

Sandrine Reboul-Touré
Université Paris 3-Sorbonne nouvelle
EA 2290 SYLED-CEDISCOR¹
Sandrine.Reboul-Toure@univ-paris3.fr

Quelques pistes dans le cadre de la didactique du lexique

La réflexion sur l'enseignement/apprentissage du lexique² est complexe. Les derniers ouvrages publiés³ montrent que les lexicologues, les psycholinguistes et les didacticiens sont invités à croiser leurs travaux. Mais la didactique du lexique⁴ semble en retrait comparativement à la didactique de la grammaire, de l'orthographe, de la lecture..., notamment dans sa diffusion auprès des enseignants. Plusieurs raisons nous semblent à l'origine de l'écart entre l'importance portée par les mots et la moindre place donnée à une approche du mot dans l'enseignement/apprentissage.

D'une part, les textes des instructions officielles ne mettent pas toujours en valeur l'enseignement/apprentissage du lexique. Les étiquettes utilisées jusqu'alors de « vocabulaire »⁵ ou d'« enrichissement du vocabulaire »⁶ sont ambiguës : elles peuvent rassurer car de nombreuses générations d'élèves et de maîtres/professeurs la connaissent et on pourrait dire qu'on n'est pas désorienté par de telles dénominations. On ajouterait un mot à son vocabulaire comme une perle sur un collier. Seulement, même sur un collier une perle ne crée pas le même effet si sa voisine est rouge ou verte. Un mot ne se pose pas sur une table rase et quand on l'ajoute à son vocabulaire, il se fait une place parmi tous les autres et il ressemble ou se différencie des autres par ses sons, son orthographe, sa forme, son/ses sens, son emploi dans une phrase, dans un discours voire dans des locutions figées. C'est pourquoi, aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage des mots est orienté vers une approche du lexique⁷ (voir *BO*, Annexe 2).

D'autre part, le mot est à la fois familier et difficile à cerner car il peut être exploré selon de très nombreuses facettes comme nous venons de le souligner. C'est donc par différentes voies qu'il est possible de concevoir l'enseignement/apprentissage des mots⁸. Au-delà de l'apprentissage sous forme de liste pour lequel l'élève déploie beaucoup d'énergie pour ne s'approprier qu'un mot isolé, nous souhaiterions montrer qu'apprendre des mots en réseau –

¹ EA 2290, *Systèmes linguistiques, énonciation et discours – Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés*, <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/syled/cediscor.htm>

² Par « enseignement du lexique » et non « enseignement du vocabulaire », nous attirons l'attention sur le fait qu'une perception des structures du lexique (enseignement et apprentissage) nous paraît plus efficace que des approches parcellaires et décontextualisées au niveau du vocabulaire.

³ Voir les références bibliographiques.

⁴ Le champ de réflexion comme la dénomination elle-même de « didactique du lexique ».

⁵ « Ainsi, l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire "doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. » Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : l'enseignement de la grammaire, C. n° 2007-013 du 11-1-2007, <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/3/MENB0700097C.htm>

⁶ On parle aujourd'hui dans le *BO* « d'acquisition du vocabulaire », voir annexe 2.

⁷ Donc, au-delà du « vocabulaire ».

⁸ Comme le montrent les différentes expériences rapportées dans les ouvrages de Calaque E., David, J., Eds, 2004, Grossmann F., Paveau M.-A., Petit G., Eds., 2005 ; Grossmann F., Plane S., Eds., 2008.

ce qui se fait déjà bien sûr – est sans doute plus profitable ; le vocabulaire est moins un sac de billes qu'un jeu de construction. Explorer différents réseaux de construction selon les différentes facettes du mot permet de chercher à s'approprier les structures du lexique : trouver par exemple des régularités au niveau des formes (pour les structures morphosémantiques) ou encore proposer un sens dans une phrase (réduire le faisceau de la polysémie ou bien identifier des homonymes...), exploiter des relations sémantiques dans un discours (quelle relation sémantique entre un mot et celui qui le reprend ?), articuler le linguistique et le culturel autour des expressions figées...

