

Propos sur le vocabulaire

Gilles Fortier

Number 92, Winter 1994

L'enseignement du vocabulaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44478ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fortier, G. (1994). Propos sur le vocabulaire. *Québec français*, (92), 24–27.

PROPOS SUR LE VOCABULAIRE

PAR GILLES FORTIER *

La réflexion sur le développement du vocabulaire que je propose ici s'appuie sur une tentative de mieux comprendre trois de ses aspects fondamentaux : sa taille, son acquisition et son enseignement. Tout en m'appuyant le plus possible sur des données de recherche, j'en profiterai pour exprimer mon point de vue, surtout quant j'aborderai la contribution de l'enseignement dans l'apprentissage du vocabulaire.

Taille du vocabulaire

Il n'y a pas consensus chez les chercheurs quant à l'ampleur du vocabulaire connu par une population donnée, en l'occurrence ici les élèves du primaire ou du secondaire. Smith, en 1941 (cité par Nagy et Anderson, 1984), estimait le vocabulaire des élèves de troisième année du primaire à environ 25 000 mots et celui des élèves de septième à environ 51 000 mots. Dupuy, en 1974, estimait le vocabulaire des élèves de troisième année du primaire à 2 000 mots, celui des élèves de septième à environ 5 000 mots. Selon Anderson et Nagy (1993) un élève moyen du secondaire connaît environ 40 000 mots différents. Dans ma recherche sur le *Vocabulaire des adolescents et adolescentes du Québec* (Fortier, 1993), j'ai relevé 11 000 mots différents fournis par une population de 1 271 adolescents et adolescentes du secondaire. Il y a donc désaccord total chez les chercheurs quant au nombre exact de mots connus par les élèves du primaire et du secondaire. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette extraordinaire divergence.

Premièrement, les différences que l'on observe dans les estimations de la taille du vocabulaire sont considérables d'une recherche à l'autre, parce que les méthodes de recherche utilisées par les chercheurs sont très différentes les unes des autres. Certains choisissent des mots d'un dictionnaire particulier, bâtissent un instrument pour mesurer la maîtrise de ces mots par les élèves et infèrent les résultats pour l'ensemble du vocabulaire et pour l'ensemble des élèves. D'autres dépouillent des textes suivis, c'est-à-dire qu'ils constituent un ensemble de textes (à l'écrit, des romans, des contes, des textes journalistiques, etc. ; à l'oral, l'enregistrement de conversations, de discours, d'émissions de radio ou de télévision, etc.) à partir desquels ils établissent la liste des mots différents contenus dans ces textes. D'autres encore dépouillent des textes non suivis, c'est-à-dire qu'ils constituent une liste de mots isolés obtenus soit par la méthode des centres d'intérêt (l'on propose une série de centres d'intérêts comme la *ville*, la *maison*, etc. et l'on demande aux élèves

d'écrire les mots qu'ils connaissent de ces centres d'intérêt), soit par la méthode des mots stimuli (l'on présente une série de mots et les élèves indiquent pour chacun d'eux les mots qui leur viennent à l'esprit). Ces méthodes, tout en étant scientifiquement acceptables chacune en elle-même, génère des listes de mots tout à fait différentes les unes des autres.

Deuxièmement, il y a divergence de vue dans la façon de définir les mots. Habituellement, les formes fléchies d'un verbe ne font pas problème : elles sont comptées pour un seul mot : *parle*, *parlais*, *parler*, etc. sont autant de formes différentes d'un même mot. Toutefois, dans le cas des mots composés, le problème est plus complexe, car il est difficile de les classer définitivement comme de nouveaux mots ou comme une variante d'un même mot (voir encadré). Alors comment faut-il compter les mots composés, avec ou sans trait d'union ? Comme autant de nouveaux mots ? Comme des variantes d'un même mot ? Selon la décision que le chercheur prend, il est facile de voir

