

TRAVAILLER SUR LE VOCABULAIRE ? OUI, MAIS PAS SELON BENTOLILA

Éveline Charmeux

Monsieur Bentolila, éminent linguiste, professeur à Paris Sorbonne, est le spécialiste n° 1 de l'enseignement du vocabulaire à l'école primaire et à la maternelle. Son rapport, publié en février 2007¹, est à l'origine des nouveaux (vieux) programmes de 2008, et notamment du chapitre sur le vocabulaire. Il a même sur ce sujet produit un livre, au titre superbe : *Le Verbe contre la barbarie*², qui rend plus amère encore la déception qu'inspirent les contenus de cet ouvrage.

Contre la prétendue « pauvreté » du vocabulaire de nos élèves, un remède quasi « miracle » y est préconisé, la « leçon de mots », dont le nom choisi avec soin a pour fonction de renvoyer une louche de nostalgie sur la feue « leçon de choses » de l'école de grand-papa.

Cela n'a du reste rien d'étonnant : pour monsieur Bentolila, les mots sont des étiquettes des choses. Il y a tout de même beau temps (c'était en 1960) que monsieur Martinet – autre linguiste, professeur à l'École des Hautes Études et collègue, quelques années auparavant, de monsieur Bentolila à la Sorbonne – a brillamment et définitivement prouvé le contraire dans ses *Éléments de Linguistique Générale*³... Mais monsieur Bentolila était sans doute trop jeune à l'époque, et plus assez aujourd'hui, pour s'y intéresser.

1. <http://www.education.gouv.fr/cid4764/l-acquisition-vocabulaire-ecole-elementaire.html>

2. Alain Bentolila, *Le Verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, 2007.

3. André Martinet, *Éléments de linguistique générale*, A. Colin, 1960.

Qu'il s'agisse du rapport ou de l'ouvrage, ce qui frappe dès l'abord, ce sont les erreurs, voire les ignorances, pour le moins surprenantes, de la part d'un professeur de linguistique, si réputé, et dans des domaines qui sont précisément les siens.

PREMIÈRE ERREUR

La notion même de « pauvreté » du vocabulaire, contestée dans les années soixante aux États Unis, reste contestable aujourd'hui et chez nous : ce n'est pas vraiment un vocabulaire « pauvre » que nos élèves possèdent : le leur est riche, et en constant renouvellement. Le problème, c'est que ce n'est pas celui que l'école attend, et qu'en plus, celle-ci refuse énergiquement celui-là.

Le problème ne consisterait donc pas à remplir des vides, mais à faire évoluer celui qu'ils ont, en travaillant sur la variation langagière et en leur faisant découvrir que la liberté de parole passe par la maîtrise des choix.

SECONDE ERREUR

Contrairement à ce qu'on a cru longtemps, les travaux des chercheurs ont mis en lumière, depuis une trentaine d'années au moins, que la maîtrise de la langue n'a rien à voir avec un dictionnaire. Les mots ne s'empilent pas dans notre mémoire, au fur et à mesure que nous les rencontrons, et celle-ci ne contient aucune liste de mots. Les mots, nous les dégageons de tous les textes oraux et écrits que nous avons entendus et lus. En fait, notre « réservoir langagier » est constitué de « bouts de textes », des morceaux appris par cœur, ou retenus, où l'on peut trouver pêle-mêle des proverbes, des citations latines ou étrangères, des formules familiales, des mots d'enfants, des poèmes, des passages de romans, des publicités, des extraits de discours actuels ou anciens, des paroles de chansons, etc. Absolument rien à voir avec les définitions d'un dictionnaire.

Ce ne sont donc pas des « leçons de mots » qui peuvent enrichir le vocabulaire des enfants, mais des lectures, des échanges avec des personnes différentes, des observations réfléchies de productions langagières orales ou écrites – la fameuse ORL, jetée à la poubelle par nos ministres !

TROISIÈME ERREUR

La proposition de monsieur Bentolila oublie l'essentiel du fonctionnement des mots en français. Tout linguiste sait qu'une des premières caractéristiques du lexique français, qui le distingue de celui des autres langues, c'est que les mots ne sont pas les mêmes à l'oral et à l'écrit. À l'oral, ceux que nous appelons les « mots » ne sont pas repérables. Quand on entend l'énoncé suivant : « Il fait beau, je vais faire un tour », on peut ne repérer que deux « mots » : [ilfəbo] et [ʒvɛfɛrɔ̃tʊr].