La question « qu'est-ce qu'un mot ? » a souvent été posée et elle peut encore l'être sachant que la variété des réponses se déploie selon les locuteurs et selon les points de vue que l'on peut tenir sur le mot⁹. On pourrait parler de « mot graphique » pour une suite de signes graphiques entre deux blancs mais que dire de *parce que* (1 mot ou 2 mots ?) et n'y a-t-il qu'un mot dans *l'ours* ? Même avec cette définition qui paraît « objective », des difficultés demeurent car on ne peut qu'articuler la forme au sens. D'où la nécessaire spécialisation terminologique qui permet d'identifier des concepts mieux délimités avec le *vocabulaire*, élément de vocabulaire du côté des réalisations concrètes, et le *lexème*, construction abstraite, unité du lexique. Relisons un passage du *Cours de linguistique générale* de Saussure :

Ne pouvant saisir directement les entités concrètes ou unités de la langue, nous opérons sur les mots. Ceux-ci, sans recouvrir exactement la définition de l'unité linguistique [...], en donnent du moins une idée approximative qui a l'avantage d'être concrète ; nous les prendrons donc comme spécimens équivalents des termes réels d'un système synchronique, et les principes dégagés à propos des mots seront valables pour les entités en général.
(Saussure, [1916], 1972 p. 158).

Mais dans la classe, la notion de *mot* peut suffire.

L'unité à l'origine de l'enrichissement du vocabulaire étant difficile à définir et se prêtant à de multiples points de vue, on comprend pourquoi la didactique du lexique est toujours à construire :

Si le lexique est clairement identifié et relativement homogène dans les approches spontanées des usages de la langue française (tout le monde sait ce qu'est un mot, ou une expression, et tout le monde discute de leur sens), il reste un objet traité de manière hétérogène voire éparpillée dans les travaux scientifiques.
(Grossmann, Paveau, Petit, 2005, p. 5).

C'est en effet ce qui ressort de la lecture des ouvrages qui proposent des réflexions sur la didactique du lexique.

1. Un réseau

Les approches psycholinguistiques présentent des analyses fines sur les apprentissages du lexique :

⁹ Voir notamment les réponses à la question « qu'est-ce qu'un mot » posée à Julien Greimas, André Martinet, Bernard Pottier, Maurice Gross, dans le *Français dans le monde - Lexiques*, recherches et applications, 1989, Hachette.

Les recherches sur l'acquisition et le développement du lexique chez l'enfant et celles qui ont trait à son enseignement et son apprentissage constituent en effet deux champs d'étude bien distincts, entre lesquels les points de passage, s'ils sont obligés, restent cependant difficiles [...] les spécialistes de l'acquisition se sont souvent préoccupés en priorité de l'acquisition du lexique au niveau précoce [...]

Lorsqu'on se tourne du côté des auteurs qui s'intéressent à la place du lexique dans l'enseignement/apprentissage, il semble que la question soit surtout posée au niveau plus élevé de l'enseignement élémentaire, voire, lorsqu'il s'agit de lexiques spécifiques, au niveau du collège, du lycée et de l'enseignement supérieur. (Grossmann, Paveau, Petit, 2005, p.5).

