

PÊLEMÊLE LEXICAL : LE VOCABULAIRE AU LYCÉE

Catherine Mercier
Lycée Yourcenar, Beuvry

La question du vocabulaire au lycée cristallise un certain nombre de problématiques pédagogiques et didactiques. Elle se pose tant au niveau de la compréhension de texte que de la production. Elle concerne tantôt le vocabulaire usuel tantôt le métalangage. Elle génère des écarts importants entre les élèves qui s'en emparent avec aisance et ceux qui peinent à se l'approprier. Elle est souvent posée comme allant de soi, un état de fait contre lequel on ne peut pas grand chose : avoir ou pas du vocabulaire, telle serait la question. Or si l'on refuse toute lamentation fataliste, force est de constater qu'il y a dans ce domaine beaucoup de fausses évidences et que l'hydre de Lerne lexicale amène sans cesse à attaquer de toutes parts.

L'objectif de cet article est de proposer une réflexion sur des démarches expérimentales conçues au gré de séquences en seconde ou en terminale littéraire, en fonction des réactions ou des productions d'élèves. Ces démarches n'ont d'ailleurs rien de novateur et n'ont pas prétention à apporter une recette miracle. Elles envisagent successivement le vocabulaire en lecture et le vocabulaire en production de texte.

PHÈDRE DE RACINE : LE VOCABULAIRE EN QUESTION

Il est des séries qui semblent vouées à prendre la poussière dans le local des professeurs de français. Ainsi, *Phèdre* de Racine, achetée aux éditions Librio, au prix attractif mais sans paratexte aucun, inutilisable donc. Du moins ai-je ainsi

raisonné quelques années, tant l'absence de notes au fil du texte, me paraissait rendre la lecture impossible aux élèves. Jusqu'au jour où cela m'a paru constituer un atout.

Lorsque j'aborde une tragédie du XVII^e, j'accompagne la lecture à petits pas. L'œuvre se lit et/ou se regarde pour l'essentiel en cours. Bien sûr, certains termes opacifient la compréhension mais mon postulat actuel est qu'ils ne font pas davantage frein à la compréhension que l'abondance de procédés stylistiques propres à l'écriture de la tragédie classique. C'est d'autant plus vrai pour *Phèdre* que tout y tourne autour de l'indicible aveu. Dans certaines éditions, la multiplication des notes de vocabulaire, heurtant à chaque vers la lecture de l'ensemble, me paraît même contreproductive. J'ai donc dépoussiéré ma vieille série de Librio pour 35 élèves dubitatifs mais confiants¹ et tenté quelques expériences du côté du vocabulaire. Je ne développerai ici que les trois activités de cette dernière séquence de l'année qui portent plus spécifiquement sur cet aspect. J'évoquerai néanmoins, mais plus rapidement, la manière dont l'œuvre a été étudiée parce que la compréhension lexicale ne peut être isolée de la compréhension globale de l'œuvre et de ses enjeux.

Rédiger des notes de vocabulaire

« On comprend pas tout, Madame ! », « Ils parlent bizarre... », « Elle va pas bien. », « Elle est cinglée, tu veux dire ! »... Les réactions sont rarement indifférentes lors de la projection du début de la pièce mise en scène par Patrice Chéreau². Cette projection a été précédée d'une séance de recherches guidées au CDI sur la tragédie, d'une présentation partielle de l'histoire de Phèdre, d'une recherche personnelle (document en annexe 1) reprise en classe entière. Ces séances ont permis de créer quelques attentes. Sur le plan du contenu : que va bien pouvoir inventer Vénus pour nuire encore à Phèdre, restée seule avec son beau-fils et ses enfants ? Contre quelle passion la verra-t-on se débattre en vain ? Sur le plan dramaturgique : le rôle des confidentes est-il celui que nous avons défini ?

La mise en scène de Chéreau, au cœur du public, avec un décor très sobre et des tenues contemporaines crée un effet de surprise chez les élèves. Des pauses et des retours en arrière permettent de vérifier à la fois le sens et les hypothèses initiales. L'échange porte aussi sur la particularité du langage et le vocabulaire.

La première lecture analytique a d'ailleurs commencé par un travail sur les questions langagières. Il s'agit d'étudier l'aveu de Phèdre à Cénone, dans la scène 3 de l'acte I : « Mon mal vient de plus loin. [...] Je t'ai tout avoué. » Je projette d'abord la scène aux élèves. La résistance de Phèdre à révéler ce terrible secret, sa douleur remarquablement interprétée par Dominique Blanc, la réaction horrifiée

-
1. Le qualificatif peut surprendre mais il est d'importance. Il est des classes avec lesquelles je tente l'aventure plus facilement que d'autres...
 2. En 2003, avec Dominique Blanc, Pascal Greggory, Éric Ruff et Michel Duchaussoy. Le DVD est diffusé par la COPAT. Entre autres partis pris de mise en scène, le choix de Patrice Chéreau d'opter pour une diction naturelle qui gomme les scansion de l'alexandrin, rend le texte plus audible et lui confère une admirable force d'évocation.

d'Enone sont autant d'éléments qui aident à la compréhension et permettent une paraphrase collective assez rapide du passage.

