

Construction du lexique et acquisition de la lecture¹

Jacques DAVID
IUFM Versailles-Cergy, CNRS “ LEAPLE ”, Paris V

Les connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage oral et écrit, en compréhension comme en production. Chez l'adulte, la production orale peut dépasser les 200 mots par minute, soit deux à trois mots par seconde. À cette vitesse, le processus est, bien évidemment, inaccessible à la conscience. Le problème se complexifie lorsque l'on sait que la récupération des mots en mémoire nécessite une sélection parmi plusieurs dizaines de milliers d'unités (W.J.M. Levelt estime que nous possédons un lexique “ disponible ” qui atteint environ 40 000 mots) ; c'est dire la complexité des mécanismes cognitifs en jeu.

Pour un lecteur performant, l'accès au lexique est également très rapide. Le traitement d'un texte sans difficultés excessives peut être cinq à dix fois plus rapide qu'en réception orale. C'est dire, là aussi, la complexité des fonctionnements cognitifs qui sous-tendent le processus de lecture, un processus qui est étroitement lié aux capacités d'identification des mots, et donc dépendant des procédures d'assemblage grapho-phonologique et de leur automatisation.

Nous analyserons ici les relations entre lexique et lecture ainsi que la part des savoirs lexicaux qui favorise l'apprentissage de la lecture et celle qui résulte de son acquisition. Nous nous appuyerons sur des données de recherches psycholinguistiques et linguistiques² pour montrer en quoi les compétences lexicales déterminent en grande partie la maîtrise de la lecture – mais aussi un ensemble de difficultés spécifiques propres. Nous envisagerons alors des pistes d'interventions didactiques accessibles.

Quelle que soit la modalité langagière observée (en réception ou en production) et quel que soit le versant étudié (à l'oral comme à l'écrit), la construction du lexique repose sur une association de procédures à la fois complexes et plus ou moins spécifiques. Le problème, souvent invoqué dans les difficultés dites de “ vocabulaire ” des élèves, à savoir un manque plus ou moins chronique et vertigineux, n'est en fait que la face cachée d'un autre problème, lié celui-ci à la qualité de ce vocabulaire – ou plutôt de *ces* vocabulaires³. Il faut en effet savoir qu'un nombre élevé d'unités reconnues n'assure pas obligatoirement la maîtrise de leur(s) signification(s). Une personne peut ainsi 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 inhérente à tout vocabulaire - surtout le plus courant - peut provoquer des contresens locaux, voire des interprétations erronées de l'ensemble d'un texte.

¹ Cet article est rédigé en nouvelle orthographe, conformément aux Rectifications proposées par le Conseil supérieur de la langue française et entérinées par l'Académie française (*Journal officiel*, n° 100 du 6 décembre 1990).

² Ce texte repose sur de nombreux articles et recherches publiées ou en cours. Afin de ne pas alourdir sa présentation, les notes de renvois bibliographiques seront limitées à une bibliographie générale proposée à la fin de la contribution.

³ Nous utilisons ici le terme *vocabulaire*, non dans son acception usuelle, souvent synonyme du *lexique*, mais pour l'en distinguer. Dans le *vocabulaire* les unités sont contextualisées, elles supportent les différentes marques morphologiques, elles acquièrent une signification non plus standard, mais actualisée dans l'énonciation. Le *lexique*, lui, doit être compris comme une abstraction à partir *des* vocabulaires. Le *lexique* neutralise, entre autres, les variations de sens repérables pour un même mot dans les différents énoncés où il apparaît.

Les études développementales sur le rapport entre les performances lexicales et les difficultés de lecture des enfants apprentis montrent également des variations interindividuelles très importantes. Plusieurs facteurs peuvent être impliqués : l'écart entre les activités de production et de compréhension, la distance entre les performances à l'oral et à l'écrit, la capacité à catégoriser les unités lexicales et, bien évidemment, les caractéristiques de la langue. Ces travaux concourent à relativiser toute approche strictement quantitative et linéaire du développement lexical. On pourra dès lors formuler un certain nombre d'indications pour l'apprentissage conjoint de la lecture et du lexique, indications qui devraient aider les enseignants à concevoir des apprentissages adaptés, mais aussi les auteurs et les éditeurs de manuels à élaborer des supports cohérents.