Nous nous situerons du côté des recherches qui s'inscrivent dans une articulation entre lexicologie et didactique. Le réseau qu'il soit de fils¹⁰, de lignes, de vaisseaux, de nerfs, d'ondes, de commerces, d'espions, d'ordinateurs ou de voies de communications est fondé sur des éléments qui ont entre eux une organisation et qui se croisent, se nouent voire s'entremêlent. Les mots sur un plan formel, sur un plan sémantique comme sur un plan discursif constituent eux aussi des organisations qui se croisent, se nouent et s'entremêlent. Ces relations sont montrées dans le système conçu par Saussure. Il nous semble que l'approche du lexique dans le cadre structuraliste permet de mettre au jour les différents maillages entre les mots. En effet, dans le *Cours de linguistique générale* de Saussure, de grandes orientations d'analyse nous paraissent fondamentales dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du lexique, notamment les rapports syntagmatiques et les « rapports associatifs » que nous reprendrons par la suite par relations syntagmatiques¹¹ et relations paradigmatiques :

Ainsi, dans un état de langue, tout repose sur des rapports ; comment fonctionnent-ils ? Les rapports et les différences entre termes linguistiques se déroulent dans deux sphères distinctes dont chacune est génératrice d'un certain ordre de valeurs ; l'opposition entre ces deux ordres fait mieux comprendre la nature de chacun d'eux. Ils correspondent à deux formes de notre activité mentale, toutes deux indispensables à la vie de la langue.

D'une part, dans le discours, les mots contractent entre eux, en vertu de leur enchaînement, des rapports fondés sur le caractère linéaire de la langue, qui exclut la possibilité de prononcer deux éléments à la fois [...] Ceux-ci se rangent les uns à la suite des autres sur la chaîne de la parole. Ces combinaisons qui ont pour support l'étendue peuvent être appelées *syntagmes*. Le syntagme se compose donc toujours de deux ou plusieurs unités consécutives (par exemple : *re-lire* ; *contre-tous* ; *la vie humaine* ; *Dieu est bon* ; *s'il fait beau temps, nous sortirons*, etc.). Placé dans un syntagme, un terme n'acquiert sa valeur que parce qu'il est opposé à ce qui précède ou à ce qui suit, ou à tous les deux.

D'autre part, en dehors du discours, les mots offrant quelque chose de commun s'associent dans la mémoire, et il se forme ainsi des groupes au sein desquels règnent des rapports très divers. Ainsi le mot *enseignement* fera surgir inconsciemment devant l'esprit une foule d'autres mots (*enseigner, renseigner*, etc., ou bien *armement, changement*, etc., ou bien *éducation, apprentissage*) ; par un côté ou un autre tous ont quelque chose de commun entre eux.

¹⁰ Pour la toile en tissu ou bien la toile métaphorique de l'internet.

¹¹ Nous proposons une citation longue car ces propos nous semblent fondateurs et pertinents pour l'élaboration d'une didactique du lexique.

On voit que ces coordinations sont d'une tout autre espèce que les premières. Elles n'ont pas pour support l'étendue ; leur siège est dans le cerveau ; elles font partie de ce trésor intérieur qui constitue la langue chez chaque individu. Nous les appellerons *rappports associatifs*.
(Saussure, 1916, 1972, p. 170-171).

Il nous semble que ces « rappports » au niveau de la langue se trouvent au niveau du lexique et que si ce réseau de relations peut être transmis aux élèves, l'approche de la structure du lexique peut contribuer à un meilleur enseignement/apprentissage du lexique. Ce point de départ formel d'observation des mots (mais aussi de toutes les autres unités linguistiques) est à la fois simple (observation des contextes à droite et à gauche ; recherche dans sa propre réserve de mots) et enrichissant. C'est aussi ce que nous trouvons dans le *BO* (annexe 2) lorsqu'on parle de structure et de « système » :

L'acquisition du vocabulaire vise également l'élargissement progressif des significations attachées aux mots connus et la capacité à distinguer explicitement ces différences induites par le contexte d'emploi. On gardera présent à l'esprit que les mots fonctionnent en système, et qui plus est en système toujours ouvert (néologisme, emprunts de mots étrangers, changements de sens, nouveaux termes techniques).

Ou encore :

On amènera les élèves à se doter des outils d'analyse nécessaires en se fondant sur les relations sémantiques et morphologiques qui structurent le lexique.

