Segments préconstruits : enseigner le vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire…
Et si l'on attirait l'attention de l'élève sur les « segments préconstruits » ?
Sources :
MEL'CUK, CLAS, POLGUÈRE, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Duculot, 1995.
Jean-François LE NY, *Comment l'esprit produit du sens ?* Paris, Odile Jacob, 2005

Rapide introduction

On ne niera pas que la richesse des connaissances lexicales d'un individu (de vingt mille à cent mille mots ?) a une incidence directe sur son fonctionnement cognitif, que l'on appelle plus communément « intelligence » : les mots véhiculent en effet des concepts qui permettent de se représenter le monde, de le décrire, de l'expliquer et de le comprendre, d'agir dessus en pensée et en actes, de l'imaginer meilleur qu'il n'est ou tel qu'il ne devrait pas être, de le recréer…

De même, il est fortement probable que l'équilibre affectif d'un individu est lié à sa capacité à verbaliser – et de cette manière à réguler – ses affects. Ainsi, l'enseignant qui se soucie d'étendre le vocabulaire de ses élèves contribue certainement à leur épanouissement psychique et, du même coup, pour une part sans doute importante, au bien-être de tous.

Mais comment s'y prendre pour enrichir efficacement le vocabulaire des élèves ?

Dans la continuité d'un article portant sur la manière de définir utilement un mot et paru dans le numéro d'avril 2010, je souhaiterais à présent suggérer une piste didactique qui me semble encore peu exploitée et dont l'objectif est d'augmenter rationnellement le lexique mental des élèves afin de leur donner les moyens de recourir correctement et « aisément » aux mots qui y sont stockés.

Qu'est-ce que le lexique mental ?

Le lexique mental n'est pas une simple accumulation de mots ; c'est un système d'unités reliées entre elles selon :

- des relations <u>morphologiques</u> entre « inducteur » et « associé », qui ne mènent pas nécessairement à la constitution de familles de mots (exemple : *château→chapeau*, mots étymologiquement non apparentés),
- des relations <u>sémantiques</u> : hyponyme vers hyperonyme (*cheval→animal*) ou l'inverse (*animal→ cheval*) ; ou d'un concept à un autre de même niveau (*cerise→fraise*) : on parle dans ce cas de co-hyponymie ; des associations qui vont d'un objet à l'un de ses attributs *(rhinocéros→corne*) ou dans le sens inverse (*corne→vache*), etc.,
- des relations <u>syntagmatiques</u> (*un cheval→vapeur, il pleut→des cordes*).

Qu'est-ce qu'un segment préconstruit ?

De nombreux ouvrages proposent des activités portant sur les relations morphologiques et sémantiques qui structurent notre lexique mental ; je voudrais attirer l'attention du lecteur sur le troisième de ces principes de stockage des mots dans la mémoire, sans doute l'un des moins travaillés dans l'enseignement : la contigüité syntagmatique.

Considérons les maladresses suivantes, lues dans des productions d'élèves ou d'étudiants :

1. *Le romancier pousse une analyse approfondie des personnages, ce qui facilite la compréhension du lecteur.*
2. *L'enseignante demande aux élèves des questions de compréhension.*
3. *(…) ce qui rend les objectifs plus difficiles à mener étant donné la grande timidité d'un des apprenants.*
4. *Dans ce texte, l'auteur nous fournit ses impressions sur le système carcéral belge.*
5. *Elle a suivi son stage dans l'enseignement général.*

La connaissance des règles grammaticales fondamentales du français n'est ici pas en cause ; c'est plutôt dans la maitrise des « segments préconstruits » du français que le bât blesse.

Lorsque nous parlons, a fortiori lorsque nous produisons des énoncés longs et complexes, nous ne passons pas notre temps à choisir des mots isolés puis à les combiner selon des règles syntaxiques. Notre mémoire de travail, de faible empan (7 à 10 mots), ne supporterait pas un tel effort cognitif. En réalité, pour produire en un temps limité de longs énoncés, nous puisons dans un stock de segments préconstruits (énoncés institutionnalisés, formules ritualisées, locutions, expressions semi-idiomatiques…), ou autrement dit, d'associations « privilégiées » de mots.

