur l'œuvre qui emploie le terme et que l'on pourrait écrire dans une réponse « type bac » (cette phrase peut être recopiée des documents de travail ou du cours).

La séance s'est avérée très intéressante car elle nécessite, outre une immersion dans les cours et documents, une réflexion sur les classements possibles. L'objectif est d'éviter la longue liste de vocabulaire et de placer l'élève dans une optique de production de discours sur tel ou tel aspect de l'œuvre, sur tel ou tel concept. Ainsi sur la particularité de ce théâtre dit « de l'absurde » ou d'« avant-garde », les termes « dérision », « insolite », « loufoque », « incongru », « désopilant », « déroutant » seront plus aisément convoqués s'ils sont associés à ce réseau lexical. Je n'impose donc aucun classement type et laisse chaque groupe tâtonner pour construire sa propre organisation. Bien sûr, si le tâtonnement ne débouche sur aucun classement, je n'hésite pas à proposer quelques pistes pour en amorcer un.

10. Deux questions de type dissertatif portent sur l'une des quatre œuvres au programme mais les élèves ont le choix entre deux œuvres.

À titre d'exemple, voici les réseaux proposés (en italique ceux qui reviennent le plus souvent) :

- *pour évoquer l'absence de sentiments* ;
- *pour évoquer la religion* ;
- *pour évoquer le burlesque* ;
- pour évoquer le rejet du réalisme ;
- pour évoquer les échanges entre Nell et Nag ;
- pour évoquer la relation Nagg – Clov ;
- *pour évoquer la fin du monde* ;
- pour évoquer le « théâtre dans le théâtre » ;
- pour évoquer le décor ;
- pour évoquer le comportement ;
- *pour évoquer le langage/dialogue* ;
- pour évoquer les gestes ;
- *pour évoquer l'absence de valeurs* ;
- pour évoquer la mise en scène ;
- pour évoquer les thèmes de la pièce ;
- pour évoquer l'étrangeté ;
- pour évoquer les différents arts dans la pièce ;
- pour évoquer les aspects philosophiques ;
- pour évoquer la poésie dans l'œuvre ;
- autres.

Et ceux qui posent un problème lexical par leur intitulé :

- pour évoquer le genre de la pièce (avant-garde, absurde) ;
- pour évoquer le théâtre dans un théâtre ;
- pour évoquer la privatisation¹¹ ;
- pour évoquer l'apocalyptique.

L'observation des groupes me permet aussi de mesurer plus précisément le degré de maîtrise de ce vocabulaire. Je ne m'attendais pas, par exemple, à ce que le terme « précarité » pose problème à Coralie pour qui le détour par « emploi précaire » ne fait pas sens non plus. Je prends alors le temps d'un retour sur les conditions de vie misérables et instables des personnages de la pièce et nous essayons toutes deux d'y associer d'autres termes du cours qui permettraient de qualifier ces conditions.

En règle générale, le premier réflexe des élèves durant la séance a été de chercher les définitions dans le dictionnaire, activité rassurante et reposante. Mon passage dans les groupes a donc aussi permis de recentrer le travail sur la recherche d'un classement et sur les phrases à écrire.

11. Contenant les termes et définitions suivantes :

- « huis clos » : procès auquel le public n'est pas autorisé à assister / absence d'exemple ;
- « anti-héros » : personnage de fiction qui ne possède pas les caractéristiques habituelles du héros / absence d'exemple.

Celles-ci ont généralement posé problème. Perplexes face à la consigne (qui ne correspondait pas exactement en effet à ce que l'on attend traditionnellement d'un exemple), la plupart des groupes ont d'abord illustré le mot à l'aide de la pièce. Ainsi, dans un des groupes, le mot « prosaïque » est suivi de termes de la pièce : « salopard », « fornicateur », « cathéter », « salaud », « bobo ». Cela peut d'ailleurs avoir aussi son intérêt, les termes en question ne correspondant pas exactement à l'acception du mot... Il faut aussi reconnaître que le travail demandé est complexe : il s'agit de produire une phrase isolée qui n'est pas portée par la logique discursive d'une production globale. Cet aspect n'est sans doute pas négligeable dans la difficulté de certains élèves à produire des énoncés. C'est aussi la raison pour laquelle je leur conseille vivement, dans la mesure du possible, de reprendre la phrase du document dans laquelle ils ont trouvé le mot.