De récentes études sur le lexique sont originales et contribuent au développement de la didactique du lexique. Par exemple les travaux de Jacqueline Picoche¹² ou encore les travaux d'Alain Polguère¹³ et de son équipe dans le cadre de la modélisation de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008¹⁴)... Toutes ces recherches sont reprises par des enseignants particulièrement intéressés par le domaine des sciences du langage qui entrent avec plaisir dans ces approches et peuvent ensuite monter des exercices pertinents. Assurément ces approches sont riches pour la didactique du lexique ; elles nécessitent une (auto)formation pour qu'elles puissent être transmises dans la classe. On peut aussi démêler quelques fils du lexique en restant sur des exercices « classiques », avec la mise en place d'une démarche d'observation (voir ci-dessous « une démarche heuristique »).

2. Des exercices systématiques et des activités contextualisées

Au-delà des différents points de vue et des différentes analyses qu'il est possible d'avoir sur le mot, il existe bien sûr des approches didactiques variées. Certains souhaitent ne pas isoler l'apprentissage des mots d'autres activités (lecture, écriture...) et d'autres invitent à des exercices systématiques. Il nous semble que les deux orientations sont à combiner car une connaissance des constructions du lexique peut faciliter la compréhension des mots et leur emploi, à l'oral comme à l'écrit.

¹² *Dictionnaire du français usuel*, 15000 mots utiles en 442 articles – en collaboration avec Jean-Claude Rolland, Bruxelles – Duculot – de Boeck – 2002 – version papier, 1064 p. et version cédérom - possibilité de cédérom en réseau, <http://www.jacqueline-picoche.com/dfu.htm>

¹³ Voir aussi : Polguère, A., 2008, *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, nouvelle édition, coll. « Paramètres », Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

¹⁴ In Grossmann, Plane, Eds, 2008.

Isoler le mot de son contexte, de sa phrase, de son discours est certes artificiel car l'activité langagière est complexe. En effet :

A l'école primaire et au début de la scolarité au collège, les activités lexicales apparaissent souvent comme déconnectées des activités de production des discours. Or, à l'oral comme à l'écrit, le locuteur/scripteur mobilise sa compétence lexicale, ce qui le conduit non seulement à sélectionner les unités lexicales pertinentes mais aussi à les associer à d'autres en fonction de règles sémantiques et syntaxiques, au cours d'activités langagières complexes.
(F. Grossmann, S. Plane, 2008, p. 9).

D'où les hypothèses qui sous-tendent les contributions de l'ouvrage coordonné par F. Grossmann et S. Plane, ouvrage qui « s'attache à explorer les articulations entre la compétence lexicale et la production langagière, dans une perspective d'enseignement. » (*ibidem*)

Mais isoler le mot, c'est cultiver la réflexion métalinguistique des élèves, c'est « parler des mots¹⁵ » et dépasser une cueillette aléatoire en cherchant à 'exposer méthodiquement et systématiquement' des apprentissages du lexique » :

Nous défendons un travail à long terme avec des moments décloisonnés qui visent le développement d'une conscience métalinguistique ; nous défendons aussi une certaine répétitivité des types d'exercices... même s'il nous semble également important que ces exercices débouchent sur des moments de réinvestissement dans des activités de lecture et d'écriture.

[...]

C'est en installant des moments réguliers 'd'observation réfléchie sur la langue', bien déconnectés du flux de la communication qu'on peut espérer développer une conscience métalinguistique chez les élèves.

[...]

Le travail à dominante métalinguistique doit être prolongé ou accompagné par du travail sur les discours car l'appropriation du lexique est inséparable des activités discursives qu'il permet d'accomplir.

(Branca-Rosoff, Reboul-Touré, Pagnier, 2008, p. 265-266-267).

