

Le lexique et son acquisition :

aspects cognitifs et linguistiques

Par Jacques DAVID

Les connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage, sur tous les versants : en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit. Chez l'adulte, la production orale peut dépasser les 200 mots par minute, ce qui correspond à deux à trois mots par seconde. A cette vitesse, il est évident que le processus est inaccessible à la conscience ; il est de ce fait extrêmement difficile à étudier¹. Le problème se complique lorsque l'on sait que la recherche – ou plutôt la récupération – des mots en mémoire nécessite une sélection parmi plusieurs dizaines de milliers d'unités. W.J.M. Levelt (1989) estime que nous disposons d'un lexique actif qui peut atteindre 40 000 mots ; c'est dire la complexité des mécanismes cognitifs et articulatoires en jeu. En situation d'écriture, et si l'on tient compte des variations individuelles, la vitesse de production est 5 à 8 fois moins rapide. Chacun comprendra que les contraintes matérielles et motrices expliquent en grande partie ce ralentissement. Cependant, indépendamment des différences de rythme et de débit entre les deux modalités, on constate que d'autres facteurs interviennent, notamment l'absence de destinataire et la possibilité de retour à l'écrit². Le lexique produit à l'oral apparaît nettement plus répétitif, stéréotypé et fait appel aux mots les plus fréquents ; à l'écrit, il se caractérise par une diversité et une précision plus grandes. Nous reviendrons plus en détail sur ces données dans la première partie de la présente contribution.

Au plan linguistique, l'évaluation des connaissances lexicales des individus est également très complexe. Tout d'abord, il convient de s'entendre sur les unités lexicales prises en compte³, car les études, essentiellement descriptives, dans le domaine montrent des variations conséquentes selon qu'elles acceptent les multiples formes fléchies, notamment les verbes à plusieurs bases⁴, les noms dérivés ou composés⁵ et la plupart des locutions⁶. Ensuite, il faut distinguer l'étendue, ou le stock lexical disponible, et la qualité de ce lexique. En effet, un nombre élevé d'unités connues ou reconnues n'assure pas obligatoirement la maîtrise de leur(s) signification(s). Une personne peut, par exemple, saisir le sens d'un mot dans un certain contexte et ne pas le connaître dans un autre. De tels phénomènes, liés à la polysémie constitutive de tout vocabulaire - surtout le plus courant - amènent à des contresens locaux, voire à des quiproquos ou de mauvaises interprétations affectant l'ensemble d'un texte. Nous y reviendrons dans la deuxième partie de l'article consacrée à la compréhension en lecture.

Le lexique en production

Concernant les études développementales, essentiellement chez le jeune enfant et l'enfant, les variations de type lexical sont très importantes. Plusieurs facteurs sont impliqués : a) l'écart entre production et compréhension ; b) la catégorisation des unités lexicales ; c) les différences interindividuelles ; d) les

¹ On pourra cependant lire l'ouvrage très accessible de J. Segui & L. Ferrand (2000) et notamment le chapitre V sur « La production de mots ».

² L'ouvrage de M. Fayol (1997) propose une synthèse très complète des travaux de psychologie cognitive relatifs à la production orale et écrite.

³ Voir la discussion de cette notion proposée par G. Petit dans ce volume, et plus encore dans la revue *LINX* (1999) qu'il a dirigée.

⁴ Par exemple, les formes *ira, va, aille* constituent-elles des unités propres ou des variantes du verbe *aller* ?

⁵ Ainsi, avec les dérivés : *chargement, surcharge* ou, plus discutable, *décharge* ; mais aussi avec les composés : *chef-d'œuvre, hors-d'œuvre* et, plus délicat, *maître d'œuvre*, avons-nous à faire à une ou plusieurs unités ?