Le travail n'ayant pu être achevé en fin d'heure, il est à poursuivre à la maison pour la séance suivante et je conseille, pour une fois, d'aller piller quelques phrases sur Internet...

Les fiches obtenues sont assez variables. Certaines sont reparties aussitôt à l'expéditeur pour être complétées par une phrase employant le mot, d'autres – et souvent les mêmes – ne présentent qu'un rapide classement en deux ou trois catégories et des définitions. La fiche la plus complète est aussi celle qui maîtrise le mieux l'abstraction au vu du classement proposé et celle qui propose un réemploi des mots pertinents tant du point de vue du sens que de l'expression. Je reproduis en annexe 2 un extrait de fiche qui se situe à mi-chemin entre ces deux extrêmes.

La reprise porte sur les deux aspects suivants : la pertinence des énoncés, la manière dont le mot est employé dans l'énoncé.

REPRISE DU TRAVAIL SUR LE GLOSSAIRE

Les énoncés suivants posent problème : soit parce que la formulation ne convient pas, soit parce que ce qui est dit ne correspond pas à la pièce, parfois les deux.

- Proposez un classement des énoncés en fonction de ces trois catégories.*
- Proposez une réécriture.*

1. Hamm et Clov ont recours à la pantominie.
2. Lorsque Hamm dit à Nagg « il pleure donc il vit », c'est pour lui un pragmatisme, une logique.
3. Tout au long de l'œuvre, Hamm et Clov échangent un dialogue stichomythique.
4. Les personnages pratiquent l'eschatologie, en effet ils croient en la fin du monde.
5. Ham et Clov sont individualistes envers la mort de Nell.
6. Dans la pièce Beckett fait référence à un vers élégiaque de Baudelaire.
7. Clov vit un dilemme cornélien tout au long de la pièce, vis-à-vis de son choix de partir ou non.
8. Les personnages assument leur existentialisme.
9. Les personnages ne font preuve d'aucune interdépendance.
10. *Fin de partie* reflète un fait eschatologique.
11. Les personnages prennent des expressions au sens propre alors qu'ils devraient les prendre au sens figuré.
12. Hamm est dans un état de déréliction.

13. Les personnages sont pathétiques dans le sens positif et négatif du terme.
14. La relation entre Nagg et Nell est cathartique.
15. L'écriture de *Fin de partie* est dérisoire.

La séance a eu lieu en salle informatique et – une fois réglés les incontournables problèmes matériels – s'est avérée intéressante. L'intérêt de l'ordinateur était de pouvoir vérifier en ligne le sens des mots et surtout leur utilisation dans des phrases. J'y recourais d'ailleurs moi-même en passant dans certains groupes¹² auxquels j'explique que les mots « dérélition » et « eschatologique » me posent aussi des problèmes d'utilisation...

Ce qui se joue aussi (et surtout ?) lors de cette trop courte séance, c'est l'apprentissage du discours très normé qu'est l'écrit du bac. Comment distancier par exemple un terme tel que « stichomythie » ou « dilemme cornélien » qui, s'ils ne sont pas si éloignés que cela de l'œuvre, ne peuvent être repris comme si *Fin de partie* était une tragédie classique ? Ou encore comment faire en sorte que le vocabulaire soit un outil pour énoncer efficacement un argument : ainsi pour le deuxième énoncé, « La réponse pragmatique de Hamm à Nagg, "Il pleure donc il vit" montre bien une logique qui exclut les sentiments. » Sur cet énoncé, je propose aux élèves d'aller plus loin et de formuler ce que nous avons vu en classe à savoir qu'il s'agit d'une reprise parodique du cogito cartésien.

Le temps m'a, hélas, manqué pour faire ce travail avec chaque groupe et la reprise sera faite collectivement mais c'est une démarche que je renouvèlerai car elle a amené la plupart des élèves à interroger le sens de l'œuvre et le discours à tenir sur celle-ci.

Écrire

Il m'arrive enfin fréquemment d'imposer pour un travail d'écriture une petite liste de mots vus en cours. Le vocabulaire imposé est alors pris en compte dans l'évaluation.