Lexique et premiers apprentissages de l'écrit

Dès les premiers mois d'apprentissage de la lecture-écriture, les élèves vont voir leur lexique actif rapidement augmenté et sensiblement reconfiguré. De fait, la connaissance des mots écrits en réception comme en production, s'appuie sur de nouvelles procédures qui contribuent à redistribuer cet ensemble diffus d'unités antérieurement cumulées à l'oral. Le terme même de mot⁴, qu'il soit écrit ou oral, n'est vraiment maîtrisé, en tant qu'unité langagière, que vers 7 ans. Il est ainsi plus facile à repérer à l'écrit ; il est aussi reconnu comme l'unité de base, celle sur laquelle peuvent s'exercer les apprentissages nécessaires à l'acquisition du lire-écrire – et au delà à toute réflexion sur la langue. Il s'agit là d'un processus interactif dont l'effet le plus immédiat est l'accroissement exponentiel des connaissances lexicales. On évalue ainsi le rythme de cette évolution à environ 3000 mots nouveaux par an⁵, dès que les savoir-faire de base en lecture-écriture sont installés. Ce rythme d'acquisition n'est ni constant ni également partagé. Il varie d'un enfant à l'autre dans des proportions souvent importantes et difficiles à évaluer, du fait même de la diversification des vocabulaires plus ou moins spécialisés. Untel qui dira "bien connaître" de nombreux termes spécifiques à sa passion, par exemple en informatique, en identifiera très peu dans un autre registre. De plus, même si le nombre de mots nouveaux augmente sensiblement du CE1 au CM2, les modalités de reconnaissance de ces mots se diversifient. En fait, les mots nouvellement appris augmentent, mais ne sont pas toujours définissables et fréquemment employés ; plus les élèves avancent en âge et plus leurs mots sont classés comme "moyennement connus et peu utilisés".

Peut-on expliquer ce processus d'acquisition conjoint de la lecture et du lexique ?

Au cours de son apprentissage de l'écrit, l'apprenti-lecteur construit de nouvelles procédures qui associent d'une part la reconnaissance des mots, essentiellement à partir de leurs propriétés formelles (configurations orthographiques, correspondances grapho-phonologiques), et d'autre part leur identification, sur la base de leurs caractéristiques sémantiques. Si la reconnaissance formelle peut rapidement s'effectuer sur des mots connus et inconnus, en revanche leur identification sémantique sera différente selon que le mot appartient déjà ou non au lexique mental de l'élève. Dans le premier cas – celui où le mot est connu –, l'identification consistera à activer les différentes associations construites : 1) sur la base de leur fréquence et co-occurrence (certains mots sont plus souvent employés que d'autres, par exemple, *vélo* vs *bicyclette*, et en contact privilégié avec d'autres, *vélo* et *roue*, *course*, *bi-cross*...); 2) en fonction de leur catégorisation (animé/inanimé, concret/abstrait,

4 Indépendamment des problèmes qui entourent la définition linguistique du mot, sa maîtrise nécessite deux autres conditions : a) la reconnaissance de son caractère arbitraire – y compris pour les noms d'objet – et b) le bon usage métalinguistique du terme

5 Dans ce comptage, sont intégrées les différentes formes fléchies d'une même unité ; c'est surtout le cas des verbes pour lesquels, par exemple : suis, est, sont, fut..., seront comptés comme autant d'unités différentes, même si elles n'appartiennent qu'à une seule unité lexicale.

singulier/pluriel...) et de leur hiérarchisation dans l'expérience, notamment les rapports entre un mot et son prototype (par exemple, *moineau* est plus proche de *oiseau* que *bulotte*) et les caractéristiques associées à ce mot (*les plumes, le nombre de pattes, la taille...*); 3) en relation avec les éléments qui partagent des caractéristiques communes (c'est notamment le cas avec de nombreux mots composés ou dérivés : *lave-vaisselle* et *vaisselle ... marché* et *supermarché*, par exemple). Dans le second cas – si le mot est inconnu –, il peut toujours être décodé, mais son identification nécessitera un traitement sémantique spécifique qui nécessitera alors la construction des mêmes associations : 1) relation aux contextes sémantiques et syntaxiques ; 2) rapport aux référents, expériences et savoirs convoqués ; 3) repérage des traits de composition, bases et dérivés. Ce processus, qui intègre certainement d'autres composantes linguistiques et psycholinguistiques, concourt à l'accroissement du lexique mental des lecteurs.

Mais comment est constitué ce lexique mental ?