⁶ Par exemple adverbiales : *au fur et à mesure, tout de suite* ; ou prépositionnelles : *à cause de, en raison de* ; ou encore conjonctives : *pour que, dès que* et d'autres difficilement sécables comme *parce que*.

langues en jeu dans l'acquisition ; e) la distance entre l'oral et l'écrit. Si nous passons en revue ces différents facteurs⁷, nous verrons qu'ils concourent à relativiser toute conception linéaire du développement lexical, pour montrer en fait que l'acquisition suit tantôt de brusques accélérations tantôt des phases de latence.

La plupart des études sur l'acquisition du lexique précoce ont montré que les premiers mots à valeur conventionnelle apparaissent entre 11 et 13 mois. Le rythme s'accélère sensiblement en passant d'une dizaine de mots à 15 mois, à une cinquantaine à 20 mois et à environ deux cents mots à 2 ans. Cependant, au-delà des variations interindividuelles⁸, c'est le décalage entre le lexique de production et celui de compréhension qui apparaît le plus manifeste. Plusieurs recherches longitudinales ont en effet relevé un écart de cinq mois entre le moment où les enfants sont capables de comprendre une cinquantaine de mots et le moment où ils peuvent en produire autant. Un tel décalage a conduit certains auteurs à envisager l'existence de deux lexiques distincts : l'un pour la compréhension, l'autre pour la production. Plus sérieusement (B. de Boysson-Bardies, 1996), s'impose l'existence de deux voies d'accès différentes : l'une qui montre ce que l'enfant est capable de comprendre du langage, l'autre qui révèle comment il est capable de l'utiliser. Les deux activités langagières s'appuient ainsi sur des ressources et des fonctionnements cognitifs distincts. De fait, la compréhension des mots - comme celle du langage oral en général - est liée à d'autres phénomènes congruents : entre autres, les mimiques du visage et les gestes, les contours prosodiques et mélodiques, les informations contextuelles et pragmatiques.

Sur un autre plan, c'est la constitution des classes de mots qui va spécifier le développement du langage. Si l'on note rapidement une assez grande variété de classes de mots, il faut reconnaître que les premières verbalisations des bébés sont avant tout liées aux situations d'échanges, à l'importance des interactions, aux sollicitations de l'entourage. Ainsi, avec les onomatopées, les interjections, ce sont principalement des termes dits « sociaux » ou « sociopragmatiques » qui sont utilisés : *non, au revoir, encore...*, et des expressions figées du type *ça y est, a plus...* Ces éléments sont difficiles à catégoriser ; il est délicat de les identifier à ceux du lexique adulte. Au-delà, les études les plus étendues (H. Benedict, 1979 ; E. Bates *et al.*, 1988 ; K. Nelson *et al.*, 1993 ; E. Bates *et al.*, 1994) montrent que ce sont les noms qui dominent, ou plutôt les termes à valeur référentielle⁹. Ils représentent entre 60 et 70% des 50 premiers mots produits ; ce sont des noms de personnes, d'animaux ou d'objets proches. Les verbes n'en constituent qu'une part très réduite, environ 3%. Il reste que si l'on considère l'ensemble des termes à valeur prédicative - principalement des verbes et des adjectifs - qui désignent des actions (*manger*), des états (*parti*), des propriétés ou des qualités (*petit*), ils apparaissent en quantité non négligeable, mais plus tardivement. Les décalages constatés dans ce premier lexique, notamment entre les proportions de noms et de verbes, ont servi à justifier des modèles d'acquisition en stades¹⁰, voire des conceptions universalistes du développement du langage. Ces modélisations, et surtout les débats qu'elles ont suscités, ont ouvert la voie à d'autres recherches longitudinales, qui montrent que les processus sont également liés aux variations interindividuelles – aux « styles » d'enfants (B. de Boysson-Bardies, *ibid.*) – et aux propriétés des langues utilisées.

⁷ Pour une étude détaillée, voir D. Bassano (2000).

