

Bonjour mes chers collègues, jeunes enseignants de français,

Je dis « jeunes » sans savoir votre âge parce que moi, je suis très « vieille », plus que nonagénaire. Je somnolais dans une maison de retraite jusqu'au jour où, par le plus grand des hasards, M. Bossis, qui a peut-être déjà inspecté certains d'entre vous, m'a découverte et éveillée. Il vous conseillait déjà de consulter les travaux de Jacqueline Picoche sur le vocabulaire et voilà qu'il découvre Jacqueline Picoche en chair et en os !

Vous me connaissez peut-être déjà un peu si vous êtes parmi les milliers des consultants de <https://www.vocanet.fr>. C'est Ada Teller qui me tient de temps en temps au courant du nombre des consultants. Ada Teller, philosophe et éditrice, est la personne qui par simple intérêt pour mes travaux leur a donné une forme facilement consultable. Consultants, oui ! ils sont nombreux, à ce jour, presque 5 millions de consultations. Utilisateurs ? sans doute beaucoup moins vu la lourdeur des structures scolaires, les habitudes... Ce que je vais faire dans cet article, c'est essayer de vous montrer :

- 1) comment faire un enseignement systématique et progressif du vocabulaire, et
- 2) comment l'intégrer dans le cadre horaire que l'Éducation nationale vous assigne.

Mais tout d'abord, il faut que je remonte un peu en arrière.

Je suis entrée, il y a bien longtemps dans la section « littéraire » de l'École Normale Supérieure, mais je me suis toujours intéressée à la langue plus qu'à la littérature et j'en suis sortie munie de l'agrégation de grammaire. Par la suite, devenue enseignante à l'université d'Amiens, j'ai déposé un sujet de thèse de lexicologie (médiévale, bien délimité) tout en ayant le vertige devant l'immensité du vocabulaire. **Comment l'enseigner ? Par quel bout le prendre ? Et quoi enseigner en priorité dans cette masse ?** Il faut vous dire, que quoique « littéraire », j'avais un certain attrait pour les sciences. J'avais fait, sans grand résultat, un petit essai de statistique lexicale auprès de mon vénéré collègue Charles Muller (décédé plus que centenaire en 2015), pionnier de la statistique linguistique. Et voilà qu'en 1981, je découvre *Le Vocabulaire français de 1789 à nos jours*, d'Étienne Brunet, qui avait travaillé sur les énormes dépouillements du *Trésor de la Langue Française (TLF)*, dictionnaire en 16 volumes, puis informatisé, lui aussi « du français de 1789 à nos jours ». Disciple de Charles Muller, chargé de recherches au CNRS, il venait d'être nommé à l'université de Nice où par la suite il développera, entre autres travaux, le logiciel d'exploration documentaire et statistique des textes : *Hyperbase*. Dès les premières pages, il me révéla que les 907 premiers mots de la liste de fréquences décroissantes du *TLF* (supérieurs à 7000 occurrences) couvrent 90 % de son immense corpus, laissant 10 % à répartir entre les autres : 8 % pour les mots de fréquence supérieure à 500, et 2 % pour tout le reste, mots très chargés de sens et très spécifiques. C'était le fil d'Ariane !

Je commençai à esquisser quelques leçons autour de mots de haute fréquence, verbes ayant besoin d'actants spécifiques ou noms pouvant servir d'actants à des verbes spécifiques, sur leurs différentes acceptions. J'en parlai à mes étudiants et une étudiante, qui était elle-même enseignante, m'invita à faire un essai dans sa classe de 6^e, d'un collège du Ponthieu, non loin d'Abbeville. On s'empara du mot FEU. L'essai fut concluant, les élèves s'enflammèrent, les yeux brillèrent, les doigts se levèrent. Ça marchait ! Cette unique expérience « sur le terrain » fut un considérable encouragement pour moi.

C'est pourquoi j'entrepris le *Dictionnaire du français usuel (DFU)*, avec l'aide de Jean-Claude Rolland, qui était alors spécialiste de didactique du vocabulaire en français langue étrangère et travaillait notamment au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres. Intéressé par mes travaux, il

s'était mis en relation avec moi, et nous avons beaucoup travaillé ensemble.