Difficulté de déterminer les mots composés

Le *Petit Robert* (1988) propose des articles différents pour « Œil » (Organe de la vue), « Œil-de-boeuf » (Fenêtre, lucarne ronde ou ovale, pratiquée dans un mur), « Œil-de-chat » (Variété de quartz), « Œil-de-perdrix » (Cor entre les doigts de pied), « Œil-de-pie » (Terme de marine pour désigner un œillet dans une voile, par où passe le filin), alors qu'il ne propose pas d'articles particuliers pour « Œil électrique » (Cellule photoélectrique) et « Œil cathodique, œil magique » (Petit tube à rayons cathodiques permettant d'effectuer le contrôle visuel du réglage d'un récepteur de radio). Le *Littre* (1963) — plus conservateur que le *Petit Robert*? — ne propose qu'un article « Œil », qui comprend « Œil-de-boeuf », « Œil-de-chat », « Œil de perdrix » (sans trait d'union, eh oui !) et il ne mentionne ni « Œil-de-pie » ni « Œil électrique » ni « Œil cathodique » ni « Œil magique ».

que son estimation des mots dits connus ou devant être connus par les élèves va augmenter ou diminuer.

Faut-il aussi compter, dans les listes de vocabulaire des élèves du primaire et du secondaire, les noms des personnalités qu'ils connaissent ou dont ils ont entendu parler ? des vedettes de la télévision ? des vedettes du cinéma ?

ou des vedettes sportives ? Les noms de ville et de pays ? de rivières et de lacs ? Les termes techniques ? Les nombreuses locutions de la langue française ? Faut-il aussi tenir compte des nombreux sens d'un même mot ? Dans l'encadré 2, l'on voit les multiples sens que prend le verbe « Payer ». L'élève qui les maîtrise tous connaît-il sept mots différents ou un seul ? C'est une question importante et pertinente, surtout quand l'on prend en considération le fait que les mots les plus

adolescentes du Québec (Fortier, 1993), j'ai constaté une différence d'environ 4 à 5 000 mots entre les élèves de première et de cinquième secondaires, d'où l'acquisition d'environ 1 000 mots différents par année.

L'on voit bien qu'il y a matière à débat quant aux estimations de la taille du vocabulaire des élèves du primaire et du secondaire, et quant à la vitesse à laquelle il s'acquiert. Cette estimation du vocabulaire a des incidences considérables sur son enseignement. En effet, si,

à la fin du secondaire, l'on estime le vocabulaire d'un élève moyen à environ 8 000 mots -comme certains chercheurs le prétendent-, alors l'on pourrait imaginer enseigner de façon systématique tout ce vocabulaire à raison de 20 mots par semaine, pendant 11-12 ans. Par contre, si on estime le vocabulaire à

des concepts. Plus le nombre de mots ou de concepts est élevé chez un élève, plus celui-ci aura de chances d'être un bon lecteur, puisque les mots et les concepts sont à la base de la construction du sens par le lecteur en plus des connaissances pragmatiques et de la connaissance de l'organisation syntaxique et structurelle des discours. Le développement du vocabulaire, c'est donc beaucoup plus que l'apprentissage d'une liste de mots. En effet, Graves (1987) rappelle à juste titre que l'apprentissage du vocabulaire comporte au moins les cinq aspects suivants :

1. Apprendre de nouveaux sens pour des mots déjà connus.

Par exemple, en plus d'apprendre et de comprendre le sens de payer dans le contexte « payer son compte du téléphone », l'on doit aussi apprendre et comprendre que payer prend un tout autre sens dans « payer de sa vie pour un acte de bravoure ».

2. Apprendre de nouveaux mots pour des concepts déjà connus.

Par exemple, apprendre qu'en psychologie cognitive, le concept « savoir-faire » s'appelle « connaissances procédurales ».