Celui qui ne sait pas lire ne peut pas deviner combien il y a de mots écrits dans chacune de ces deux séquences.

Cette particularité est due au fonctionnement très original de l'accent tonique en français. Contrairement à ce qui se passe en anglais ou en espagnol, où les mots

ont chacun un accent tonique, invariable, noté dans le dictionnaire, et donc repérable à l'oral, l'accent tonique en français n'appartient pas au mot. Il concerne l'ensemble des mots prononcés d'une seule émission d'air (ce que les spécialistes appellent « le groupe phonique »), dont il frappe la dernière syllabe à voyelle prononcée (excluant donc l'e dit muet).

En fait, on peut dire qu'en français, *les mots n'existent, sous la forme connue, qu'à l'écrit : un mot, c'est un paquet de lettres, séparé des autres par un espace.* Entre autres conséquences, cela entraîne qu'apprendre à lire, c'est aussi découvrir la notion de mot, inconnu sous cette forme à l'oral.

C'est pourquoi, si aucun travail de découverte n'a été organisé là-dessus, il est parfaitement normal qu'un enfant ne sache pas très bien couper les mots à l'écrit et écrive « dépetizenfants » ou « ilfaibo », comme s'il s'agissait d'un seul mot. C'est en effet, ce qu'il entend !

Naturellement, cela a d'emblée été interprété comme une carence de l'enfant, une de ces fameuses prétendues « difficultés », qu'il faudrait dépister au plus vite pour la soigner avec rigueur. Alors que cela vient tout bonnement d'un oubli caractérisé d'enseignement.

D'où l'importance, une fois de plus, que les enfants, dès leur plus jeune âge, aient sous les yeux une langue écrite signifiante et orthographiée, pour y faire ces découvertes essentielles à leurs apprentissages, et aussi que leur mémoire langagière soit nourrie de textes et de citations.

Le capital à construire dès l'école maternelle n'est pas un capital de mots, mais un capital de textes.

QUATRIÈME ERREUR

Une autre caractéristique du vocabulaire français, étonnamment oubliée de Monsieur Bentolila, c'est que les mots n'y ont ni un sens – propre ou non ! – ni une nature. On trouve le même mot « porte » dans « la porte est fermée » et dans « c'est moi qui porte la valise », et le même ensemble « les avions » dans « nous avons regardé les avions » et dans « nous les avions observés ». Si bien qu'il est absolument impossible et franchement aberrant d'apprendre des mots isolément et de les noter dans un « cahier de mots », selon une formule affreusement scolaire – au mauvais sens de cet adjectif.

Quant aux notions de « sens propre » et « sens figuré », elles sont obsolètes depuis des lustres : la polysémie caractéristique du vocabulaire français leur ôte toute signification. On peut se trouver le sens propre du mot « masse » dans les expressions suivantes : « S'écrouler comme une masse » ; « taillé dans la masse » ; « une masse de documents » ; « la masse des créanciers » ; « la culture de masse » ; « ils sont venus en masse » ; « un coup de masse » ; « mettre à la masse » etc. Et je ne parle pas de la formule : « Je souffre : j'aurais besoin que quelqu'un me masse. »

CINQUIÈME ERREUR

Monsieur Bentolila semble enfin ignorer des données assez élémentaires sur l'apprentissage.

Depuis pas mal de temps, il est démontré qu'apprendre ne se fait nullement par empilement, mais par *mise en relation*. Lorsque l'on apprend un mot nouveau – et cela ne peut se produire que dans une situation langagière, signifiante, orale ou écrite, le plus souvent en lecture, jamais dans une leçon – ce mot ne *s'ajoute* jamais à ceux que l'on connaît déjà : il *réorganise* le champ sémantique de ce mot et déplace nécessairement ceux que l'on possédait auparavant. Pour le vocabulaire, comme pour tout autre apprentissage, « apprendre » transforme les savoirs déjà-là, et n'ajoute aucun élément à aucune liste.