Le *DFU*, terminé, ne trouva qu'à grand peine un éditeur. Le Belge de Boeck risqua l'aventure en 2002 et n'en fut pas grandement récompensé. Il en fit un volume si pesant et si couteux que les 2000 exemplaires de la première édition s'écoulèrent péniblement et, pour la plupart, ne trouvèrent asile que dans des bibliothèques universitaires. Il fut tardivement réédité sous la forme d'un e-book aujourd'hui facilement accessible et d'un prix très modeste. Devant cet échec, vers 2008, Jean-Claude Rolland me proposa d'en faire une réduction à 7500 mots, sous une forme moins abstraite, éliminant la numérotation des actants qui était, paraît-il, rebutante. Ce fut *Vocalire*, terminé en 2009, qui ne trouva pas d'éditeur, et ne se vendit pas plus que le *DFU*.

Mais les curieux qui auraient envie de les voir et même de les acheter à un prix modique n'ont qu'à se rendre sur la rubrique « Petite librairie Vocanet » à l'intérieur du site d'Ada <https://www.vocanet.fr>

Nous digérions notre échec et nous résignions à avoir travaillé pour rien, lorsque, en décembre 2010, surgit Bruno Germain qui enseignait à l'université Paris V–Descartes et était très impliqué dans les problèmes de lutte contre l'illettrisme. Dès février 2011, il amena dans ma salle à manger cinq ou six professeurs des écoles de sa connaissance, qui commencèrent à discuter des principes de l'enseignement du vocabulaire. Mais ce lieu de réunion étant un peu étroit, mon vieil ami Hubert Joly, issu des Affaires Étrangères, secrétaire général du *Conseil International de la Langue Française* (CILF) mit à notre disposition une agréable salle de réunion et les services de son informaticien auquel succéda Ada Teller qui a mis en place le site *vocanet.fr*. Nous n'avons plus besoin de nous réunir, ce site suffisant à notre communication.

Certes, les consultations sont très nombreuses, mais les utilisations, nous n'en savons rien, et nous présumons qu'elles sont faibles et, en tout cas, non systématiques pour la simple raison qu'il n'y a pas de place pour elles dans l'emploi du temps prévu pour l'enseignement de la langue française. C'est pourquoi l'entrée en scène de deux inspecteurs, M. Bossis et Mme Savage, qui s'intéressent à notre méthode et souhaitent la diffuser nous remplissent de l'espoir de donner dans l'enseignement, une place officielle, encore que non exclusive, à notre méthode.

Après cette brève introduction, entrons dans le vif du sujet. Je m'empare d'un article vieux d'une dizaine d'années, et j'essaye de le mettre à jour :

LA MÉTHODE est fondée sur quatre principes qui reposent sur la nature des choses et peuvent par conséquent s'appliquer à tous les niveaux d'enseignement du français, langue maternelle ou langue étrangère.

- 1 : Partir du mot et non de la chose, ni d'un thème, ni d'un texte
- 2 : Partir du « déjà su »
- 3 : Donner la priorité au verbe
- 4 : Ne pas séparer le vocabulaire de la grammaire

Nous les étudierons successivement et parlerons ensuite de la manière de les mettre en œuvre, pratiquement, dans une classe.

Principe 1 : partir du mot et non de la chose, ni d'un thème ni d'un texte,

- Pourquoi pas d'une « chose » ?

Par exemple « *le corps humain* » ? Parce que cela nous mènera à faire une leçon d'anatomie, à coller de savantes étiquettes sur les différentes *parties du corps*, et pas à faire une leçon de linguistique. Laissons cela au professeur des « sciences de la vie et de la terre ».

- Pourquoi pas d'un thème ?

Par exemple « *la vie en société* » ? Parce que cela nous amènera à parler d'une multitude de choses (les élections, les impôts, les transports en commun, etc.) d'où un vocabulaire riche et varié dont aucun élément ne sera étudié pour lui-même dans une perspective linguistique. Nous y rencontrerons peut-être le *corps électoral*, le *corps enseignant*, mais sans que ces locutions soient reliées aux autres emplois du mot *corps*. Laissons cela au collègue chargé de l'histoire et de l'instruction civique.