⁸ A 24 mois les enfants les plus avancés peuvent produire près de 500 mots alors que les moins performants n'en produisent qu'une centaine. Cette différence quantitative n'a, nous l'avons déjà signalé, aucune signification dans la perspective d'un développement normal, car elle ne tient pas compte de la tendance, chez certains enfants, à répéter les mots de l'entourage, ni des capacités articulatoires, ni des autres composantes linguistiques impliquées, notamment aux plans syntaxiques et pragmatiques.

⁹ Les données issues de ces études sont cependant à relativiser, car elles portent exclusivement sur de jeunes enfants anglophones. Les résultats ne sont pas identiques pour l'acquisition du lexique d'autres langues, notamment du français (voir ci-après).

¹⁰ E. Bates *et al.* (1994) distinguent ainsi quatre étapes dans la composition du lexique produit entre 16 et 30 mois : le stade des éléments « sociopragmatiques » (ou *emphasis*), le stade de la référence qui comporte une proportion importante de noms (avec l'explosion des 50 premiers mots), le stade de la prédication avec l'apparition des verbes et des adjectifs (au-delà de 100 mots) et le stade de la grammaire qui est lié à la production des mots de fonction comme les prépositions ou les conjonctions (à partir du seuil des 400 mots).

Les décalages constatés dans l'apparition des diverses catégories lexicales peuvent donc s'expliquer par des différences de « style ». Si, chez certains enfants la majeure partie du lexique est constituée de noms concrets, manifestant en cela un style fondamentalement « référentiel », chez d'autres, en revanche, le style apparaît plutôt « expressif ». Chez ces enfants, le lexique est plus équilibré et comporte des noms, certes, mais aussi des termes prédicatifs (adjectifs, verbes), des adverbes (*encore, là*), voire des pronoms, des articles et des copules. Ils recourent volontiers et plus longtemps à des expressions dites « figées » qui, bien que composées de plusieurs mots, ne constituent cependant pas des phrases : *il a pas, il veut...* Ces variations interindividuelles conduisent certains chercheurs (D. Bassano *et al.*, 1998 ; D. Bassano, 2000) à formuler une conception moins stratifiée du développement lexical, une conception qui suggère que les enfants accède au langage par deux voies : « celle du contenu lexical – avec les noms – et celle de la fonctionnalité – avec les éléments para-lexicaux » (D. Bassano, *ibid.*, p. 146). Les acquisitions ultérieures suivraient ces deux voies puisque les éléments prédicatifs continueraient d'alimenter le registre des contenus, pendant que les éléments grammaticaux augmenteraient le registre de la fonctionnalité.

L'asynchronie temporelle remarquée dans l'acquisition du lexique chez les jeunes enfants a largement alimenté des conceptions « modularistes » sinon « innéistes » du langage. Pourtant, aujourd'hui, nous pouvons relativiser ces approches, en formulant une théorie plus intégrative, moins hiérarchisée des classes de mots, une théorie qui conçoit l'acquisition du lexique - et certainement du langage dans son ensemble - comme un réseau d'interactions ajustées entre des opérations cognitives générales et des fonctionnements linguistiques particuliers. Dans ce cadre, en effet, il n'est pas étonnant que les enfants s'approprient d'abord les noms concrets, car ils manifestent par-là même une capacité à opérer des classements sur une base référentielle directe. Le décalage avec la production des verbes ou adjectifs s'expliquerait alors par une difficulté plus grande à établir des relations d'un autre ordre : notionnelles ou conceptuelles, puis grammaticales ; toutes relations qui exigent une autonomie sémantique croissante.