Précisons aussi que la *possession* sans la capacité à *utiliser ce qu'on possède* est de peu de profit. Or, tout le rapport ne parle qu'en termes de quantité – et de façon ridicule : un mot par jour ! En matière de vocabulaire, comme de tout autre apprentissage, l'objectif n'est pas que les enfants possèdent beaucoup de mots, mais qu'ils sachent se servir de ceux qu'ils possèdent.

Si, au vu de formules comme : « **Utiliser** des mots précis pour s'exprimer » ou « **Utiliser** à bon escient des termes... », on croit pouvoir objecter que le souci d'utilisation est présent dans les programmes, on peut répondre qu'il n'en est rien.

D'une part, le fait qu'il s'agisse de « mots précis », révèle qu'il n'est question que du sens des mots et non des données de la communication (c'est en communication orale ou écrite qu'on se sert des mots), et d'autre part, la formule « à bon escient » n'étant nullement explicitée, on reste évidemment au niveau de la prétendue « précision » du vocabulaire.

Or, et c'est encore une erreur de monsieur Bentolila, l'utilisation des mots dans une situation de communication dépend plus du projet de communication (à qui l'on s'adresse et ce qu'on attend de la communication), que du sens précis de ce qui en est l'objet. On choisit ses mots, non pas en fonction de ce qu'on veut dire mais en fonction de ce qu'on attend de l'interlocuteur : on ne communique jamais pour « dire » simplement, mais toujours, consciemment ou non, pour agir sur ceux avec qui on communique.

Quant à l'exemple proposé par monsieur Bentolila dans son rapport (p. 17), comme situation langagière susceptible de motiver un travail en vocabulaire, il est difficile de concevoir plus ridicule. Imaginer que l'on a pu confectonner en classe un gâteau immangeable pour faire découvrir la nécessité d'être précis dans une recette atteint les sommets de la stupidité. Assurément, monsieur Bentolila n'a jamais mis les pieds dans une école, ne sait pas ce que c'est que faire un gâteau en classe et semble ignorer qu'il est impossible d'en rater un exprès, non seulement pour des raisons matérielles, mais surtout pour des raisons de psychologie élémentaire et de simple respect des enfants.

ALORS, À QUOI SERVENT LES LEÇONS DE VOCABULAIRE ET COMMENT LES MENER ?

Réponse : une leçon de vocabulaire ne peut jamais servir à apprendre des mots nouveaux, mais à découvrir comment fonctionnent ceux que l'on a rencontrés et que l'on manipule plus ou moins bien.

S'il est vrai que ce sont les situations de lecture et d'échanges qui font entrer des données nouvelles dans le réservoir langagier, il est tout aussi évident qu'elles qui peuvent, seules, donner la maîtrise de l'utilisation des mots : l'acquis reste fragile, en quelque sorte, passif. Il faut que s'y ajoute un travail de comparaison, de manipulation et de théorisation, pour le rendre opérationnel. C'est ce travail que les séances de vocabulaire en classe ont à effectuer, dont l'objectif peut alors être formulé ainsi :

Rendre tous les enfants capables de passer d'une utilisation confuse et approximative des mots (savoir passif), à une manipulation consciente et maîtrisée (savoir actif).

Donc, il s'agit d'enseigner comment on se sert des mots, et non expliquer ce qu'ils veulent dire : la connaissance de leur sens – de leurs sens possibles – n'est qu'une petite partie de ce qu'il y a à savoir. De fait, le sens découle de l'utilisation et non l'inverse. D'où la nécessité de découvrir la relation sens/conditions de communication, et non d'apprendre, comme monsieur Bentolila le conseille, les mots en listes avec leur définition.

Cela signifie que, pour pouvoir utiliser un mot « à bon escient », il faut bien connaître :

- ses possibilités sémantiques (rôle ici des contextes) ;
- les jugements sociaux portés sur lui en tant que formulation ;
- les caractéristiques de son fonctionnement syntaxique et orthographique.

QUELS TYPES D'ACTIVITÉS ?

Deux principes essentiels :

- travailler toujours sur des textes lus et connus, jamais sur des mots isolés ;
- toujours travailler en comparaison : on ne peut analyser que si on compare, et on ne peut comparer que si on analyse.

On peut distinguer cinq grands types d'activités, avec des objectifs bien précis.