- Pourquoi pas d'un texte, littéraire ou journalistique ?

Parce qu'un texte est un tout complexe et qu'il fournira une multitude de mots qu'on ne pourra pas étudier pour eux-mêmes de façon approfondie. Surtout, parce que la littérature et la linguistique sont deux disciplines parfaitement distinctes et même opposées, encore que complémentaires. L'une étudie l'outillage et son fonctionnement, l'autre le produit fini. Or, le professeur de français, qui est à la fois un professeur de langue et un professeur de littérature a tout intérêt, même à un niveau élémentaire ou en maternelle, à ne pas confondre ces deux fonctions. Il n'est pas question, bien entendu, de nier le profit lexical qu'un lecteur tire, par simple imprégnation, de ses lectures. Il apprendra de plus, occasionnellement, en lisant les bons auteurs, certaines subtilités, certaines raretés qui échapperaient sans doute à une leçon conduite selon notre méthode qui elle, recherche la systématisme et la construction d'un champ sémantique, complet dans ses grandes lignes, mais non exhaustif. Nous ne nous dissimulons pas que pour un enseignant habitué à enseigner du vocabulaire à partir des textes, partir des mots est une sorte de « révolution copernicienne ».

Nous préférons donc, quant à nous, partir du mot « *corps* », en balayant l'ensemble de ses acceptions (y compris les *corps célestes* et *la loi de la chute des corps*). Il appelle évidemment d'autres mots, comme *membre*, dont l'étude permet, entre autres possibilités, de mettre en lumière une métaphore fondamentale dans l'imaginaire des Indoeuropéens : la société est un grand *corps* dont les individus sont les *membres*, ayant chacun leur fonction propre, complémentaires les uns des autres (d'où *incorporer*, *corporation*, etc.). Or, **la métaphore, le passage du concret à l'abstrait, c'est proprement linguistique, c'est même un phénomène fondamental en lexicologie, et les mots de haute fréquence en fournissent des exemples à foison.**

- Pourquoi pas deux ou même trois mots ?

Pourquoi pas en effet ? Nous le faisons assez souvent. Il y a tout intérêt à étudier dans la même leçon, deux ou trois hyperfréquents possédant un sémantisme en partie commun, en partie différent. Certains expriment plusieurs aspects d'un même processus comme *pointe/piquer/trou*, une réciprocité comme *vendre/acheter* - ou une antonymie comme *chaud/froid*. Le cas le plus intéressant est celui des synonymes en concurrence dont aucun n'est l'hyponyme ni l'hypéronyme de l'autre, parce qu'ils expriment en général des points de vue différents sur la réalité comme *savoir et connaître* ou *mot et parole*.

- Pourquoi partir d'un mot hyperfréquent, l'un des 907 de la liste de Brunet ?

1. Cela permet de s'intéresser à des mots qui n'auraient, autrement, que de très faibles chances d'être étudiés. Quel texte littéraire donnerait l'idée de parler du mot *chose*, hyperfréquent s'il en est ? des mots de l'espace comme *bord, coin, côté, milieu, centre*, des verbes de mouvement ? *aller, venir*, des noms de nombres, à commencer par *un, deux, trois, quatre* ? des mots « logiques » comme *cause, condition, genre, espèce* ? Croit-on que ces mots ne présentent aucun intérêt ? Et qu'ils ne servent à rien dans la vie courante ? Et les verbes dits « du troisième groupe », véritables piliers de la langue française, qui s'intéresserait à eux ? Explorer la richesse conceptuelle de ces magnifiques verbes en *-oir* : *avoir, vouloir, pouvoir, devoir, valoir, falloir*, c'est une vraie joie !