En fait, le lexique relève d'une organisation de type « componentielle », où la signification d'un mot résulte de l'association de ces traits sémantiques. Chaque mot peut ainsi être vu comme le centre d'une toile ou d'un réseau de liens plus ou moins étendus et irréguliers. Ces liens sont construits au fur et à mesure de la rencontre des mots, selon les relations sémantiques déjà décrites, mais aussi en fonction de ressemblances orthographiques (ainsi *fraise* est relié sémantiquement à son hyperonyme – ou prototype – *fruit*, mais il est aussi associé auditivement et visuellement à *frise*). La constitution de ce réseau ne relève donc pas d'une distribution aléatoire.

Le passage du lexique oral au lexique écrit est donc une question essentielle pour la description des processus de lecture-écriture. Les écarts de vocabulaire peuvent être importants entre des situations de conversation courantes et diverses publications écrites. Le lexique produit en conversation (notamment entre parents et enfants) apparaît plus fréquent et son étendu est liée au statut du destinataire. À l'inverse, le lexique des textes écrits (journaux, magazines, articles scientifiques) subit de moindres contraintes temporelles et énonciatives qui nécessitent certes une recherche plus lente, mais permet une plus grande précision.

Sur le plan linguistique, la différence majeure entre les performances lexicales orales et écrites tient, bien évidemment, aux effets considérables – et souvent indésirables – de l'orthographe sur la lecture, et surtout sur l'écriture⁶. Concernant le français, si les correspondances phonographiques sont, dans des proportions importantes (plus de 80%) régulières et directes ; les écarts morphologiques et idéographiques sont néanmoins très (trop !) nombreux. Dès le début de l'apprentissage de la lecture, les élèves découvrent que la reconnaissance des mots écrits ne se réduit pas strictement au décodage d'informations graphiques. L'analyse des graphèmes du français, leur polyvalence et les irrégularités qui limitent leur maîtrise rapide, obligent les élèves à des apprentissages nécessairement longs et coûteux au plan cognitif. La construction du lexique correspondant subit les mêmes contraintes, à un point tel qu'on a tenté d'en définir une sous-discipline autonome : l'orthographe lexicale. Les limites de ce domaine d'étude sont certes floues, mais son objet est cependant conséquent : la découverte des caractéristiques morphologiques des mots écrits (par exemple, les différentes graphies du /o/, les doubles consonnes, les finales muettes de dérivation...) et la mise en œuvre de règles plus ou moins opératoires et exhaustives.

Comment dès lors évaluer l'impact de la morphologie sur le développement des compétences lexicales, en particulier, et le savoir-lire, en général ?

Les lecteurs débutants ou confirmés développent une habileté morphologique particulière, consistant à construire la signification des mots à partir des bases et affixes qui les constituent. Ainsi, un suffixe

6 Même si certaines règles orthographiques peuvent perturber l'expression orale de nombreux énoncés ou mots, notamment à travers les liaisons plus ou moins facultatives.

comme *-ette* repéré comme diminutif du mot *fillette* sera utilisé pour identifier de nouveaux mots comme *chambrette*, *gaufrette*, *réglette*⁷. Ces mots sont donc acquis par “ propagation ” ; ils accroissent ainsi, et dans des proportions considérables, le lexique mental des apprentis lecteurs. En fait, les mots complexes, mais possédant une structure morphologique transparente, apparaissent dans des proportions importantes en français. Ils constituent 60 % du lexique acquis par les écoliers, mais aussi 69% des mots analysables dans un dictionnaire comme le *Robert méthodique*, qui en compte pourtant près de 35 000 !

Les implications didactiques ne sont pas négligeables. Nous pourrions ainsi suggérer des démarches, des programmes d'apprentissage et surtout des supports qui introduisent de façon graduelle et conséquente des mots plurimorphémiques. Nous devrions alors nous éloigner résolument d'une conception “ simpliste ” de la lecture, simpliste en ce qu'elle n'offre que des textes comportant des mots courts, à base unique, sans affixe.

En l'occurrence, nous pourrions envisager un enseignement régulier et progressif des propriétés morphologiques des mots : leur composition en affixes et bases, les contraintes de dérivation, les phénomènes d'homonymie et de synonymie...