Il nous semble donc nécessaire d'articuler les deux types d'activités dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du lexique. D'une part, des exercices systématiques qui permettent d'avoir une vision plus globale sur les fonctionnements du lexique et de construire ainsi des liens formels et sémantiques entre certaines séries de mots et d'identifier des réseaux. D'autre part, une insertion du mot dans des activités langagières, dans des discours. C'est ce qui nous semble aussi apparaître dans cet extrait du *BO* (annexe 2) :

La lecture des textes, qui permet un contact vivant et un renouvellement constant du vocabulaire est donc indispensable, et on ne saurait assez l'encourager. Mais, même dirigée, elle n'est pas suffisante pour garantir les acquisitions lexicales, et ce d'autant

¹⁵ « Parler des mots » renvoie au concept d'*autonomie* : « Pierre angulaire de ce que Benveniste appelle le 'pouvoir' et le 'privilege' des langues naturelles, leur capacité à se prendre – réflexivement – pour objet, l'autonomie ouvre, avec ce deuxième niveau de signification où le signe, cessant de référer directement au monde, renvoie au signe, un très vaste espace d'interrogations – anciennes – philosophiques, logiques, théologiques... », J. Authier-Revuz, M. Doury, S. Reboul-Touré, Eds, 2003, p. 7.

plus que son efficacité en la matière est liée à la richesse initiale du vocabulaire du lecteur.

De plus, ce qui est saisi au vol ne se fixe que rarement dans l'esprit.

Aussi est-il nécessaire d'organiser régulièrement des leçons auxquelles doit être consacré un temps d'enseignement spécifique. Une leçon de mots ne se résume ni à une rencontre occasionnelle de quelques mots recueillis dans un texte, ni à une mémorisation systématique et mécanique de listes de mots.

3. Une démarche heuristique¹⁶

Les exercices systématiques doivent permettre de rassembler des mots selon certains points communs comme en morphologie par exemple. Peut-être serait-il intéressant de travailler sur la démarche, la méthode, la pédagogie de l'enseignement/apprentissage du lexique (comme celle de la grammaire d'ailleurs¹⁷). Cette démarche heuristique s'apparente à celle des sciences. Il s'agit de « mettre les élèves en activité » :

Les activités d'observation, de manipulation et d'expérimentation mises en œuvre dans l'enseignement des Sciences de la vie et de la terre permettent de diversifier les situations d'apprentissage. Motivés par le sens qu'apporte la clarté d'un objectif notionnel, méthodologique ou technique, les élèves réalisent des productions concrètes, graphiques et écrites, individuellement ou en groupe. Des compétences sont ainsi forgées au service d'une culture ouverte sur les réponses scientifiques aux problèmes posés par les transformations du monde.

« Mettre les élèves en activité au collège pour les former, les évaluer, les orienter », Rapport IGEN avril 2007,

<http://www.education.gouv.fr/cid5103/mettre-les-eleves-en-activite-au-college-pour-les-former-les-evaluer-les-orienter.html>

Les remarques pour les sciences de la vie sont transposables à l'étude de la langue. En effet, il nous semble que la langue et ici les mots peuvent être des objets d'étude dans les classes.

3.1. L'élève à l'écoute des mots

Le renouveau de l'enseignement/apprentissage de la grammaire au-delà des contenus a mis au jour l'intérêt d'une démarche participative de l'élève. Il en est de même pour les mots. L'attitude métalinguistique des élèves est présente dans le quotidien – chacun hésite sur un mot, demande à son interlocuteur ce qu'il veut dire par tel mot... – et bien sûr dans la classe. Il est possible de construire une passerelle entre ces deux attitudes « réflexives » avec de petits « travaux de recherche » qui invitent les élèves à être à l'écoute de ceux qui parlent autour d'eux.

3.2. Collecter un corpus

Par exemple, recueillir 5 mots (ou moins selon le public) qui commencent par le son [ɛ̃]¹⁸. Ici le lien entre les mots se fera par le son et on espère par l'identification d'un préfixe (dans la visée d'une étude morphosémantique).

¹⁶ Voir aussi Rebol, 1995.