En classe de terminale

Ainsi ce travail proposé en début d'année en terminale littéraire :

Vous réaliserez une page (ou une double page) de manuel scolaire sur le théâtre dit « de l'absurde ». Les mots suivants devront obligatoirement figurer dans votre travail : avant-garde, comédie, dérision, Éditions de Minuit, insolite, langage, métaphysique, Nouveau Roman, tragédie. Votre page de manuel devra envisager l'histoire de ce théâtre et ses principales caractéristiques.

L'intérêt de la contrainte est double. D'abord, elle permet de limiter le simple « copier-coller ». La page de manuel est commencée en salle informatique et les

12. Les avaries techniques font que les élèves ont été jusqu'à quatre par ordinateur, ce qui réduit l'efficacité du dispositif !

exigences formelles sont prises en compte dans l'évaluation. Le travail rendu doit ressembler à une page ou à une double page de manuel, il faut donc s'adapter à son lectorat, ce qui pousse normalement à sélectionner des sites « abordables ». L'ajout d'une contrainte lexicale oblige soit à trouver des textes sur l'absurde qui contiennent les mots imposés soit à les insérer dans les textes trouvés.

Certains termes de la liste aident à nommer les caractéristiques de ce théâtre et sont donc assez facilement exploitables. D'autres comme « tragédie », « comédie », « Nouveau Roman » obligent à chercher le lien avec ce théâtre, à le contextualiser (dans l'idéal pédagogique de mon bureau, la réalité est plus nuancée, notamment pour l'expression « Nouveau Roman » !)

Je reproduis en guise d'exemple, en annexe 3, des extraits de la double page d'Estelle et de Caroline. Elle est particulièrement soignée sur le plan de la pagination, elle intègre avec succès les différents termes imposés et contourne habilement le lien avec le Nouveau Roman. Toutes les fiches ne seront pas aussi réussies mais la contrainte lexicale a été respectée par tous.

En classe de seconde

Pour donner du sens à la fiche lexicale/vocabulaire mise en place en début d'année, j'essaie, quand c'est possible, de renvoyer à celle-ci pour des travaux d'écriture. Le réemploi des mots du lexique peut aussi devenir un objectif de réécriture intéressant mais plus complexe lors de la reprise d'un travail d'écriture d'invention par exemple. Ainsi ce travail mené en seconde après une écriture d'invention sur le recueil d'Henri Gougaud, *Départements et territoires d'outre-mort*.

Lors du devoir en classe, je n'ai donné aucune contrainte lexicale (les critères imposés sont d'ailleurs déjà assez lourds).

Vous rendrez compte de votre lecture sous la forme d'un travail d'écriture d'invention dont voici le sujet :

Vous rédigerez une lettre à l'intention d'Henri Gougaud pour lui dire votre admiration pour ce recueil de nouvelles. Vous écrirez ensuite un courrier électronique à un camarade pour commenter cette lettre.

Critères d'évaluation :

– le contenu des écrits doit montrer que vous avez bien lu une dizaine de nouvelles : résumé de certaines (au moins deux), allusions précises aux personnages et aux situations ;

– le contenu doit montrer que vous avez des connaissances sur le genre de la nouvelle : commentaire des choix narratifs (narrateur, structure, chute éventuelle...), des sous-genres... ;

– le propos doit être laudatif (élogieux) dans la lettre : vous devez exprimer vos impressions de lecture (mais ce propos peut être nuancé dans le courrier électronique) ;

– l'expression doit être correcte et claire, adaptée aux situations d'écriture imposées.

Les productions les plus réussies sont celles qui savent réemployer le vocabulaire propre à la nouvelle et au récit plus généralement. Non que ce vocabulaire suffise à mettre un vernis hautement décoratif mais parce qu'il est la

trace de notions acquises et appliquées aux nouvelles de Gougoud. Ainsi les résumés demandés sont souvent très longs et peu cohérents avec la situation d'énonciation imposée. Lorsqu'ils sont mis au service d'un argument de type « la chute était vraiment amusante », ils sont plus efficaces.