Il reste que nous ne connaissons pas vraiment l'impact des enseignements proposés sur l'émergence d'une conscience morphologique et leurs éventuels effets sur la lecture. Nous ne pouvons encore décider laquelle des deux activités est la plus efficace : celle qui développe des apprentissages en situation : lire et écrire beaucoup et très fréquemment, ou celle qui propose des apprentissages réflexifs sur la constitution de ce lexique. Gageons que l'extension des travaux sur les procédures morphologiques déboucheront sur des enseignements qui combineront ces deux types d'apprentissage, implicite et explicite.

D'autres questions sont impliquées dans ce passage au langage écrit ; elles portent sur les capacités de développement d'un ou de plusieurs lexiques. On peut en effet se demander si, en apprenant à lire et à écrire, les élèves construisent un nouveau répertoire de mots, ou s'ils s'appuient sur leur lexique oral initial pour l'augmenter à partir des nouvelles unités reconnues en lecture-écriture. Cela revient à se demander s'il existe un lexique mental homogène ou au contraire des lexiques propres à chacune des compétences langagières, voire à chacune des deux modalités, orale et écrite. On écarte aujourd'hui l'hypothèse de deux lexiques distincts construits l'un en suivant une voie phonologique et l'autre sur la base d'unités graphiques repérées directement, donc autonome par rapport au premier.

En fait, les travaux de neuropsychologie appliqués à l'étude de patients cérébro-lésés, montrent l'interdépendance des procédures phonologiques et graphémiques, et leur attachement à une organisation sémantico-lexicale homogène qui englobent les capacités et les difficultés à comprendre et à produire des mots à l'oral comme à l'écrit. Les conséquences sont claires pour la lecture et son apprentissage : il n'y a pas de légitimité à opposer différents lexiques, puisqu'il n'en existe qu'un. Au contraire, les élèves doivent bénéficier d'un enseignement lexical qui mette en relation les différentes formes orales et écrites, c'est-à-dire qui associe des tâches de réception-compréhension et de production, et surtout qui montrent la solidarité des niveaux d'analyses : phonologique et orthographique, sémantique et syntaxique, morphologique et énonciatif...

L'acquisition du lexique en relation avec celle de la lecture ne va pas de soi ; les processus cognitifs à l'œuvre et les contraintes linguistiques sont complexes et l'apprentissage long et difficile.

Lexique et compréhension en lecture

⁷ Il peut aussi induire des contresens pour d'autres mots dont la base est indécélable : *belette*, *targette*, *amulette*...

L'acquisition du lexique est en relation étroite avec les performances en lecture donc avec la réussite scolaire en général. L'étude de R.P. Carver (1994) montre qu'un texte comprenant plus de 2% de mots inconnus était considéré difficile par les élèves, alors que les textes jugés faciles à comprendre n'en comportaient presque aucun ; l'équilibre semblant se situer autour de 1% de mots inconnus. Ce pourcentage relativement faible permet certainement un accès sans rupture aux textes, mais il ne laisse pas de marge suffisante aux enseignants et aux auteurs de manuels pour composer ou choisir des textes susceptibles de conduire à une lecture aisée. De fait, sauf à proposer des supports de lecture extrêmement stéréotypés et peu étendus dans leur vocabulaire, les solutions passent à la fois par la sélection de textes ajustés aux capacités lexicales des élèves et un étayage suffisant avant, pendant et après les lectures. Ceci n'est pas anodin en implications didactiques.

Les travaux de S. Ehrlich *et al.* (1978) portant sur la capacité de reconnaissance lexicale (de 2700 mots) d'élèves ont montré que le nombre de mots inconnus diminue considérablement du CE1 au CM2, mais que les mots nouvellement appris – ceux que les élèves connaissent mais utilisent rarement – ne le sont que partiellement : ils ne peuvent en donner le ou les sens possibles. Les écoliers apprennent ainsi beaucoup de mots, mais ne parviennent guère à les utiliser à bon escient.

Pour le collège, A. Lieury (1997) a inventorié et analysé la diversité et l'étendue des vocabulaires proposés dans les manuels scolaires⁸. Il a évalué qu'au delà des 3000 mots courants, plus de 6000 mots nouveaux, spécifiques aux disciplines enseignées, sont introduits chaque année. Ainsi, à l'issue de la scolarité collégiale, les élèves sont confrontés à près de 24 000 mots nouveaux. Or, de l'enquête menée auprès des élèves de 6^{ème}, il ressort que seulement 2500 mots nouveaux, en moyenne, sont véritablement maîtrisés⁹ en fin d'année, et au maximum 17000 mots acquis à l'issue de la 3^{ème}. Ce nombre est très éloigné des 24 000 mots nouveaux recensés dans les manuels des quatre années du collège.