2. Ces mots ont des emplois et des sens très variés. Or, c'est dans l'organisation des polysémies que se révèle particulièrement l'identité d'une langue. Les Espagnols sont fort étonnés, par exemple, de l'usage extensif que font les Français du mot *coup*, employé pour toutes sortes de petits mouvements rapides, et notamment du fait qu'on puisse donner un *coup d'œil*, chose parfaitement burlesque dans leur langue si on décalque mot à mot cette locution qu'ils traduisent par un dérivé de *vista*, « la vue » : *un vistazo*. Et comment se fait-il que le verbe *marcher* ait développé une polysémie en direction de « fonctionner », ce qui n'est pas du tout le cas du verbe anglais *to walk* ? Parce que la *marche* est conçue dans l'imaginaire francophone comme un mouvement mécanique, régulier et facile sur une longue durée, chose que les anglophones expriment plutôt par *to work*. En français les montres et les machines à laver *marchent* dans le vocabulaire usuel, même si elles *fonctionnent* à un niveau plus académique, alors qu'en anglais, elles *travaillent*, et les affaires aussi, *marchent*, et on peut *faire marcher* un interlocuteur crédule à qui on raconte des blagues. Au moyen de ce mot unique, je peux parler de bien des « choses » différentes. Puis-je comprendre le mécanisme de cet « outil » multifonctionnel qu'est un *polysème* ?

3. La multiplicité des emplois d'un grand polysème permet de regrouper autour de lui un vaste réseau sémantique lexical, comme on le verra à propos du verbe (principe n°3)

Principe n° 2 : partir du déjà su

Un mot de haute fréquence, usuel dans toute la « francophonie », est normalement connu de tous les élèves ayant au moins une « teinture de français », même de ceux qui maîtrisent encore mal la langue, y compris à l'oral, pas seulement de ceux qui parlent français à la maison avec des parents autochtones. Il appartient non seulement au langage courant de la métropole, mais aussi à celui de l'Outre-mer et des territoires où le français est utilisé avec des particularismes. Partir d'un mot fréquent, c'est mettre à égalité les élèves devant sa redécouverte et tout ce qu'il va permettre de découvrir de nouveau. Personne n'est dérouté et la motivation est générale. On ne sera pas surpris du succès que remporte à tous les niveaux, le verbe *manger* à propos duquel tout le monde a quelque chose à dire, mais qui permettra de découvrir et de manipuler des mots comme *convive, repas, aliment, se nourrir*, etc. Il s'agit donc à la fois de développer un meilleur emploi du vocabulaire déjà disponible, et de favoriser l'intégration de nouveaux mots moins courants et pourtant usuels. Il serait bien qu'à l'annonce du titre de la leçon – le nouveau mot étudié aujourd'hui – les élèves trouvent que c'est « nul », « trop facile » et que le maître doive ainsi leur montrer que c'est plus compliqué qu'ils ne pensent, comme un prestidigitateur tire des merveilles d'un simple chapeau. **Il faut leur donner le plaisir de montrer ce qu'ils savent, et leur faire prendre conscience qu'ils savent plus qu'ils ne pensaient, susciter des associations d'idées** : faire émerger le vocabulaire

passif que quelques-uns au moins possèdent, et dans un premier temps, écrire au tableau ou retenir oralement, en vrac, ce qu'ils proposent avant d'introduire quelques mots inconnus et utiles.

Partir du déjà su, c'est en fait aller vers ce que l'on ne connaît pas. Mais c'est y aller avec confiance, en sachant qu'on peut se tenir à la béquille de ce que l'on connaît. C'est aussi s'approprier plus facilement la nouveauté en découvrant à quoi la rattacher.

Comment faire émerger le vocabulaire connu ? Comment le compléter par des mots utiles inconnus ? D'abord par des questions : la plus générale : « À quoi vous fait penser le mot X ? », ou d'autres plus précises, des devinettes, des saynètes. Éventuellement un petit dessin schématique au tableau : par exemple un arbre, le soleil avec ses rayons, qui peuvent faire penser à bien des choses plus abstraites, les flèches orientées sur lesquelles on peut placer des degrés, des points significatifs. Il est évident que le maître, qui est aussi un artiste, se fera son expérience et jouera de ses trucs. Au fur et à mesure du « grand déballage » de ce que savent les élèves et de ce que le maître leur aura fait découvrir, certaines phrases intéressantes auront pu déjà surgir et être notées ; on aura fait émerger un gros paquet de mots. Ils auront été écrits au tableau, ils auront subi un certain débroussaillage, une certaine catégorisation, et il sera temps d'insister sur le principe n°3