Lors de la reprise, j'aurais pu travailler sur cet aspect-là des travaux et faire réécrire certaines parties trop narratives : il y a fort à parier que le vocabulaire vu en cours aurait été réemployé. J'ai fait le choix de partir du vocabulaire spécifique pour améliorer les travaux, en conseillant toutefois d'adapter les résumés. Ce choix était lié aux préoccupations pédagogiques du moment et reposait sur l'hypothèse que mettre l'accent sur le lexique permettrait par la même occasion de donner du sens à mon exigence de répertorier les termes nouveaux. C'est ainsi que, la plupart du temps, dans ma pratique, les séances qui tournent plus explicitement autour du vocabulaire sont construites au vu des productions.

Lors de la reprise en demi-classe, les élèves travaillent par groupe de quatre avec les consignes suivantes :

1. Répertoriez le vocabulaire qui aurait pu vous servir pour ce travail d'écriture.
2. Vous proposerez ensuite la réécriture de deux passages de votre copie en employant quelques-uns de ces termes. Essayez au maximum de mettre les résumés au service de l'argumentation.
3. Vous lirez vos deux passages réécrits au groupe pour qu'il donne son avis sur la manière dont les termes ont été employés.

La première question aboutit à une liste assez longue que je demande parfois au groupe de réduire en tenant bien compte de l'œuvre (ce qui donne généralement ce genre de remarques : « La science-fiction ? Vraiment ? Quelle nouvelle ? », « Des prolepses ? Tiens, tiens, je ne me souviens plus... Dans laquelle ? »).

La phase de réécriture est la plus intéressante mais il est difficile de suivre le travail de chacun. C'est la raison d'être de la dernière consigne qui compte sur l'esprit critique des camarades même s'ils ne repèrent pas forcément les maladresses d'expression. Celles-ci sont nombreuses mais il faut aussi savoir ne pas s'y arrêter dans un premier temps.

CONCLUSION

Pour conclure ce pêle-mêle lexical, qui tente une approche du vocabulaire en réception comme en production, j'insisterai sur la nécessité de replacer les mots à leur juste place dans l'apprentissage. Ils font partie d'un tout et la question du vocabulaire ne saurait se réduire à quelques séances « décrochées ». D'où l'apparente contradiction qui n'aura pas échappé au lecteur entre le travail mené sur *Phèdre* – qui postule que le vocabulaire propre à la tragédie n'est pas un obstacle à lui seul à la compréhension de celle-ci – et le travail d'appropriation d'un métalangage qui met en avant un travail sur les mots. Il s'agit là d'un effet d'écriture. Évoquer les séances consacrées au vocabulaire, c'est faire ressortir de la pratique quotidienne un de ses aspects les plus singuliers. Ce travail lexical serait vain s'il ne s'inscrivait pas dans une logique d'appropriation des concepts (d'analyse

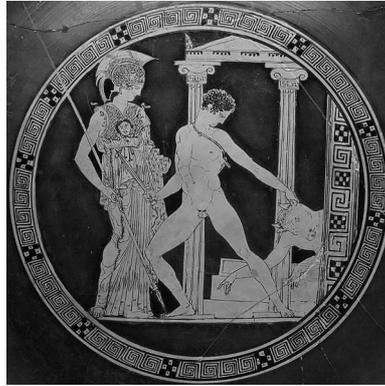
de texte par exemple) et de leurs enjeux, du moins en ce qui concerne le métalangage. S'il est difficile de saisir ce que les élèves apprennent réellement, on peut postuler que les dispositifs de réflexion et de manipulation du vocabulaire peuvent les aider à plus ou moins long terme à s'appropriier les mots. Mais, c'est aussi – et surtout – dans le quotidien de la classe, dans les échanges oraux, les reprises sous des angles différents, les dispositifs d'apprentissage variés que se construisent des savoirs et savoir-faire dont une maîtrise du vocabulaire afférent peut être la trace.

ANNEXES

Annexe 1

Le mythe de Thésée¹³

1. Commentez cette image : que raconte-t-elle ? Que révèle-t-elle ?



Médaille de la Coupe d'Aison : Thésée combattant le Minotaure en présence d'Athéna
Musée archéologique national de Madrid
© Marie-Lan Nguyen / Wikimedia Commons

2. À partir des recherches et des notes prises en cours, faites l'arbre généalogique de Phèdre.