3. Apprendre de nouveaux mots pour désigner de nouveaux concepts.

Par exemple, lorsque l'adolescent intègre à son vocabulaire le fait que le mot « justice » désigne le concept de ce qui est juste - donc de ce qui ne l'est pas également -, il crie à l'injustice pour tout !

4. Clarifier et enrichir les sens de mots connus.

Au fur et à mesure que l'élève expérimente de nouvelles situations, qu'il élargit son vécu, il change, modifie, clarifie ses concepts, construit de nouvelles catégories pour accueillir de nouveaux mots ou concepts, déplace des mots d'une catégorie à l'autre, etc.

PLUS LE NOMBRE DE MOTS OU DE CONCEPTS EST ÉLEVÉ CHEZ UN ÉLÈVE, PLUS CELUI-CI AURA DE CHANCES D'ÊTRE UN BON LECTEUR.

Différents sens du mot « Payer »

Payer peut avoir différents sens :

1. Mettre quelqu'un en possession de ce qui lui est dû en vertu d'un contrat : « Payer un créancier » ;
2. S'acquitter par un versement de ce qu'on doit : « Payer ses dettes » ;
3. Verser de l'argent en contrepartie de quelque chose : « Payer comptant une marchandise » ;
4. Au sens figuré, ce qui entraîne, en contrepartie, des sacrifices, une punition : « Il m'a joué un mauvais tour, mais il me le paiera » ;
5. Payer de sa personne : « Il faut payer d'audace », « Les bons payent pour les méchants » ;
6. Se moquer : « Se payer la tête de quelqu'un » ;
7. Se permettre des choses : « Se payer le luxe ».

fréquents sont aussi ceux qui ont le plus grand nombre de sens.

Rythme d'acquisition du vocabulaire

Anderson et Nagy (1993) estiment que les élèves acquièrent les mots de leur vocabulaire au rythme de 2 à 3 000 par année. Dans une étude antérieure, Nagy (1988) rapportait que les enfants de 9-12 ans pouvaient acquérir près de 3 000 mots nouveaux par année. Dans la liste du Vocabulaire des adolescents et

40 000 mots, alors il faudrait enseigner 20 mots différents par jour, pendant 11-12 ans. Tâche d'enseignement heureusement inimaginable ! Il faut donc recourir à d'autres approches pédagogiques, voire changer complètement de perspective pédagogique.

Acquisition et enseignement du vocabulaire

Le développement du vocabulaire se fait par l'acquisition du sens des mots et

5. Rendre dynamique un vocabulaire inactif.

L'été 1993 aura été au Québec marqué par le film Parc Jurassique de Stephen Spielberg. Les élèves ont entendu beaucoup de mots nouveaux qui vont faire partie de leur vocabulaire inactif tant et aussi longtemps qu'ils n'auront pas l'occasion de les utiliser, soit dans leurs conversations, soit à l'écrit. Gageons que la rentrée scolaire 1993 leur fournira cette occasion.

En somme, ce qui doit faire l'objet d'apprentissage ce n'est pas tellement les mots en eux-mêmes que les nombreux sens qu'ils peuvent prendre dans des contextes différents. Que fait l'école pour aider les élèves à développer leur vocabulaire ? Essentiellement, trois choses :

1. Généralement l'enseignement direct du vocabulaire ;
2. Rarement l'enseignement de stratégies d'acquisition du vocabulaire ;
3. Très, très rarement ou disons plutôt, à son insu, le soutien à l'apprentissage indirect du vocabulaire.

Analysons un peu plus ce qu'elle fait pour être en mesure d'indiquer ce qu'elle devrait faire.

L'enseignement direct

Traditionnellement, l'enseignement direct du vocabulaire se fait de deux façons : 1) les enseignants présentent aux élèves le vocabulaire « difficile » ou technique qu'ils vont rencontrer à la lecture du texte qu'ils leur proposent de lire ; 2) ils préparent un programme d'enseignement d'une liste de vocabulaire. Ce programme comprend habituellement une liste d'une vingtaine de mots à apprendre par semaine. Pour chacun des mots, les élèves doivent trouver leur définition et rédiger une phrase contenant ce mot. À la fin de la semaine, il y a généralement un examen sommatif sur cette vingtaine de mots.