De plus, il apparaît que ce décalage lexical n'apparaît pas identiquement dans l'apprentissage de toutes les langues. Ainsi, des études récentes conduites auprès de jeunes enfants francophones de 20 mois montrent que la proportion de verbes est sensiblement plus importante¹¹ que dans le lexique produit par des petits anglophones du même âge. Les mots grammaticaux sont également plus nombreux (22% pour les francophones contre 15 % pour les anglophones, toujours dès le 20^{ème} mois). Inversement le nombre de noms est nettement moins étendu chez les enfants francophones (moins 28%). Ces différences sont sans doute liées à la diversité du système grammatical du français qui comportent une plus grande variété de termes fonctionnels – déterminants et pronoms notamment –, mais aussi à la diversité des échanges culturels et des modes d'apprentissage. En effet, l'attente des parents n'est pas la même et les styles de parler des enfants recourent les styles d'apprentissage des familles, qui eux-mêmes sont liés aux structures de la langue en usage. Certains parents vont plutôt solliciter des activités de dénomination et anticiper les productions nominales de leur enfant (notamment les mères américaines), alors que d'autres vont les inciter plus tardivement à parler, privilégiant un épanouissement affectif et relationnel moins médiatisé par le langage (mères françaises ou allemandes). Les contraintes linguistiques sont également décisives et la comparaison des lexiques produits par de jeunes enfants montrent que la valeur référentielle des mots n'affecte pas les mêmes types d'unités en anglais et en japonais, en mandarin ou en coréen, pour ne citer que ces langues. En coréen notamment (S. Choi & A. Gopnik, 1995), la référence essentiellement déictique et la structure syntaxique faisant du verbe l'élément saillant de la phrase n'oblige guère à une explicitation des personnes ou objets présents dans l'échange. De fait, l'activité de dénomination est moins prégnante, car c'est le verbe qui porte la plupart des informations sémantique et pragmatique. La langue adressée aux jeunes enfants et les activités qui lui sont liées vont ainsi déterminer les proportions de verbes et de noms relevés dans leurs verbalisations. Les enfants coréens produisent nettement plus de verbes que de noms et plus précocement ; les petits anglais, comme on l'a vu, inversent ce rapport.

¹¹ 18% de plus, notamment pour les verbes d'action à l'impératif comme *donne, regarde* ou des modaux de type *vouloir* (D. Bassano, 1998).

Enfin, l'apprentissage de la lecture-écriture, dès l'âge de 6 ans, va introduire un autre type de différenciation. Le lexique oral va être largement redistribué et reconfiguré par l'acquisition des formes écrites. A tel point d'ailleurs que, pour un individu lettré, la représentation même du mot sera celle de l'écrit. Le mot constituera alors l'unité de base, reléguant ainsi d'autres unités pourtant prégnantes à l'oral, notamment la syllabe. La découverte des mots écrits va ainsi favoriser la démultiplication du lexique disponible. On évalue en effet ces acquisitions à 3000 mots nouveaux par an, dès lors que les compétences de lecture et d'écriture sont