Le texte est ensuite distribué tel que je l'ai trouvé dans un parascolaire : avec une dizaine d'appels de notes mais sans les notes qu'il s'agit de rédiger et éventuellement de compléter. Celles qui figurent déjà dans le texte portent sur les périphrases (« au fils d'Égée », « les lois de l'hymen », « je cultivais les fruits »), les noms propres (Vénus, Trézène), certains noms communs (encens, marâtre) ou sur les termes dont le sens a évolué (« J'affectais les chagrins », « cachant mes ennuis »). Le travail est réalisé en binôme pour que les élèves puissent échanger sur le texte. Nous mettons rapidement en commun. L'objectif de l'exercice est modeste et peut être rempli même si toutes les notes ne sont pas rédigées. Il s'agit d'amener chaque élève à s'interroger sur la variété des difficultés lexicales rencontrées (celles que l'on peut résoudre tout seul quand on connaît le contexte, celles que l'on peut résoudre quand on réfléchit aux images, celles qu'on peut résoudre avec un dictionnaire et celles qui ne posent pas problème à priori mais peuvent amener à des erreurs de sens comme le mot « chagrins ») et, dans l'idéal, sur la particularité du registre tragique. C'est en ce sens que se fait la reprise.

Ce que remarquent assez aisément les élèves, c'est que ces notes ne suffisent pas à elles seules pour clarifier les « zones d'ombre » de la tirade. Ils ont d'ailleurs ajouté quelques notes : « affermi », « incurable », « éperdue », « transir », « assidus ». Je leur fais remarquer que le sens global ne leur a cependant pas échappé lors de l'interprétation par Dominique Blanc. Et nous partons de ces premières impressions pour caractériser la passion amoureuse. Le travail préalable sur les notes nous aide, quant à lui, à mieux cerner le registre tragique utilisé pour exprimer cette passion.

Au terme de la lecture analytique, pour renouer avec la question du vocabulaire, je conclus, face à une classe un peu sceptique encore, que celui-ci n'est que la partie d'un tout qui ne saurait freiner notre découverte de la pièce et qui pourrait même bien finir par nous amuser !

Après cette séance, les élèves ont dû apprendre la tirade et essayer de la « mettre en voix ». La qualité d'écoute et les remarques de sens sur les interprétations de chacun ont été intéressantes, mais il est difficile de mesurer l'impact réel du travail lexical sur cette activité.

Écrire à la manière de Racine

Quelques projections, mises en voix et lectures analytiques plus loin, un travail d'écriture s'est avéré intéressant sur le plan du lexique. À l'acte IV, Phèdre vient d'apprendre qu'Hippolyte aime Aricie. Je propose aux élèves d'imaginer sa réaction et surtout de l'écrire, seul ou en binôme, à la manière de Racine. Ceux qui le souhaitent lisent ensuite leur production à la classe.

Je présente ci-dessous trois brefs extraits de ces productions et pour la clarté du commentaire, je fais apparaître en gras et souligne ce qui m'intéresse ici, sachant que l'angle lexical n'était pas le seul angle d'approche lors des rapides commentaires collectifs oraux des travaux.

Extrait 1

Quoi ? Qu'est-ce que j'entends ?
Ces mots **ravivent** mes **tourments**.
Cet amour jusqu'au bout sera-t-il donc irréalisable ?

Extrait 2

Mon Dieu, j'ai failli à mon **honneur**
Pour un beau-fils qui aime notre ennemie.
Le **traître**, j'ai voulu pour lui perdre la vie.
Le **perfide** a réalisé le tourment
Que Vénus fit **bruler** en moi.

Extrait 3

Ô **Dieux** ! Que faut-il que je fasse ? Ô **rage** !
Je pense que je vais faire éclater l'orage.
Que choisir entre la mort et la liberté ?
Je réfléchirai coûte que coûte jusqu'à l'aurore.
Hippolyte aime Aricie : **à son cœur je ne suis qu'étrangère**.

Ces écrits sont assez caractéristiques de ce qu'a produit la classe avec un plaisir perceptible lors de la séance : des écrits en vers avec des rimes qui contraignent le choix des mots (ainsi le dernier extrait fait-il rimer « liberté » et « étranger » jusqu'au moment où je rappelle que c'est une femme qui parle...), des termes choisis pour exprimer les sentiments à la manière de Racine (en gras dans les extraits), l'évocation de Vénus... Le dernier extrait reflète par ailleurs un travail sur la parodie de la *Phèdre* de Racine par Pierre Dac³ qui intègre le vers du Cid « Ô rage ! ô désespoir ! ô détestable race ! » Quant au terme souligné (« Dieux »), il a fait l'objet d'une discussion intéressante avec le binôme. Celui-ci avait préalablement écrit « Seigneur », je m'étonne donc du singulier et j'explique qu'il ne convient pas dans la pièce puisqu'elle s'inscrit dans la mythologie antique et polythéiste. Le binôme répond alors qu'ils ont rencontré le mot au singulier dans la scène précédente. Nous relisons le passage ensemble pour constater que si *Phèdre* commence bien par « Seigneur », elle s'adresse à Thésée et non à un dieu. La même apostrophe se retrouvant dans le deuxième écrit présenté, on peut en conclure que la difficulté lexicale ne se trouve pas toujours là où on l'attend. L'anecdote me paraît révélatrice de la difficulté pour l'enseignant à programmer à l'avance des activités lexicales dans la mesure où elles surgissent bien souvent au fil du travail mené en classe.