¹⁷ Chartrand S.-G., 1995, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*.

¹⁸ On ne prendra pas en compte l'opposition [ɛ̃] et [œ̃].

Chaque élève doit (selon un délai d'1 ou 2 semaines) rapporter des mots répondant à la consigne. Selon l'habitude que les élèves auront dans cette écoute, il faudra relever le mot seul puis dans la phrase et mieux dans la situation (quelle personne – enfant, adulte ; homme, femme – quel discours, quel lieu – à la radio, à la télévision, au téléphone, en classe...). D'où l'intérêt d'avoir un calepin¹⁹ pour des relevés et des écritures informelles. Les élèves deviennent ainsi de temps à autre des explorateurs de la langue et de travailler sur l'articulation oral/écrit.

On pourra ou non parler de corpus²⁰ mais le fait que chacun apporte sa pierre à l'édifice pour que l'ensemble de la classe recueille son propre ensemble de mots peut être motivant.

3.3. Travail en atelier

Selon les classes, un travail en atelier avec 2 ou 3 élèves permet un moment d'échanges de ses « trouvailles » et surtout de discussions métalinguistiques informelles sans évaluation et sans le jugement de l'enseignant. Le fait de dire aux élèves qu'ils peuvent explorer eux-mêmes leur langue (sur certains aspects) et qu'assurément ils doivent avoir des « choses » à dire sur cette langue doit leur donner confiance et doit pouvoir développer leur potentiel métalinguistique. L'objectif de cet atelier est donc de rassembler les mots (avec éventuellement les phrases et les contextes selon le niveau des élèves). Il faudra donc des outils pour vérifier l'orthographe dans le passage de l'oral à l'écrit : le correcteur orthographique, un dictionnaire de langue, version papier ou cd-rom...

Les élèves, dans chaque atelier, obtiennent donc une partie du corpus de la classe. Au-delà de ce recueil, ils peuvent amorcer des hypothèses d'analyses.

Peut-être que certains mots n'auront pas le son [] au début. D'autres mots auront des graphies différentes pour le même son, *etc.* Ces différentes remarques peuvent être communiquées à l'oral lors du bilan des différents ateliers.

3.4. Mise en commun

L'enseignant obtient alors le corpus de la classe. Chaque élève se sent impliqué car il a participé à la collecte et il devrait être davantage motivé par l'analyse qui sera proposée par la suite.

L'enseignant sera toujours en face de cas non prévus voire même insolubles : la langue réserve des surprises. Des dictionnaires de langue sont donc indispensables (le dictionnaire destiné au niveau des élèves et ceux utiles pour l'enseignant²¹).

3.5. L'analyse

L'enseignant pourra élargir le corpus dans le cadre d'une analyse morphosémantique au préfixe *in-* qui peut avoir plusieurs formes : *im-* mais aussi *il-* et *ir-* afin de faire une analyse plus classique sur les formes spécifiques selon les contextes²² :

¹⁹ « Calepin », nom du savant italien Ambrogio Calepino qui fit un dictionnaire latin qui connut une importante diffusion en Europe. « *Calepin*, anciennement « dictionnaire », a pris, malgré la grande taille des ouvrages [...] par analogie de fonction, le sens de « recueil de renseignements » (1662) puis le sens moderne courant de « petit carnet, agenda de poche »... (*Dictionnaire historique de la langue française*, 2000).

²⁰ « Ensemble fini d'énoncés réels réuni en vue de l'étude d'un phénomène linguistique », *Le nouveau Petit Robert* 2007, version CD-ROM.

²¹ Voir ci-dessous.

²² Pour un corrigé et d'autres exercices en morphologie, entre autres, voir Gardes-Tamine, 2000.

IN- : Elément négatif qui prend aussi les formes IL- devant *l* (ex. *illisible*), IM- devant *m, b, p* (ex. *imbattable, immodéré, imprudence*), IR- devant *r* (ex. *irréductible*) et IG- (dans *ignoble, ignominie*).