3. À l'aide de votre cours et de la liste des personnages p. 5, dites qui sont :

- Égée ;
- Œnone ;
- Ariane ;
- Aricie ;
- les Amazones ;
- Ismène ;
- Hippolyte ;
- Théràmène.

4. À votre avis, que sont des « confidents » et à quoi servent-ils ?

13. Cette fiche a été réalisée par Nathalie Denizot. Elle est reproduite ici avec son aimable autorisation.

Annexe 2

Exemple de travail d'élèves

Glossaire : parler de *Fin de partie*¹⁴

Pour évoquer l'absence de sentiments

Compassion – empathie : partager les maux d'autrui.
Les personnages n'ont aucune compassion envers les autres.

Pour évoquer la religion

Eschatologie : étude des fins dernières, de l'homme et du monde (ex : le déluge, Bible).
Déréliction : état de l'homme qui se sent abandonné de tout secours divin.
Transcendance : indépendance parfaite de Dieu par rapport au monde créé.

Pour évoquer la fin du monde

Pénurie : les personnages sont en pénurie de tout.
Humanité déclinante : les personnages n'ont plus de valeurs, leur humanité est en plein déclin.
Précarité/déchéance de la condition humaine : les personnages représentent la déchéance de la condition humaine.
Cataclysme : un cataclysme s'abat tout au long de la pièce sur les personnages.
Apocalypse : dans *Fin de Partie*, il règne une ambiance d'apocalypse.
Sinistre : les décors sont sinistres.
Désuet : les personnages ainsi que le décor sont désuets, vieillots.

Pour évoquer le théâtre

Théâtre d'avant garde : est un autre qualificatif du théâtre de l'absurde.
Métathéâtre : est un autre qualificatif de la mise en abyme, c'est-à-dire le théâtre dans le théâtre.
4^e mur : le 4^e mur marque la séparation entre les comédiens et les spectateurs. Dans le théâtre de l'absurde le 4^e mur est supprimé.
Cabotin : est un autre terme pour désigner un comédien.
Dilemme cornélien : Clov vit un dilemme cornélien tout au long de la pièce, vis-à-vis de son choix de partir ou non.
Soliloque : Hamm fait beaucoup de monologues, ou plutôt des soliloques, cela montre qu'il aime s'entendre parler.

14. L'orthographe a été rectifiée.

Pour les différents comiques

Loufoque : les personnages sont loufoques.

Burlesque : les attitudes et les discours des personnages sont burlesques, ridicules. Les scènes avec le chien sont une parodie burlesque de music-hall.

Dérisoire : les personnages font souvent preuve de dérision vis-à-vis de leur existence.

Différents adjectifs pour l'étrangeté

Déroutant : les personnages ont des pensées déroutantes, troublantes.

Insolite : leur façon de penser est insolite, étrange.

Relatif aux arts

Pantomime : Hamm et Clov ont recours à la pantominie.

Clownesque : Hamm et Clov ont des attitudes de clown, ils font rire par leur stupidité.

Circassien : les personnages donnent l'impression d'appartenir au monde du cirque.

Pour évoquer les aspects philosophiques

Existentialisme : les personnages assument leur existentialisme. Il assume leur malheur.

Métaphysique : l'œuvre de Beckett tourne autour de la métaphysique, il met en avant la connaissance rationnelle de la nature des choses.

Pragmatisme : Beckett fait preuve de pragmatisme au cours de son œuvre. C'est une méthode philosophique tournée vers le monde réel.

Humanisme : les personnages ne veulent pas d'un nouveau monde, l'humanisme n'existe plus.

Individualisme : les personnages font preuve d'individualisme, ils sont égoïstes.

Interdépendance : les personnages ne font preuve d'aucune interdépendance, il n'y a pas de solidarité.

[...]

Annexe 3

Le théâtre de l'absurde¹⁵

Au XX^e siècle, le théâtre de l'absurde est un type de théâtre apparu dans les années 1940. Il se caractérise par une rupture totale par rapport aux genres plus classiques, tels que la tragédie ou la comédie. Ce genre traite généralement de l'absurdité de l'Homme et de la vie en général de façon insolite. Ce théâtre résulte du traumatisme de la Deuxième Guerre Mondiale et de la chute de l'humanisme.