3. L'activité est proposée par le manuel Belin, *Français seconde/première*, sous la direction d'I. Laborde-Milaa, 2000. L'extrait se limite à un très court passage entre *Phèdre* et Hippolyte que l'on trouve facilement sur internet (du début jusqu'à « C'est Vénus toute entière à sa proie attachée ! ») comparé à deux courts extraits de la pièce de Racine. J'utilise un autre support permettant aux élèves de mieux cerner l'écriture de Racine, moins drôle mais finalement plus simple : un extrait de *Phèdre* de Sénèque confronté à la tirade de *Phèdre* déclarant indirectement son amour à Hippolyte (III, 5).

Réaliser un lexique de la tragédie

Pour clore l'étude de l'œuvre, j'ai demandé aux élèves de réaliser un lexique organisé de la tragédie racinienne tel qu'on pourrait le trouver dans une édition commentée. Après un premier temps de recherches, nous convenons ensemble de quelques grandes rubriques pour amorcer le classement (en italique dans la fiche) mais d'autres rubriques sont les bienvenues. La séance a permis une nouvelle plongée dans l'œuvre et une synthèse des travaux a ensuite été réalisée par mes soins.

Lexique de la tragédie racinienne Synthèse des travaux de groupes
<i>Pour exprimer la colère</i> Courroux, rage, chagrin, inimitié, offense, outrage, ô haine de Vénus !, ô fatale colère !, criminel, odieux, cruel, perfide, mortel ennemi, indigne obstacle...
<i>Pour exprimer le désir, la volonté</i> Dessein, cruelle envie, je laisse égarer mes vœux...
<i>Pour exprimer la passion</i> Un amour éternel, mes feux, feux redoutables, flamme rebelle, brûler, ardeurs, noires amours, les sentiments, les charmes, toucher, vers mon cœur tout mon sang se retire, cruelle envie, cœur inaccessible...
<i>Pour exprimer la douleur</i> Mon mal vient de plus loin, affliger, honteuse douleur, juste crainte, horreur, désespoir, tourment, malheur, funeste, proie, doute mortel, désordre éternel...
<i>Les expressions détournées, imagées et/ou qui ont un sens différent</i> Chagrins (pour colère, malveillance), loi de l'hymen (le mariage), fruits de l'hymen (les enfants), gloire (réputation), chaleur (vie), silence éternel, artifice, sang, sein, sexe, race, fatal, superbe...

Le travail n'a pu être prolongé, l'année s'achevant peu après cette séance. Mais j'ai surtout regretté de ne pas avoir fait faire ce travail plus tôt dans la séquence car la plupart des expressions relevées sont récurrentes dans la pièce. La réalisation d'un lexique intermédiaire, éventuellement complété en fin de séquence, aurait sans doute contribué à affiner l'écoute ou la lecture en établissant en quelque sorte une connivence lexicale.

Ces quelques activités ponctuelles liées au lexique dans *Phèdre* montrent bien d'ailleurs qu'aider les élèves à appréhender une tragédie classique du XVII^e, c'est les aider à entrer dans la connivence culturelle, à s'approprier les codes qui régissent celle-ci et dont le vocabulaire n'est finalement que la trace. Ces exercices n'ont donc d'intérêt que parce qu'ils s'inscrivent dans un travail sur les références mythologiques, sur le fatum, l'éthos... Ils ne constituent pas un but en soi mais un biais possible pour entrer dans l'œuvre.

L'APPROPRIATION D'UN VOCABULAIRE POUR PARLER DES TEXTES

Au lycée comme au collège et en primaire, se pose la question du réemploi lexical⁴. Comment amener l'élève à ce que le *Bulletin officiel* appelle « maîtrise du vocabulaire », surtout lorsque ce vocabulaire appartient à un métalangage propre au cours de français et n'est donc usité que dans le cadre scolaire ? Les activités présentées ici n'ont pas prétention à résoudre une problématique didactique complexe. Je préciserai même qu'elles sont des pis-allers, de ces pratiques que l'on sent importantes à mener mais sans illusion sur les fruits qu'elles portent – du moins directement. Leur source est plutôt d'ordre pédagogique, reposant sur l'idée qu'il est nécessaire de ne pas faire comme si ce vocabulaire allait de soi, une fois employé par la professeure dans ses cours.

Composer un lexique

[...]

4. Pour une analyse très éclairante des différents aspects de la question, on pourra lire dans ce même numéro l'analyse théorique proposée par F. Grossmann et A. Sardier : « Comment favoriser le réemploi lexical ? »