Principe 3 : priorité au verbe

Il doit être bien entendu que nous n'étudions pas de mots hors contextes. Nous construisons des phrases. Quel que soit le point de départ de la leçon, le choix d'un verbe sera toujours fondamental et de la plus grande importance, parce que c'est le moteur qui structure la phrase et permet aux noms de fonctionner. Cela n'empêche pas, bien sûr, de partir d'un nom, d'un adjectif ou même d'un adverbe ou d'une préposition. C'est même nécessaire. Mais le plus simple est de prendre pour point de départ un verbe. Car enfin, il a au moins un sujet (verbes intransitifs) et généralement un ou plusieurs compléments essentiels (verbes transitifs, directs ou indirects). Il y a donc autour de lui des places vides qu'il faut remplir par des noms. Et un verbe donné ne se combine pas avec n'importe quels noms ou n'importe quelle catégorie de noms. En remplissant ces places vides on aura tout de suite des listes plus ou moins longues de noms 'spécifiques', autrement dit ayant tous une certaine affinité sémantique avec le verbe pris pour point de départ : il sera donc facile de les traiter par ressemblances et différences de sèmes et éventuellement de voir, dans certains, des hypéronymes et, dans d'autres, des hyponymes. Plusieurs seront des parasyonymes dont la comparaison permettra de mettre en valeur des différences d'emploi et des nuances sémantiques fines. Se trouvera ainsi mis en place tout naturellement un début de réseau qui sera facile à enrichir en qualifiant les noms, en faisant fonctionner les mécanismes de la dérivation, en collectionnant les locutions figées, et en cherchant d'éventuelles antonymies.

Nous prendrons seulement l'exemple très simple d'un verbe d'action transitif : *construire* pour montrer comment, à partir de la phrase de base 'A construit B', on peut faire foisonner tout un réseau. Sous A, une fois éliminés des noms non spécifiques (comme dans '*la municipalité construit un gymnase*', '*le boucher construit sa maison*'), nous trouverons, comme sujets 'spécifiques' *l'entrepreneur*, *le maçon*, *l'architecte*, et leurs divers auxiliaires, et sous B, une multitude de compléments spécifiques en ce qu'ils dénotent tous des *bâtiments* plus ou moins durables, *construits* par l'homme pour s'abriter ou y abriter quelque chose, mais extrêmement différents les uns des autres (*une villa*, *une tour*, *une mairie*, *une grange*, etc., etc.). Sous le verbe lui-même, émergeront les synonymes, *bâtir*, *édifier* et les antonymes, *détruire*, *démolir*... Lorsque, dans le grand déballage, apparaîtront des mots comme *ciment*, *parpaings*, *pelleteuse*, qui ne peuvent trouver place ni sous A ni sous B, on ouvrira pour eux une nouvelle catégorie, celle des *moyens* de l'action de construire. Tous ces verbes et certains noms ont des dérivés (*construction*, *bâtitisseur*,

maçonnerie, architectural, etc.) dont nous aurons à reparler à propos du principe 4. On obtient ainsi des listes de mots plus ou moins substituables les uns aux autres, selon la place qu'ils peuvent occuper dans une phrase. En principe, les listes lexicales sont 'ouvertes' à la différence des listes morphologiques qui sont 'fermées' : vous ne pourrez jamais rajouter ni supprimer un pronom personnel à la liste des pronoms personnels. Mais où s'arrête la liste des constructions ? Le grand déballage peut amener des noms en si grand nombre qu'il va falloir n'en retenir que quelques-uns à titre d'exemples, et les catégoriser (habitation, services publics, commerce, etc.). Mais on retiendra tout particulièrement ceux qui nous font passer du concret à l'abstrait : *construire une phrase, un projet, le scénario d'un film*. Et selon le niveau de la classe, on insistera plus sur les listes courtes que sur les listes trop longues. Définir les rôles des différents agents de la construction, préciser les différences d'emplois entre *construire, bâtir* et *édifier* est plus difficile, donc plus instructif que d'opposer *maison* à *villa* et *immeuble*.