installées. Ces données¹² agissent directement sur le développement du lexique. Cependant, peu d'études longitudinales ont été menées qui mettent en évidence le passage du lexique oral au lexique écrit, ou qui permettent d'évaluer le rapport de l'un à l'autre. En production, les quelques travaux disponibles (D.P. Hayes, 1988) montrent des écarts importants entre des situations de conversation courantes (notamment entre parents et enfants) et diverses publications écrites (journaux, magazines, articles scientifiques). Le lexique produit en conversation apparaît plus fréquent et semble déterminé, pour son étendue, au statut du destinataire. A l'inverse, le lexique des textes écrits subit de moindres contraintes temporelles et énonciatives qui permettent à la fois une recherche plus lente et une plus grande précision. Mais la différence majeure tient aux caractéristiques orthographiques. Concernant le français, si les correspondances entre phonèmes et graphèmes sont régulières et directes dans des proportions importantes (plus de 80% dans l'étude extensive de N. Catach, 1995), les distorsions sont nombreuses et les mots écrits ne se réduisent pas à l'encodage d'informations strictement phonologiques¹³. Les enfants doivent donc acquérir un lexique écrit spécifique qui oblige à un apprentissage long et coûteux (M. Fayol & J.-P. Jaffré, 1999). Une autre question est de savoir quelle est la forme d'un mot qui influe le plus sur la construction de ses significations. Est-ce sa forme orale ou sa forme écrite ? Autrement dit¹⁴, existe-t-il deux lexiques l'un qui serait construit selon une voie phonologique et l'autre qui, lui, serait indépendant et qui serait constitué directement d'unités graphiques. Les discussions sur ces deux processus d'accès lexical sont vives pour ce qui concerne la lecture. Ainsi, en tentant de décrire l'accès au lexique dans la compréhension du langage, J.-F. Le Ny (1989) avance que l'organisation sémantique est relativement indépendante de l'organisation phonologique et graphémique, ou pour le moins la première se superpose à la seconde. Les résultats de recherches sont plus clairs en situation de production écrite ; P. Zesiger (1995) s'appuyant sur des données de neuropsychologie cognitive (notamment l'étude de patients cérébrolésés) démontre l'interdépendance des procédures phonologiques et graphémiques, et donc une organisation sémantico-lexicale homogène pour rendre compte des performances – comme des difficultés - à comprendre et à produire des mots à l'oral comme à l'écrit. On le voit donc, la constitution du lexique ne va pas de soi et les processus cognitifs à l'œuvre sont difficiles à décrire. Cette difficulté est, à notre avis, à rapprocher d'une autre difficulté, plus linguistique celle-là, qui concerne la notion même de « mot », et plus largement de « signe linguistique ». Il reste que, pour ce qui nous concerne ici, l'absence d'études longitudinales et contrastives sur l'acquisition du lexique oral et écrit se fait cruellement sentir, surtout en production. Il n'en est pas de même en réception où les travaux sont plus nombreux, et plus particulièrement pour décrire le rôle du lexique dans la compréhension en lecture.