Donc, très souvent l'enseignement direct du vocabulaire implique de

recourir à des définitions. Les enseignants proposent des définitions aux mots nouveaux ou encore renvoient les élèves au dictionnaire. Renvoyer au dictionnaire n'aide pas beaucoup, même que cela rend la tâche de comprendre un mot nouveau encore plus complexe, sans grande possibilité de résoudre le problème. En effet, face à un article du dictionnaire, qui plus souvent qu'autrement utilise des mots qui lui sont souvent peu familiers ou carrément inconnus, l'élève a tendance à définir le sens d'un mot nouveau en choisissant la « partie » de la définition du dictionnaire qu'il connaît le mieux, que cela ait du sens ou non !

En fait, les dictionnaires sont des outils de référence, non des manuels d'enseignement. Ils sont faits pour être utilisés par des personnes qui connaissent déjà très bien la langue. Ils doivent donc être utilisés avec prudence, et uniquement si les élèves connaissent bien ce qu'ils sont (l'on n'obtient pas les mêmes informations d'un dictionnaire encyclopédique, d'un dictionnaire de langue, d'un dictionnaire des difficultés de la langue française, d'un thésaurus, etc.) et comment sont organisées les informations qu'ils contiennent.

Il ne suffit pas d'apprendre à repérer les mots dans le dictionnaire. Il faut, si vous me permettez cette image, leur apprendre à « entrer » en profondeur dans un article.

Sinon, les élèves se perdent dans le dédale des différents sens qu'ils indiquent. De plus, il faudrait revendiquer que les concepteurs améliorent les définitions des dictionnaires dits « scolaires » ! Selon des résultats de recherche, dans 50 % des cas, un tel effort de réécriture des définitions a permis aux élèves d'écrire de façon acceptable des phrases qui comprenaient le mot nouveau, alors qu'avant la réécriture des définitions ils n'y parvenaient que dans 25 % des cas.

De plus, l'enseignement direct du vocabulaire présente une limite importante, confirmée par des résultats de

recherche fiables : seulement 5 à 10 % de l'acquisition du vocabulaire provient de son enseignement direct (Shand, 1993, p. 3).

L'acquisition du vocabulaire des élèves du primaire et du secondaire se fait donc autrement que par l'enseignement direct, sauf pour les élèves très faibles en vocabulaire, comme le soutient Shand.

Alors, que convient-il de faire ? À mon avis, conserver l'enseignement direct du vocabulaire mais peut-être en le limitant davantage aux élèves les plus faibles comme le suggère Shand (1993), et surtout ajouter deux autres volets à l'enseignement du vocabulaire : enseigner des stratégies d'acquisition du vocabulaire et soutenir l'apprentissage indirect du vocabulaire.

L'enseignement de stratégies

Face au fait que l'acquisition du vocabulaire est primordial dans le développement cognitif chez tout individu et que son acquisition se produit dans 90 à 95 % des cas lors de lectures individuelles ou de conversations, il devient impérieux de travailler à instrumenter nos élèves : quelles stratégies faut-il déployer pour utiliser de façon efficiente les instruments de consultation mis à leur disposition ? Quelles stratégies faut-il maîtriser et appliquer lorsque l'on rencontre des mots nouveaux ? Quelles stratégies de lecture faut-il développer pour retirer le maximum du texte que l'on lit (intentions de lecture, prises de notes, anticipation, régressions volontaires, auto-évaluation de sa compréhension, prise de décision, survol du texte, etc.) ? Etc.