Bien entendu, tous les mots de haute fréquence ne sont pas des verbes transitifs et nous pourrions construire (c'est le cas de le dire) une leçon de vocabulaire à partir d'un verbe intransitif (exemple *aller et venir*), d'un nom (exemple *soleil*), d'un adjectif (exemple *dur*) ou même d'un adverbe ou d'une préposition (exemple *contre*).

Principe n°4 : ne pas séparer le vocabulaire de la grammaire

1. Nature et fonction On a vu ci-dessus comment un réseau lexical se construit presque automatiquement, et foisonne tellement qu'il faut plutôt élaguer que redouter la pénurie. Au cours de cette construction, **les catégories grammaticales de base se mettent en place tout naturellement.**

Bien sûr, nous faisons une leçon de vocabulaire, pas une leçon de grammaire. Nous focalisons sur le sens, sur le contenu, pas sur des structures abstraites. **Mais pas de mots hors phrase ! Les mots que nous découvrons, nous n'arrêtons pas de les mettre ensemble, c'est-à-dire de manipuler des notions grammaticales et de faire de la syntaxe.** On peut se contenter, au début, d'une terminologie de base, simple et classique. Dans toutes les leçons, à quelque niveau que ce soit, on oppose des mots dont la 'nature' est d'être des 'noms' à des mots dont la 'nature' est d'être des 'verbes', et on qualifie des 'noms' au moyen d'adjectifs, de sorte que la distinction, tout à fait fondamentale, de ces trois parties du discours devrait être très vite acquise, peut-être dès le cours élémentaire, comme une évidence. Les autres (pronoms, prépositions, conjonctions, adverbes) se mettront en place un peu plus tard, par défaut, quand se présenteront de bonnes occasions. Et en même temps, les trois 'fonctions' essentielles : 'sujet', 'complément d'objet' et 'complément circonstanciel', devraient être en place, des distinctions plus fines apparaissant plus tard.

Au lieu de dire 'quels noms puis-je écrire sous A et sous B ?' on dira 'Trouvons des sujets, trouvons des COD pour le verbe *construire*'. Quant au *terrain constructible*, qui répond à la question 'Où construit-on une maison ?', quant au *parpaing* et à la *pelleteuse* qui répondent à la question 'Au moyen de quoi construit-on cette maison ?' ce seront bien évidemment un "complément de lieu" et des « compléments de moyen ». Est-ce que je suis obligé, lorsque je dis que « *les maçons construisent une maison* », de préciser que le *terrain est constructible* et qu'ils utilisent des *parpaings* ? Non, bien sûr, seulement si c'est nécessaire, ça dépend des cas, des « circonstances », ce sont des « compléments circonstanciels », ils ne sont pas « essentiels ».

Avec les petits de l'école maternelle ou du cours préparatoire, on n'emploiera pas de terminologie grammaticale, mais on fera de la syntaxe comme monsieur Jourdain faisait de la prose, sans le savoir, de manière implicite, préparant tout naturellement un enseignement grammatical ultérieur. Après nombre de leçons de vocabulaire, la distinction entre « nature » et « fonction » devrait être

claire dans tous les esprits. Les leçons de vocabulaire permettent d'aborder la syntaxe de manière active et productive en lui donnant du sens, de la matière. Prendre l'habitude de se poser, à propos de tout verbe (autrement dit de toute action) « Qui fait quoi ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Comment ? » peut être très utile, dans la vie...

2 Transformations de phrases : Il n'y a pas une seule et unique manière d'exprimer le fait qu'un sujet *construit* un objet.

Si au lieu d'employer le verbe, j'emploie son dérivé nominal *construction*, cela va m'entraîner dans des formulations de type « écrit » et même administratif, plus abstraites que la phrase de base. « *Une maison est en construction sur la parcelle de terrain constructible n° XXX au cadastre* » (tiens ! une occasion de parler du *cadastre*). « *La construction de cette maison devrait être terminée au printemps* ». On remarque, dans ces cas, l'élimination de l'agent. C'est le nom *maison* ou le nom *construction* qui devient le sujet.