Lexique et lecture

La plupart des recherches menées dans différents pays montrent l'étendue du lexique est en relation étroite avec les performances en lecture – et bien sûr au-delà avec la réussite scolaire en général. Il faut

¹² Il faudrait y ajouter des variations liées aux différents systèmes d'écriture en usage, par exemple le passage de la *scriptio continua* du latin ancien à la segmentation en mot des langues romanes, ou encore l'opposition entre langues agglutinantes et langues isolantes qui invite les premières à agréger les morphèmes dans des mots longs et les secondes à les distribuer dans des mots courts.

¹³ Voir notre numéro 122 du *FA*, juin 1998 (J. David & D. Ducard, eds.) et le numéro 124 de *Langue française*, déc. 1999 (J.-P. Chevrot, éd.).

¹⁴ De même que certains psycholinguistes ont émis l'hypothèse de deux lexiques : l'un pour la compréhension, l'autre pour la production (cf. plus haut), d'autres ont également suggéré l'existence de deux lexiques pour chacune des deux modalités orale et écrite.

cependant examiner de près les termes de cette relation. Différentes études anglophones (parmi les plus importantes : W.E. Nagy & R.C. Anderson, 1984 et R.P. Carver, 1994) ont ainsi évalué le degré de compréhension des textes et le nombre de mots connus et inconnus chez des élèves de 8 à 12 ans, (équivalent du cycle 3 de l'école primaire et du début du collège). Dans l'étude de R.P. Carver, les textes jugés difficiles comportaient plus de 20% de mots inconnus ; les textes faciles à comprendre pratiquement aucun mot inconnu. L'équilibre semblait se situer autour de 1% de mots inconnus, ce qui offrait à la fois une compréhension satisfaisante et des acquisitions lexicales adaptées. D'autres études, francophones cette fois, apportent également un éclairage décisif sur le lexique écrit des enfants scolarisés à l'école et au collège. S. Ehrlich *et al.* (1978) ont ainsi étudié les capacités de reconnaissances lexicales de 2538 élèves, du CE1 au CM2, sur un ensemble de 2700 mots. Ils ont montré que le nombre de mots inconnus diminue considérablement, mais que les mots nouvellement appris (« je les connais et je les utilise rarement ») ne le sont que partiellement. En fait, les élèves reconnaissent plus de mots et très rapidement, mais ils ne peuvent en donner plusieurs significations. Là encore, cette étude montre que, plus que la quantité, c'est la qualité des connaissances lexicales qui apparaît déterminante. De fait, les élèves apprennent beaucoup de mots, mais ne parviennent guère à les utiliser à bon escient ; ce que corroborent d'autres travaux plus récents (A. Florin, 1993). Dans une étude menée en deux temps¹⁵, A. Lieury (1997) a analysé précisément la diversité et l'étendue des vocabulaires des manuels scolaires obligatoires. Pour la 6^{ème}, il a ainsi montré qu'au-delà des 3000 mots courants, plus de 6000 mots nouveaux, et spécifiques aux disciplines enseignées, étaient introduits chaque année. Ainsi, à l'issue de la scolarité collégiale, les élèves sont censés assimiler au moins 24 000 mots nouveaux. Or, à l'issue de l'enquête menée auprès des élèves de 6^{ème}, il ressort que seulement 2500 mots ont vraiment été acquis¹⁶. Ce nombre peut paraître impressionnant, pourtant il est très éloigné du volume de mots introduits dans les manuels correspondants. L'écart est encore plus manifeste à l'issue de la 3^{ème} où environ 17 000 mots se trouvent réellement maîtrisés ; nous sommes, là aussi, très loin des 24 000 mots nouveaux recensés dans les manuels des quatre années du collège.

Au-delà de ces données, il nous semble important de déterminer l'influence respective de la lecture et du savoir lexical, et, pour répondre à une question cruciale mais rarement élucidée, de tenter d'évaluer l'influence de l'un sur l'autre. La première perspective, celle du rapport entre lecture et lexique, soulève un problème majeur : la capacité des élèves à reconnaître les mots – *i.e.* à en trouver le sens – et donc à surmonter les difficultés de traitement phonographique, si ce n'est orthographique. La lecture habile nécessite en effet une certaine automatisation de ces procédures de traitement pour construire un lexique mental suffisamment étendu et opérationnel qui permette en retour un accès plus direct et rapide, et donc un travail de compréhension accru. Or, de nombreux élèves ne parviennent pas à ce degré d'autonomie dans le décodage des unités graphiques ; leur attention, et plus particulièrement leur mémoire de travail, est tout entière occupée par ce travail de base et n'est pas disponible pour d'autres traitements, notamment la mise en relation des unités lexicales. Il convient donc de réfléchir à des activités ajustées qui permettent de soulager le travail de décodage pour aider les élèves à trouver rapidement le sens des mots, mais aussi et surtout à construire leur sens dans une phrase ou un texte donné¹⁷. La deuxième perspective, qui envisage le rapport du lexique sur la lecture, repose sur la difficulté que rencontrent tous les lecteurs, apprentis, habiles ou en difficultés, face à un mot inconnu. Cette rencontre peut introduire une rupture plus ou moins profonde et dommageable pour la compréhension du texte. Le lecteur doit en effet chercher le sens ou les sens probables, sans perdre le fil de sa lecture, en l'occurrence la signification en cours d'élaboration du texte à lire. Différentes études (notamment S. Ehrlich & A. Florin, 1981) ont montré qu'il existe un rapport direct entre la compréhension globale d'un récit et la connaissance du lexique utilisé. Cependant cette connaissance, pour nécessaire qu'elle soit, ne peut en constituer la source unique. En effet, l'attention excessive portée

¹⁵ Il a débuté son étude en 1991 sur les manuels et auprès d'élèves de 6^{ème}, et l'a poursuivie jusqu'en 1997 au niveau de la 3^{ème}.

¹⁶ Encore faut-il tenir compte de disparités considérables, puisque les élèves les moins performants n'ont retenu que 1500 mots.