Il faut développer chez les élèves les stratégies nécessaires pour qu'ils deviennent des lecteurs autonomes et bien « armés » pour se frotter avantageusement aux mots nouveaux qu'ils vont inévitablement rencontrer lors de leurs lectures. Par exemple, il conviendrait de développer les stratégies de type analyse morphologique (racine, préfixe, suffixe) et de type utilisation du contexte.

LES DICTIONNAIRES SONT DES OUTILS DE RÉFÉRENCE, NON DES MANUELS D'ENSEIGNEMENT.

SEULEMENT 5 À 10 % DE L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE PROVIENT DE SON ENSEIGNEMENT DIRECT.

Je vous suggère de lire à ce propos l'article de Jocelyne Giasson dans le présent numéro.

L'ouvrage de Jacques Tardif (1992) présente également un grand intérêt, en ce sens qu'il soutient et démontre ce qui nous semble être très fondamental dans une perspective de renouvellement de l'enseignement du vocabulaire que nous proposons ici : « L'enseignant stratégique intervient non seulement dans le contenu, mais également dans les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ce contenu. » et « L'enseignant stratégique rend explicites à l'élève les stratégies efficaces et économiques reliées à chacune des tâches. » (p. 295).

Soutien à l'apprentissage indirect du vocabulaire

« Ce dont nous avons besoin maintenant ce n'est pas plus d'enseignement direct du vocabulaire, mais de plus de lecture. » (Anderson et Nagy, 1993)

Il faut encourager des lectures personnelles nombreuses et diversifiées. Pourquoi ? Parce que lors de la rencontre d'un mot inconnu, le lecteur acquiert une partie seulement de sa signification, celle propre au contexte. Ainsi d'autres lectures sont-elles nécessaires pour que l'élève ait l'occasion de rencontrer à nouveau ce mot avec le même sens ou avec un sens différent. Le cumul de plusieurs lectures peut permettre d'élaborer une connaissance plus complète du nouveau mot (ou concept). Plus les lectures sont nombreuses et variées, plus l'on augmente les chances pour le lecteur de rencontrer un mot nouveau dans des contextes différents et de plus en plus éclairant quant aux sens de ce mot.

Conclusion

Nous proposons donc un renouvellement de l'enseignement du vocabulaire basé sur trois principes directeurs :

1. un enseignement direct sensiblement diminué ;
2. l'enseignement des stratégies reliées à l'acquisition et au développement du vocabulaire ;
3. un soutien à l'apprentissage indirect qui se produit lors de lectures multiples et diversifiées.

En fait, il faut responsabiliser l'élève face à l'acquisition de son vocabulaire, comme le disent si bien Anderson et Nagy (1993) :

L'enseignement du vocabulaire qui préconise la conscience des mots, le développement de la curiosité envers les sens des mots, le souci de la nuance du sens, l'autonomie dans l'analyse des mots, et des lectures fréquentes et diversifiées, est supérieur à l'enseignement traditionnel du vocabulaire. (p. 1)

L'acquisition du vocabulaire devrait être agréable. Il faut se souvenir que lire doit être un acte de plaisir et d'autonomie, comme le rappelle si bien Daniel Pennac dans son magnifique ouvrage *Comme un roman*.

* Professeur, département des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

NOTES

1. ANDERSON, R.C. et NAGY, W. E., *The vocabulary conundrum*, Urbana-Champaign, IL : Center for the study of reading. (Rapport technique no 570), 1993.
2. FORTIER, G., *Le vocabulaire des adolescents et adolescentes du Québec*, Éditions Logiques, Montréal, 1993.
3. NAGY, W. E., *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*, Urbana, IL : National council of Teachers of English, 1988.
4. NAGY, W. E. et Anderson, R. C., *How many words are there in printed school English ?*, Urbana, IL : National council of Teachers of English, 1988.
5. SHAND, M., *The role of vocabulary in developmental reading disabilities*, Urbana-Champaign, IL : Center for the study of reading, 1988.
6. TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique*, Éditions Logiques, Montréal, 1992.