Je peux aussi choisir de mettre le verbe au passif, en éliminant l'agent : « *La maison est construite en parpaings* » ou en l'exprimant par un « complément d'agent » « *cette maison est construite par un grand architecte* » et puis développer en utilisant un dérivé d'*architecte* : « *son architecture est tout à fait nouvelle* ».

Je peux choisir de mettre en valeur un élément de la phrase en utilisant *c'est... qui* ou *que* : « *Ce sont les maçons, pas l'architecte, qui construisent la maison* » ou bien « *C'est une maison tout à fait nouvelle que construit cet architecte* »

Et ce ne sont que quelques exemples de manipulations et reformulations possibles.

Tous ces exercices de « constructions de phrases » devraient amener les élèves à pratiquer sans peine ce qu'on appelait naguère « analyse logique » et à améliorer leur style, à écrire le mieux possible, en fonction du but visé et du destinataire à atteindre, et tout simplement à prendre plaisir à bien exprimer ce qu'on ressent.

EN PRATIQUE, COMMENT FAIRE ?

Ayant supprimé les noms propres, « Monsieur », « Madame » et quelques titres de noblesse, les articles et autres outils grammaticaux, nous arrivons au nombre de 443 mots de haute fréquence pouvant servir de tête à une leçon. Bien entendu nous ne ferons jamais 443 leçons. Il y a un peu plus de dix ans, quand nous avons décidé de ce qu'on mettrait dans le site d'Ada, nous avons compté qu'il y avait, au mieux, dans une année scolaire, 36 semaines utiles et que, puisque nous comptions étaler une leçon de vocabulaire sur deux semaines, il fallait proposer 18 leçons par année scolaire. Vous verrez sur le site, de l'année de grande section maternelle à la classe de 5^e, huit années de scolarité, les 18 x 8 = 144 mots que nous avons choisis, à vrai dire un peu plus, car certains articles ont des titres doubles ou même triples. Vous verrez aussi ceux qu'à notre grand regret, nous avons éliminés pour chaque classe. Nous espérons que ce nombre réduit de leçons, qui n'a jamais été parcouru dans son entier, mais le sera peut-être un jour, fera tout de même manipuler aux élèves un vocabulaire assez important, assouplira leur syntaxe et surtout leur donnera l'habitude de s'intéresser aux mots, à la possibilité de parler d'un même sujet de façons différentes, et à la cohérence de leurs sens.

Comment nous avons choisi ces mots ? J'ai le regret de vous dire que nous ne nous sommes fiés qu'à notre instinct. Aucune règle stricte n'impose de mettre tel mot au collège et tel autre au cours élémentaire. Le mot *corps* que nous avons mis en maternelle pour que les enfants énumèrent les différentes parties de leur *corps*, aurait pu aussi bien et même mieux se trouver en cinquième où on aurait pu parler du *corps électoral* et de la *chute des corps*. Bien entendu, la leçon sera fort différente selon qu'on s'adresse à des petits qui ne savent pas encore lire, à qui il faudra surtout faire répéter

et bien prononcer, éventuellement avec les mouvements adéquats, le petit nombre de mots qu'on a l'ambition de leur apprendre, à des petits qui savent déjà lire, mais qui écrivent encore fort mal, à ceux qui savent lire et écrire et à qui peu à peu on pourra faire découvrir des sens figurés. Elle sera aussi beaucoup plus courte pour les petits que pour les grands. Le cours d'une heure que nous avons prévu pour la 6^e et la 5^e est un maximum. Mais enfin, ce n'est pas moi, qui n'enseignais qu'à des étudiants, qui vais enseigner à des « professeurs des écoles » comment ils doivent enseigner aux petits enfants. Ce sont eux, qui affineront leurs procédés et peut-être contacteront Ada, qui trouvera bien un moyen de mettre leurs découvertes sur son site-gigogne, inépuisable.