Ainsi, plus que la quantité, c'est la qualité des connaissances lexicales qui semble déterminante.

Rapport entre maîtrise de la lecture et acquisition du lexique

Pour parvenir à une lecture habile, il faut que l'apprenti-lecteur construise un lexique mental suffisamment étendu et organisé pour permettre en retour un accès plus direct et rapide, et donc un travail de compréhension accru. Pour nombre d'élèves peu ou faibles lecteurs, les difficultés apparaissent quand ils ne parviennent pas à un degré d'autonomie suffisant dans le décodage des mots. Leur attention – et plus particulièrement leur mémoire de travail – est tout entière occupée par cette activité élémentaire. Elle ne peut de ce fait s'ouvrir aux relations sémantiques et syntaxiques afin d'associer le sens des mots décodés et construire à terme celui de la phrase et, au delà, du texte. Ainsi, plus un élève peut rapidement décoder les mots de son texte, plus facilement il en agrège le sens à celui des mots suivants, et ainsi de suite. Son lexique mental s'en trouvera augmenté d'autant.

De fait, l'accroissement du stock lexical dépend de la pratique régulière – si ce n'est intensive – de la lecture : 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.

⁸ L'étude a commencé en 1991 et a porté alors sur les seuls manuels de 6^{ème} ; elle s'est poursuivie jusqu'en 1997 pour ceux des autres niveaux du collège.

⁹ Il faut effectivement tenir compte de disparités considérables, puisque les élèves les plus faibles n'ont identifié que 1500 mots nouveaux.

D'autres difficultés viennent souvent de la rencontre de mots inconnus qui peuvent entraîner des ruptures plus ou moins dommageables à la saisie d'ensemble du texte. En l'occurrence, le lecteur doit chercher la signification – ou les significations probables – de ces mots inconnus sans perdre le fil de sa lecture, et surtout le sens du texte en cours d'élaboration. Cela pose un problème crucial pour l'apprentissage, problème qui peut perdurer à un âge très avancé : comment assurer la compréhension d'un texte sans rompre le processus par des recherches lexicales ponctuelles et plus ou moins approfondies ?

Si, comme nous l'avons déjà évoqué, il existe un rapport étroit entre la saisie globale d'un récit et la connaissance du lexique utilisé, on ne peut proposer systématiquement des textes reposant sur un vocabulaire connu des élèves ; faute de quoi la construction de nouvelles connaissances – et pas seulement lexicales – sera inévitablement limitée. Inversement, la présence massive de mots inconnus va provoquer d'inévitables contresens, ou pire des rejets du texte à lire, voire un dégoût de la lecture en général. Cette situation est extrêmement fréquente ; elle l'est d'autant plus lorsque les élèves sont peu entraînés à la lecture.

Quelles solutions s'offrent alors à l'apprentissage ?

Les interventions didactiques sont de trois ordres, nécessairement complémentaires, et doivent viser :

- 1) Le respect d'un certain équilibre lexical dans le choix ou l'adaptation des textes ; ceux-ci ne peuvent en effet dépasser un seuil critique de termes inconnus. Ils ne peuvent non plus être en deçà des exigences disciplinaires. Il convient alors d'introduire graduellement des vocabulaires spécifiques là où des termes génériques, souvent stéréotypés et approximatifs ne peuvent suffire.
- 2) L'accompagnement du texte ; ce qui revient à réduire les difficultés lexicales en intervenant en amont de la lecture afin d'expliquer des termes potentiellement complexes, et en aval, pour lever des ambiguïtés, des contresens, etc., pour établir les relations de sens nécessaires et ainsi permettre une relecture plus efficace. Dans ce cadre, plus que la recherche de définitions, c'est le travail de reformulation qui se révèlera efficace, à condition qu'il s'inscrive dans la signification d'ensemble de la phrase et du texte en cours.
- 3) La pratique régulière et ordonnée d'une réflexion sur le lexique et sa composition, c'est-à-dire d'un enseignement conséquent visant la découverte des principes de formation des mots et leur mise en œuvre dans la lecture (et plus largement dans toutes les activités langagières, orales et écrites) ; une réflexion lexicale qui ne se réduise pas à des activités factuelles : chercher une définition dans les marges du texte, répondre à des questions de vocabulaire, ou consulter ponctuellement le dictionnaire, etc.