Le Robert méthodique, 1989.

Selon le niveau des élèves, on module la présentation du nombre des variantes.

*Le Robert méthodique*²³, présente un intérêt particulier pour l'observation des régularités (et irrégularités) morphologiques de la langue. Les mots y sont définis mais aussi – ce qui fait son originalité – les « éléments », préfixes et suffixes :

Les mots français sont simples comme FORT, COFFRE, FEUILLE ou complexes²⁴. Les mots complexes composés, comme COFFRE-FORT, PORTEFEUILLE, sont analysés par les mots simples. Les mots complexes dérivés, comme FEUILLAGE, EXPORTER, sont analysés par les mots simples et les affixes, et pour cela, nous avons traité les affixes à la nomenclature comme éléments ; enfin, de nombreux mots complexes sont analysés entièrement par des éléments (affixes et radicaux), tels CELERITE, ACCELERER, DECELERATION ; nous avons donc traité les radicaux comme CELER- à la nomenclature des éléments. Autrement dit, la nomenclature du *Robert méthodique* contient les mots et tous les éléments qui les analysent (34 290 mots et 1 730 éléments). Présentation du dictionnaire, p. VI.

Les définitions de ces morphèmes facilitent grandement la perception des réseaux morphologiques dans le lexique. Et dans ce dictionnaire, ils sont « visibles » par un choix typographique : l'encart.

Autre document indispensable, un dictionnaire de langue, par exemple le *Nouveau Petit Robert (NPR)* 2007 sur CD-ROM. Si nous reprenons la consigne « recueillir des mots qui commencent par le son [ɛ̃] », un relevé systématique peut-être réalisé en un clic de souris grâce à la possibilité des recherches avancées présentes sur le CD-ROM. La recherche par critères permet, entre autres, de sélectionner des mots commençant par certains sons avec toutes les combinaisons de lettres derrière, en utilisant l'astérisque. Donc en faisant la demande suivante : [ɛ̃]*, nous obtenons 1475 mots ; la majorité avec les préfixes *in-* et *im-* mais aussi : *ainsi, hein, hindou, humble, imbécile, inspecteur, internet, un*.

On pourra aussi travailler sur les mots qui finissent en *-ette* : 530 réponses, très majoritairement, des noms féminins et on y voit que le masculin est exceptionnel : *le cornette*, anciennement « étendard de cavalerie », le *squelette*, le *quartette*, le *quintette* et admettant les deux genres, le *musette* (bal-musette), un *trompette* (joueur de trompette) d'où l'observation de la régularité du féminin pour les noms terminés en *-ette*. Ou encore des corpus de mots finissant par *-ment*, par *-ier*, *etc.*, ou commençant par *dé-/dés-*, *re-/ré-*... On pourra aussi travailler sur les formants grecs et latins... La fonction recherche du *NPR* permet de rassembler tous les mots de ce dictionnaire qui partagent une caractéristique, ce qui, pour l'enseignant, permet d'avoir une vision d'ensemble sur le lexique (pour l'orthographe, la morphologie, l'origine des mots...). Une fois le morphème identifié (unité de forme et unité significative), les élèves doivent pouvoir retrouver le paradigme étudié pour comprendre des

²³ Aujourd'hui, *Robert Brio*, voir annexe 3.

²⁴ On dira aujourd'hui « construits ».

mots nouveaux voire pour inventer des mots nouveaux dans des exercices sur la créativité lexicale.