Quelques exemples ? Pour exprimer l'intensité d'une action, on choisira l'expression qui convient en fonction des « affinités sémantiques » du verbe que l'on souhaite caractériser : *dormir* ***profondément****, courir* ***ventre à terre****, marcher* ***d'un bon pas****, pleuvoir* ***des cordes****, vivre* ***intensément***, etc. Pour exprimer le fait de subir quelque chose, des verbes s'imposent en fonction de ce qui est subi : ***avoir*** *froid,* ***éprouver*** *du regret,* ***prendre*** *un coup de vieux,* ***recevoir*** *un coup de poing*, etc.

Qu'il s'agisse de ce que les linguistes appellent « collocations » (expressions dans lesquelles le choix d'un élément dit collocatif est imposé par le choix d'une base, cette dernière étant choisie librement, comme *poser une question, encaisser des coups, une défaite amère*) ou de locutions (constituées d'éléments dont le sens ne se retrouve pas dans la locution, comme *casser les pieds, passer à tabac, tirer les vers du nez*…), ces énoncés stéréotypés dont nos discours regorgent devraient nous amener à reconsidérer quelque peu les mécanismes de la production langagière : là où les distributionnalistes pensaient que la production langagière était avant tout une affaire de libre choix d'unités combinées ensuite selon des règles syntagmatiques, on est tenté d'affirmer que ces combinaisons sont déjà constituées au moment où s'effectue le choix d'un mot. En d'autres termes, les mots ne sont pas seulement stockés dans des paradigmes, mais au sein de syntagmes plus ou moins longs.

« L'image d'une langue au niveau lexico-syntaxique, ce sont des tables où les propriétés formelles de chaque élément doivent être enregistrées telles quelles. C'est beaucoup plus une taxonomie qu'un système (…) Tout doit être appris, enregistré, beaucoup plus directement qu'on ne le pensait. Tout est beaucoup moins médiatisé par la syntaxe qu'on ne le croyait » (M. Gross, 1985, cité par Marie-Françoise Chanfrault dans un article paru dans *Didactique du lexique*, De Boeck, 2004).

Comment faire découvrir ces segments préconstruits ?

Comme activité de découverte des segments préconstruits, je propose simplement ceci : l'enseignant recherche sur Internet un texte riche en énoncés plus ou moins idiomatiques. Il ampute ensuite chacun de ces énoncés d'un mot et présente à ses élèves le texte sous une forme lacunaire. Ces mots effacés pourront être, dans un premier temps du moins, donnés dans le désordre au bas du texte.

Les ados et l'autorité parentale

Même si de tout petits bouts sont très vite capables de _____ du fil à retordre à leurs parents, on ne s'avance pas en disant que l'adolescence est une période _____ en matière d'autorité. Aussi redoutable que les crises financières ou politiques, les crises d'adolescence constituent généralement le point _____ de la contestation de l'autorité parentale. Bien sûr, chaque ado ne se transforme pas en incontrôlable tornade, mais la période demeure une épreuve particulière pour les parents, bien obligés de _____ à flot l'embarcation familiale. Les ados ne raffolent pas de l'autorité et n'ont pas leur _____ pour faire _____ leurs parents en bourrique, ce n'est un secret pour personne.
Heureusement, qui mieux qu'un parent connait son enfant ? Tentez différentes approches pour vous comprendre mutuellement, pour _____ un dialogue et _____ les conflits ; bref, _____ votre autorité sans être autoritaire, et de préférence 'en front commun'. Plus facile à écrire qu'à faire ! Mais le jeu en vaut assurément _____, les échanges parents/ados ne peuvent se résumer à un obscur rapport de force. En essayant de sortir d'une logique d'opposition pure et simple, vous réaliserez que les jeunes sont parfaitement capables de comprendre la nécessité d'_____ des règles, qu'elles soient tacites ou explicites… pour peu qu'on leur en explique la raison. En creusant un peu, vous serez peut-être surpris de constater combien nos ados peuvent être vieux jeu, _____ certaines règles familiales, voire même réactionnaires. Un adolescent réac', plus qu'une drôle d'oxymore, c'est aussi une réalité !