Ainsi, l'apprentissage du lexique et de la lecture ne peuvent être dissociés sans risque.

Pour un enseignement du lexique

Diverses difficultés attendent les élèves, et qui tiennent à l'organisation même du lexique du français.

Nous avons insisté sur le fait que, nécessairement, la maîtrise des vocabulaires spécialisés détermine la compréhension des textes. Cette maîtrise s'accomplit également à travers des formes textuelles plus ou moins typiques, dans des genres construits dans et par les disciplines scolaires : l'explication, la description, l'argumentation, etc. Mais on ne peut en limiter l'apprentissage au hasard des disciplines convoquées. Il faut bien prendre en compte d'autres facteurs, plus structurels et systémiques, pour construire des connaissances lexicales spécifiques.

De nombreux élèves de cycle 3 – mais aussi de cycle 2 en amont ou de collège en aval – peuvent s'enfermer dans des stratégies lexicales peu efficaces. Ces stratégies "défaillantes" sont souvent liées, d'une part, à la polysémie des mots – qui sont aussi les plus fréquents – et, d'autre part, à des démarches étroitement référentielles. La démarche lexicale de ces élèves semble en effet inscrite dans

une conception étroite de la référence, ramenée à une simple correspondance entre les mots et les choses. De fait, ils ne peuvent appréhender les différents sens possibles d'un mot et mettre en œuvre des procédures reposant tout à tour sur :

- des significations plus ou moins dérivées, comme avec *table* qui renvoie à des objets différents bien qu'ayant les mêmes propriétés : *table basse / en bois / de salon / à rallonges...* mais aussi à d'autres signifiés qui s'éloignent de l'objet de référence : *tables de la loi / table alphabétique / table de multiplication* pour se rapprocher de la classe d'objets *liste* ou *tableau* ;

- des emplois qualifiés de " figurés ", comme *fleuve*, dans un *discours fleuve*, ou un *roman fleuve*, ou un *fleuve de larmes*, souvent liés à des changements de catégorie grammaticale, par exemple du verbe à l'adjectif, comme avec : *emprunter un stylo / un air emprunté* ;

- des constructions syntaxiques différentes, liées le plus souvent aux degrés de transitivité *vs.* intransitivité de verbes comme *assister* : *assister à un spectacle* (avec la préposition *à* impliquant un complément non humain) / *assister un malade* (impliquant un complément humain) ; ou avec *répondre* : *je t'interdis de répondre !* (emploi absolu, sans complément) / *Tu ne dois pas répondre à ta mère ainsi !* (emploi relatif, suivi de la préposition *à*) / *Il devra répondre de ses actes* (autre emploi relatif, avec un sens différent et suivi de la préposition *de*) ;

- des expressions plus ou moins figées dans lesquelles chacun des mots a perdu son sens propre : *faire long feu, dès potron-minet, rouler sur du velours...*, ou dans des mots composés : *accroche-cœur, cerf-volant, pied-de-biche ...* dont la signification ne peut être déduite du sens cumulé de leurs termes, comme dans *patins à roulette* ou *porte-bagages* ;

- des procédés de métaphorisation verbale (souvent à l'origine des expressions décrites ci-dessus) dans des phrases du type : " Ses dossiers *dorment* dans un placard ", " Le reporter tente de *glaner* des informations ", " Son cœur *brûle* pour son fiancé "..., parfois impliqués dans des proverbes : " Les carottes sont cuites ", " Un clou chasse l'autre "... ; bref un ensemble de procédés à l'origine de nombreux effets stylistiques tout autant difficiles à interpréter par les élèves ;

- des phénomènes de synonymie, parfois très étendus, comme avec *tête* (au sens de *crâne*) : *citron, citrouille, carafe, carafon, cafetière, cassis, caillou, cloche, cigare, coloquinte, caboche, tirelire*¹⁰ ou la distance avec le terme source nécessite des analyses à la fois sémantiques et étymologiques, mais aussi orthographiques et syntaxiques, et des reformulations plus ou moins étendues ;

- des interférences d'homonymes, comme avec *mousse* : *jeune marin / plante rase* ; ou avec d'autres mots comme *pension* : *pension de famille / verser une pension* dont la relation étymologique s'est perdue.