*« L'humanité, c'est nous, que ça plaise ou non »,
En attendant Godot, 1952, Samuel Beckett.*

Histoire du mouvement

Au XX^e siècle, le genre du théâtre s'est diversifié par rapport au XIX^e siècle. C'est alors qu'on voit apparaître la comédie d'avant-garde, directement issue de Jarry. La première fois que l'expression « théâtre de l'absurde » fut utilisée, ce fut en 1961, par un critique anglais qui cherchait à qualifier les écrits de quelques dramaturges de l'époque. Ce nouveau genre est en réalité un miroir de l'époque. Au lendemain de la Deuxième Guerre Mondiale, on remarque que les mentalités changent, ayant été ébranlées par la guerre. On commence alors à se poser des questions sur l'humanité. Le théâtre de l'absurde représente bien le questionnement de l'époque. Une époque d'après-guerre où toutes les idées et les conceptions déjà existantes sont remises en question. Ionesco, Adamov, Beckett, Genet et Pinter sont les principaux dramaturges qui ont bouleversé le genre théâtral.

Le Nouveau roman est un mouvement littéraire des années 1942-1970, regroupant quelques écrivains appartenant principalement aux Éditions de Minuit. D'ailleurs, Samuel Beckett a demandé à Jérôme Lindon, éditeur des Éditions de Minuit de veiller aux bonnes adaptations de ses pièces.

Principes

Les auteurs ont pour volonté de toucher un large public tout en dénonçant un mensonge voire même de faire une dénonciation générale. Le théâtre de l'absurde vise à libérer violemment le genre théâtral du conventionnel étouffant. Le tout en démystifiant le genre mais en refusant tout de même le réalisme. Les pièces se déroulent souvent dans un climat de catastrophe mais le comique s'y mêle pour dépasser l'absurde. Le langage mis en scène n'est plus un moyen de communication mais exprime le vide, l'incohérence et représente la vie,

15. En raison des contraintes de mise en page, il s'agit là d'une *reproduction* au plus près d'extraits d'une double page réalisée par des élèves. Celle-ci était illustrée par des photos de mises en scène que nous ne pouvons reprendre en raison des droits d'auteur.

laquelle est elle-même ridicule. Le lieu où se déroule l'action n'est souvent pas cité avec précision et le temps est lui-même tourné à l'absurde par plusieurs moyens. Les personnages d'Adamov, de Beckett, d'Ionesco évoluent généralement dans une société marquée par le manque de communication entre les individus.

Thèmes

Les dramaturges utilisent la dérision, c'est-à-dire des moqueries mêlées au mépris pour poser de grandes questions métaphysiques comme « D'où vient l'homme ? », « Où va-t-il ? » qui sont traitées avec un irrespect provocant. La toile de fond de l'action est souvent la satire de la bourgeoisie, de son langage figé et de son petit esprit. L'absurde n'y est pas démontré, mais simplement mis en scène ; c'est aux spectateurs qu'il revient de comprendre, grâce aux gestes. Cependant, les dramaturges cherchent à créer un spectacle total, ils utilisent pour cela du mime, des clowns, et un maximum d'éléments visuels. Ils ont un souci du détail dans la mise en scène avec les jeux de lumières et l'utilisation du son.

[...]

Le théâtre au XX^e siècle

1929 : Giraudoux, *Amphitryon*.

1934 : Cocteau, *La Machine infernale*.

1937 : Anouilh, *Le Voyageur sans bagage*.

1938 : Artaud, *Le Théâtre et son double*.

1942 : Montherlant, *La Reine morte*.

1943 : Sartre, *Les Mouches*.

1944 : Camus, *Caligula*.

1950 : Ionesco, *La Cantatrice chauve*.

1951 : Ionesco, *La Leçon*.

1952 : Ionesco, *Les Chaises*.

1957 : Beckett, *Fin de partie*.

1959 : Genet, *Les Nègres*.

1960 : Ionesco, *Rhinocéros*.

1963 : Beckett, *Oh ! Les beaux jours*.

1964 : Beckett, *Comédie*.

« Clov : La fin est inouïe.
Hamm : Je préfère le milieu »,
Fin De Partie, 1957, Samuel Beckett.