http://leligueur.citoyenparent.be/rubrique/pour-les-jeunes/

Mots à placer : *donner, cruciale, à cheval sur, maintenir, exercez, tourner, établir, établir, désamorcer, la chandelle, culminant, pareil*.

Lors de la correction de l'exercice, l'enseignant attirera indirectement l'attention de l'élève sur des segments tels que *désamorcer un conflit*, *établir des règles*, *donner du fil à retordre*, *un point culminant*, etc. au moyen de questions de ce type :

1. *Désamorcer* est un mot relativement récent qui a d'abord signifié « enlever l'amorce d'une arme », c'est-à-dire la « matière explosive ». Retrouve-t-on ce sens dans l'expression *désamorcer un conflit* ? (Il arrive souvent que dans des collocations, l'élément collocatif perde son sens propre – ou son sens plein – pour endosser un sens figuré ou dérivé.)

2. Pour le verbe *établir* tel qu'il est utilisé dans ce texte, le dictionnaire renseigne comme synonymes « fonder », « instituer ». Comparez ces énoncés et dites quels sont ceux qui vous paraissent les plus usuels :

Etablir des règles	*Etablir un dialogue*	*Fonder un parti*
Instituer des règles	*Fonder un dialogue*	*Instituer un parti*
Fonder des règles	*Instituer un dialogue*	*Etablir un parti*

(L'usage privilégie naturellement certaines combinaisons de termes au détriment d'autres.)

Afin que l'élève mémorise en douceur ces segments, on peut lui demander de réagir à ce texte en lui adressant la consigne suivante : « Comment exercerez-vous votre autorité envers vos enfants lorsque vous serez parents ? ».
Il ne me parait pas nécessaire de le contraindre à utiliser les segments sur lesquels portait l'exercice de repérage ; on peut parier sur le fait que les élèves, après les avoir commentés à l'initiative du professeur, y recourront spontanément. L'objectif d'une telle activité devrait être avant tout de sensibiliser l'élève aux combinaisons privilégiées par l'usage, dans le but de faciliter l'expression orale ou écrite, mais non d'imposer exclusivement ces combinaisons à sa mémoire : la pensée requiert sans doute *son lot* de tournures stéréotypées pour s'exprimer avec force et aisance, mais ses nuances s'accommodent parfois assez mal de ces figements déterminés par l'usage…

En guise de conclusion, et pour illustrer la pertinence de ce qui précède, je voudrais faire remarquer qu'aucun des mots figurant dans l'exercice précédent n'est traité dans le livre « 800 mots pour réussir», paru chez Belin en 1998. Remarque anecdotique ? En partie oui, mais en partie seulement. Prenons l'exemple suivant, extrait de ce livre : *(…) Horace laisse éclater sa* ***fureur***. Cet exemple a pour fonction d'illustrer le sens du mot *fureur* (= « colère s'exprimant avec une très grande violence »). L'objectif de l'ouvrage est en effet de faire comprendre le sens de 800 mots jugés courants et nécessaires à la réussite scolaire de l'enfant. Or, le problème pour l'enfant ne se limite pas à comprendre le sens des mots ; il consiste également à les utiliser correctement dans des énoncés et donc à les insérer dans des combinaisons entérinées par l'usage et dont le sens est immédiatement perçu par l'interlocuteur, comme, pour revenir à *fureur*, *laisser éclater sa fureur*, *une fureur noire*, *faire fureur*, *être en fureur*, etc. D'où la nécessité de présenter les mots étudiés dans des phrases courantes et pas seulement exemplatives.

Pierre-Yves DUCHATEAU