¹⁷ L'ouvrage collectif de l'Observatoire national de la lecture (M. Fayol *et al.*, 2000) propose différentes activités qui répondent à ces difficultés.

au sens particulier d'un mot, l'éventualité d'une interprétation erronée, la rupture plus ou moins longue de la cohérence d'ensemble, tous ces facteurs peuvent occulter la compréhension. Pourtant, cette situation est extrêmement fréquente ; elle l'est d'autant plus lorsque les élèves sont peu entraînés à la lecture. L'une des solutions tient donc dans la préparation de la lecture d'une part, ce qui revient à réduire les potentielles difficultés lexicales, dans l'équilibre du lexique des textes d'autre part, ces textes ne peuvent en effet dépasser un seuil critique de mots inconnus.

En définitive, l'accroissement du stock lexical dépend de la pratique régulière de la lecture. L'acquisition du lexique s'effectue de façon incidente à la lecture ; elle lui est consubstantielle. Le processus est alors assez simple ; il correspond à ce que l'on nomme *L'effet Matthew*¹⁸ : plus un élève lit et plus il augmente son lexique, et mieux, en retour, il comprend les textes qu'on lui propose, ce qui accroît encore ses capacités lexicales, et ainsi de suite. Ce phénomène, simple en apparence, explique en grande partie la réussite ou l'échec des élèves, pour ce qui concerne l'acquisition du lexique, certes, mais aussi de la syntaxe et, plus globalement, de l'ensemble des connaissances scolaires.

Pour conclure

Si nous avons tenté d'élucider certains problèmes liés à l'acquisition du lexique, beaucoup de chemin reste à faire. Les tâtonnements du jeune enfant et les difficultés du lecteur débutant sont aujourd'hui mieux connus. Cependant, de nombreux aspects de cet apprentissage sont encore à éclaircir et notamment la multiplicité des composantes linguistiques en jeu : le rapport entre lexique et syntaxe¹⁹, la délimitation des unités lexicales, les phénomènes de polysémie ; mais aussi la nature du travail de dénomination en relation avec les représentations mentales, le statut du signifié et donc du signe, et l'importance des prototypes sémantiques. Sur le plan cognitif, nous avons évoqué les problèmes liés au caractère inconscient de l'activité langagière surtout chez l'expert, à l'intrication des paramètres langagiers, mnésiques, perceptifs..., mais aussi au décalage entre les processus de production et de compréhension, entre les modalités orale et écrite, aux variations interindividuelles et culturelles dans les performances des apprenants ... Tous ces aspects, qui agissent plus ou moins directement sur le développement du lexique, restent à décrire encore plus précisément.

Pour l'enseignant de français, on l'a vu, il importe d'évaluer précisément les capacités lexicales de ses élèves non pour les stigmatiser ou les opposer à toute prise de parole ou de lecture, mais bien pour élaborer des supports, en l'occurrence des thèmes, des situations d'échanges, des formes de discours et des textes écrits toujours mieux adaptés. Enfin, les travaux exposés ici montrent tous, et quelles que soient les disciplines scientifiques convoquées, que l'apprentissage du lexique ne relève pas d'une progression linéaire, ni d'une organisation monologique et encore moins d'une instruction passive. Plus, ce n'est pas en se fondant sur les seuls critères quantitatifs : listes de vocabulaire plus ou moins spécifiques, paradigmes thématiques plus ou moins ouverts, champs sémantiques plus ou moins étendus..., que l'on parviendra à développer le lexique actif de nos élèves. C'est bien en leur proposant un étayage ajusté dans des activités de production, écrite comme orale, qu'ils parviendront à accroître leur lexique, un lexique dont on favorisera toutes les dimensions, aussi bien linguistiques que cognitives.

Références bibliographiques :

- BASSANO D. (2000), « La constitution du lexique : le "développement lexical précoce" », dans M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*, Paris, PUF, pp. 137-168.
- BASSANO D. (1998), « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français », *Langue française*, n° 118, pp. 26-48.