1. Travailler à découvrir les différences qui séparent les synonymes

Différences de sens et différences d'emplois, quand le sens semble le même : « porc » et « cochon » désignent bien le même animal. Pourtant, chez le boucher, on achète une côte de porc et non une côte de cochon... Cette dernière ayant un tout autre sens !

Avec des tout petits on choisira des termes désignant des actions concrètes, comme « empiler », « entasser », « ranger », « poser », etc. Plus tard, on pourra

travailler sur « dire », « raconter », « réciter » etc. ou sur « voir », « regarder », « observer », « surveiller » etc.

2. Travailler sur la polysémie des mots

Par exemple l'adjectif « frais », en faisant apparaître le rôle des contextes dans sa signification : « Il fait frais ce matin » / « du pain frais » (qui est souvent « chaud ») / « un visage frais » (où la température ne joue aucun rôle !) etc. Certains verbes se prêtent très bien à ce type de travail, comme « tomber » ou « monter », et une grande quantité de substantifs : « masse », « volume », souvent des termes spécifiques aux diverses disciplines, comme « milieu ».

3. Travailler sur les différents fonctionnements grammaticaux de certains mots

Par exemple les verbes « commander », « monter », qui n'ont pas toujours le même auxiliaire dans les temps composés ni les mêmes types de compléments.

4. Travailler sur les aspects sociaux du langage et sur ce que les spécialistes appellent la « fonctionnalité » des choix de formulations

Il existe des formulations consacrées par l'usage, comme : « J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance... » (dans les formules de courrier), ou « Il était une fois... » (pour les contes). Ces formules sont « fonctionnelles », ce qui veut dire qu'elles ne se font pas remarquer quand on les emploie dans les contextes habituels. On dit que leur fonctionnalité est *sociale*.

Mais si je les emploie en dehors de leurs contextes habituels, ou si j'en modifie la formulation, alors, j'introduis une fonctionnalité *personnelle*. Je vais alors produire un effet, heureux ou malheureux, volontaire ou involontaire, qui peut amuser ou choquer.

Si, par mes choix de mots, j'ai vraiment eu l'intention de choquer, alors, j'ai prouvé ma maîtrise du langage ; mais si ce résultat est involontaire, ce que j'ai révélé ainsi, ce sont mes ignorances et je ne devrais plus tarder à en être victime... Notre devoir d'enseignant est de tout faire pour qu'aucun de nos élèves ne soit jamais victime de sa non maîtrise du langage.

Ce caractère social du fonctionnement des mots a depuis toujours été largement oublié dans le travail scolaire, alors qu'il est l'essentiel de ce qu'on nomme « maîtrise de la langue ».

5. Travailler sur l'histoire des mots

Travailler sur leur composition, leur pouvoir de renouvellement, les doublets, et les glissements de sens qui rappellent que la langue est chose vivante, qui évolue, sans pour autant devenir « fautive ».

Par exemple, il est bien vrai que le « chaland » est un vieux mot désignant le client, et donc qu'un magasin bien « achalandé » est un magasin qui a beaucoup de clients... mais la plupart des gens l'utilisent pour dire qu'il a beaucoup de marchandises, même s'il est vide d'acheteurs... Après tout, pourquoi pas ? Où est le

crime ? Quand l'école sortira-t-elle de son purisme qui, comme tous les intégrismes, est tellement dangereux ? Est-ce faire œuvre éducative que de culpabiliser chacun sur des sujets qui n'ont rien à voir avec des « fautes » ? Il n'existe pas de langage « correct ». Seuls sont répréhensibles les choix qui nuisent à la compréhension, ou qui heurtent la sensibilité. Mais que l'on dise : « C'est quoi ? » au lieu de « Qu'est-ce ? » (qui fait rire quand on l'utilise à l'oral) ne mérite nul reproche...

Et, bien sûr, ne pas oublier de jouer avec les mots, de savourer l'humour des transformations et la jubilation de la désobéissance ludique... C'est là, le meilleur moyen d'ouvrir les esprits à la tolérance et à l'intelligence... Où l'on voit que vocabulaire, comme grammaire, ont à voir avec la morale...

Quand je vous disais qu'enseigner et éduquer, quoi qu'en disent les pisse-froid, c'est la même chose !