Actuellement les classes de 6^e et de 5^e disposent de 4 h 30 de français par semaine et j'ai affaire à des professeurs de 6^e et de 5^e. Je propose, pour commencer, de garder une heure entière pour la lecture d'un texte intéressant, assez long et de son commentaire (l'auteur, comment il présente son sujet, dans quel but, etc.). Je conserverais aussi une heure entière pour la leçon de lexique à partir d'un grand polysème. Restent deux heures et demie pour la dictée de quelques lignes du texte déjà étudié, une petite rédaction plus ou moins en rapport avec le texte et une leçon de grammaire. Mais, à vrai dire, cette leçon est-elle vraiment nécessaire puisqu'en manipulant des mots, on ne cesse de rappeler leur fonction dans la phrase ? On verra à l'usage si cela ne pourrait pas être suffisant, ce qui permettrait de donner un peu plus d'ampleur à la leçon de littérature et même peut-être à la leçon de lexique.

Parlons de celle-ci : il faudra équilibrer, sur deux heures en deux semaines, le défrichage : « À quoi vous fait penser tel mot ? » la classification des mots trouvés selon leur nature, et la manipulation permettant de parler de différents points de vue d'une même chose. Inutile de demander une rédaction spéciale, il serait suffisant de demander aux élèves d'introduire quelques mots de la leçon de vocabulaire dans la petite rédaction d'inspiration littéraire. Ce serait une sorte de jeu. Ça ne devrait pas être impossible.

Je crois qu'il faudrait que M. Bossis et Mme Savage sollicitent des volontaires, réunissent quelques enseignants motivés, et leur expliquent qu'ils vont essayer une autre méthode d'enseigner le français, déjà plus ou moins répandue grâce au site d'Ada Teller, et qu'ils pourront communiquer avec ceux qui l'ont conçue et mise sur pied.

J'envoie ce premier message aux deux inspecteurs et aux deux personnes qui m'ont aidée au cours de longues années à concevoir, rédiger, mettre au point, présenter de façon agréable ce que nous avons fait. Il en résultera ce qu'il en résultera...

Toutes mes amitiés à tous

Jacqueline

Sitographie

Les guides fondamentaux pour l'enseignement :

- <https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

Pour prendre connaissance du travail déjà élaboré sur l'étude du vocabulaire à partir des travaux de Jacqueline PICOCHÉ :

- <https://www.vocanet.fr>.

Pour récupérer les listes de fréquence lexicales (format WORD / format OPEN OFFICE) :

- <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale>

Pour développer le propos de Jacqueline PICOCHÉ : un article qu'elle consacre à l'enseignement du vocabulaire, plus spécifiquement dans le premier degré (mais tous les conseils sont bons à prendre pour le second degré également) :

- <https://eduscol.education.fr/document/15619/download>

Un lien pour accéder spécifiquement aux ressources mises en ligne sur EDUSCOL et qui s'attache à regrouper des travaux de recherches, des démarches didactiques et des idées d'activités autour de l'étude du vocabulaire. Une mine :

- <https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire>

Des ressources pédagogiques pour établir une progression des apprentissages depuis l'école jusqu'au lycée (des démarches très inspirées des travaux de Jacqueline PICOCHÉ). Une mine :

- <https://eduscol.education.fr/255/lexique-et-culture>

« Il ne faut pas se laisser décourager par l'immensité du lexique », écrit Jacqueline Picoche... Une fiche pour faire le point sur la morphologie lexicale et des idées d'activités pour l'enseigner afin d'aider les élèves à lire les textes :

- <https://eduscol.education.fr/document/14233/download>

L'apprentissage du vocabulaire au Cycle 1 : les textes de référence et des propositions de mise en œuvre :

- <https://eduscol.education.fr/129/cycle-1-vocabulaire>

Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire et l'importance de la contextualisation :

- <https://eduscol.education.fr/document/15607/download>

Les ressources produites par les experts qui ont collaboré à la réforme des programmes du collège. Pour ce qui concerne plus spécifiquement l'étude du vocabulaire, les documents produits par Annie CAMENISH, Stanislas DEHAENE, Karine DUVIGNAU, Marie-Laure ELALOUF, Roland GOIGOUS & Sylvie CÈBE méritent une attention particulière :

- <https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-6839>