¹⁸ Ou *Matthew effect in reading*, phénomène décrit par K.E. Stanovitch (1986).

¹⁹ Voir à ce sujet la contribution de S. Meleuc dans ce même numéro.

- BASSANO D., MAILLOCHON I & EME E. (1998), « Developmental changes and variability in early lexicon : a study of French children's naturalistic productions », *Journal of Child Language*, n° 25, pp. 493-531.
- BATES E., BRETHERTON I. & SNYDER L. (1988), *From first words to grammar : individual differences and dissociable mechanisms*, Cambridge (NY), University Press.
- BATES E., MARCHMAN V., THAL D., FENSON L., DALE P. S., REZNICK J. S., REILLY J. & HARTUNG J. (1994), « Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary », *Journal of Child Language*, n° 21 (1), pp. 85-123.
- BENEDICT H., (1979), « Early lexical development : comprehension and production », *Journal of Child Language*, n° 6, pp. 183-200.
- BOYSSON-BARDIES B. de (1996), *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob.
- CARVER R.P. (1994), « Percentage of unknown vocabulary Words in Text as a Function of the relative Difficulty of the Text : Implications for Instruction ». *Journal of Reading Behavior*, n° 26, pp. 413-437.
- CATACH N., (1995), 3^{ème} édition, *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- CHEVROT J.-P., éd. (1999), *Langue française, L'orthographe et ses scripteurs*, n° 124, Paris, Larousse.
- CHOI S. & GOPNIK A. (1995), « Early acquisition of verbs in Korean : a cross linguistic study », *Journal of Child Language*, n° 22, pp. 497-529.
- DAVID J. & DUCARD D., éd. (1998), *Le français aujourd'hui, Des conflits en orthographe*, n° 122, Paris, AFEF.
- EHRLICH S., BRAMAUD DU BOUCHERON G., FLORIN A., (1978) *Le Développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Poitiers, PUF/Laboratoire de psychologie.
- EHRLICH S. & FLORIN A. (1981), *Niveaux de compréhension et production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*, Paris, Éditions du CNRS.
- FAYOL M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- FAYOL M. & JAFFRÉ J.-P. (1999), « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue française de pédagogie*, n° 126, pp. 143-170.
- FAYOL M., DAVID J., DUBOIS D. & RÉMOND M. (2000), *Devenir un lecteur autonome. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Paris, Observatoire national de la lecture/Odile Jacob.
- FLORIN A. (1993), « Pour une didactique des activités lexicales à l'école », *Repères*, n° 8, pp. 93-112.
- HAYES D.P. (1988), « Spaeing and Writing : Distincts patterns of word choice », *Journal of Memory and Language*, n° 27, pp. 572-585.
- LE NY J.-F. (1989), « L'accès au lexique et compréhension du langage : la ligne de démarcation », *Lexique. L'accès lexical*, n° 8, pp. 65-85.
- LEVELT W.J.M. (1989), *Speaking : From Intention to Articulation*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.
- LIEURY A. (1997), 3^{ème} édition, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- NAGY W.E. & ANDERSON R.C. (1984), « How Many Words are there in Printed School English ? », *Reading Research Quarterly*, n° 19, pp. 304-330.
- NELSON K., HAMPSON J. & KESSLER-SHAW L. (1993), « Nouns in early lexicons : evidence, explanations and implications », *Journal of Child Language*, n° 20, pp. 61-84.
- PETIT G., éd. (1999), *Linx, Le statut d'unité lexicale*, n° 40, Nanterre, D.S.L - université de Paris X.
- SEGUI J. & FERRAND L. (2000), *Leçons de parole*, Paris, Odile Jacob.

- STANOVITCH K.E. (1986), Matthew effect in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, n° 21, pp. 360-406 .
- ZESIGER P. (1995), *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris, PUF.