Toutes ces difficultés agissent sur la compréhension des textes et peuvent perturber la construction du lexique. Elles sont particulièrement délicates à saisir et à maîtriser par ceux des élèves qui restent dépendants de références toujours liées à l'expérience immédiate ou figurée. L'inconvénient majeur de cette démarche, c'est qu'elle masque la réalité du fonctionnement langagier qui obéit, lui, à d'autres classifications, d'autres règles. La comparaison des langues suffit à saisir cet écart, car aucune langue ne découpe le réel de façon identique et avec les mêmes mots. Pour aider ces élèves, il convient donc, avec rigueur et patience, de recomposer leurs connaissances lexicales à partir de critères linguistiques ; qui reposent pour l'essentiel sur des relations morphologiques et sémantiques.

10 Nous empruntons cet exemple de paradigme à G. Petit (2000).

Par exemple, il n'est pas sûr qu'un jeune enfant considère que *animal* soit l'hyperonyme de *chien*, tout simplement parce que le chien constitue pour lui le prototype de la classe des animaux ; ce qui le conduit parfois à écarter de cette catégorisation les familles des poissons, des oiseaux ou des insectes. De la même manière, *voiture* lui semblera un meilleur hyperonyme que *véhicule* ; ou bien *fleur*, *tulipe* et *rose* apparaîtront sur le même plan. Là aussi, c'est son expérience personnelle, les savoirs élaborés empiriquement qui présideront à l'organisation de son lexique. Il lui faudra dès lors passer d'une logique liée l'expérience personnelle, pragmatique à une logique linguistique plus abstraite.

Aujourd'hui, encore trop peu d'ouvrages proposent une telle démarche. L'étude du lexique reste donc largement en friche.

Bibliographie de référence :

- BASSANO D. (2000), La constitution du lexique : le "développement lexical précoce", dans M. Kail & M. Fayol (éds.), *L'Acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*, Paris, PUF, pp. 137-168.
- BÉGUELIN M.-J., dir. (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- CALAQUE E. (2002) *Les Mots en jeu. L'enseignement du vocabulaire*. CRDP de Grenoble.
- 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, 413-437.
- CATACH N., (1995), 3^{ème} édition, *L'Orthographe française*, Paris, Nathan.
- COLÉ, P. & FAYOL, M. (2000). Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques, dans M. Kail & M. Fayol (éds.), *L'Acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*, tome 2, Paris, PUF.
- DAVID J. (2000), Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques". *Le Français aujourd'hui*, 131, 31-40.
- DAVID J. (2001), Étude de la langue et lecture-compréhension : l'exemple du lexique, dans *La Lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Observatoire national de la lecture - Ministère de la recherche et ministère de l'Éducation nationale.
- 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. & JAFFRÉ J.-P. (1999), L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, *Revue française de pédagogie*, 126, 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), Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire, *Repères*, n° 8, pp. 93-112.
- HAYES D.P. (1988), "Spaeking and Writing : Distinct patterns of word choice", *Journal of Memory and Language*, 27, 572-585.
- LE NY J.-F. (1989), L'accès au lexique et compréhension du langage : la ligne de démarcation, *Lexique. L'accès lexical*, 8, 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.
- GOMBERT J.-E. (1990), *Le Développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- GOMBERT J.-E. (2002), La problématique de la formation autour du principe alphabétique, dans *La Formation à l'apprentissage de la lecture*. Paris : Observatoire national de la lecture - Ministère de l'Éducation nationale.

- MANESSE D. (à paraître), *L'Enseignement du français en classes difficiles. Les professeurs funambules*. Paris, INRP.
- PAVEAU M.-A (2000). La "richesse lexicale", entre apprentissage et acculturation. *Le Français aujourd'hui*, 131, 19-30.
- PETTIT G., éd. (1999), *LINX. Le statut d'unité lexicale*, 40, Nanterre, D.S.L - université de Paris X.
- PETTIT G. (2000), Didactique du lexique : état d'une confusion, *Le Français aujourd'hui*, 131, 53-62.
- REY-DEBOVE J. (1998). *La Linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage*. Paris : Armand Colin.
- 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*, 21, 360-406.
- ZAGAR D. (1992), L'approche cognitive de la lecture : de l'accès lexical au calcul syntaxique, dans M. Fayol, J.-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- ZESIGER P. (1995), *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Paris, PUF.