On aurait bien sûr pu proposer une liste d'une dizaine de mots et faire une analyse morphosémantique magistrale mais ici le vécu des élèves est tout autre. La démarche métalinguistique et le fait de s'orienter sur l'écoute et l'observation de sa langue peut faciliter l'acquisition. En renouvelant cette expérience plusieurs fois dans l'année, l'écoute sur la langue (mais aussi sa façon de parler ainsi que celle des autres), la démarche métalinguistique, l'observation de l'existence de points communs entre certains mots (ici au niveau de la forme mais on peut aussi travailler sur le sens) et donc la compréhension des mots peut conduire à un meilleur réinvestissement dans les activités langagières. On trouve chez F. Corblin les propos suivants :

Il s'agit d'observer et de rationaliser des données intuitives qui sont en un certain sens à la disposition de chacun, mais dont l'utilisation dans une démarche d'observation d'exploration et de connaissance n'est pas naturelle. Observer les données de la langue, les manipuler, les évaluer, construire des catégories organisatrices, des expériences de validation, tous ceux qui ont essayé de conduire ces activités avec des élèves savent qu'elles renouvellent complètement et avec fruit une approche grammaticale réduite à la perspective 'd'apprendre la grammaire', tout en formant les capacités de raisonnement.
(Corblin, 1988, p. 19).

4. Autour des relations sémantiques

Les dictionnaires sont toujours d'un grand intérêt. Le *NPR* permet d'isoler les renvois (analogie) ou les contraires. Par exemple pour « chanter », nous relevons :

Chanter, verbe

- moduler, vocaliser; 1. chant.
- déchiffrer, solfier.
- (→ détonner, région. fausser).
- chantonner, fredonner.
- beugler, brailler, braire, bramer, s'égosiller, hurler.
- psalmodier.
- (→ chantant).
- gazouiller, siffler.
- rabâcher, répéter.
- 1. dire, raconter.
- exalter, proclamer, vanter.

Avec un tel corpus de base (modulable), il sera possible de travailler sur la quasi-synonymie par exemple. Les relations sémantiques dans le cadre d'un dictionnaire sont isolées et relativement prévisibles avec la quasi-synonymie, l'hyponymie... mais en discours, il peut y avoir des rapprochements sémantiques plus inattendus, notamment par le biais des métaphores. Au-delà de l'utilisation du dictionnaire il est aussi possible d'explorer un texte pour en dégager certains fonctionnements lexicaux (Petiot, Reboul-Touré, 2005), et donc de travailler sur les mots en discours.

4.1. Un mot et ses reprises

Dans de nombreux textes, le thème principal est nommé par un mot-clé et ce mot afin d'éviter une certaine redondance mais surtout pour éclairer le lecteur peut être repris par des pronoms mais aussi par différents mots :

Le fonctionnement de l'anaphore, reprise d'un énoncé (syntagme, énoncé-phrased, ensemble d'énoncés) sous-tend cette recherche. On peut relever les anaphores dites grammaticales, qui se limitent à la reprise, sans ajout quelconque : *elle, en, ça, y, l(a)*²⁵ [...] Plus intéressant du point de vue du sens est le relevé des anaphores nominales ou encore substituts nominaux²⁶ (syntagmes nominaux et équivalents). (Petiot, Reboul-Touré, 2005)

4.2. Un réseau de relations sémantiques

Par exemple dans un des articles de *Mon quotidien* (cf. Annexe 1) intitulé « Au Bénin, les malades du sida cachent leur maladie » :

Aujourd'hui, c'est la Journée mondiale du sida.

Cette épidémie touche tous les pays du monde, mais surtout les pays pauvres. Au Bénin, (Afrique) de nombreuses personnes préfèrent cacher leur maladie à leurs proches. Lorsqu'elle a dit qu'elle était porteuse du virus, Geneviève, 51 ans, s'est fait chasser de la maison. Sa famille croyait que l'on pouvait attraper le sida en mangeant dans le même plat. Les personnes malades se heurtent à l'ignorance de la population. En effet, le sida ne s'attrape pas : il se transmet seulement par les relations sexuelles ou par le sang. Au Bénin, 2 habitants sur 10 sont touchés par ce virus. La moitié d'entre eux sont malades.

On peut isoler le mot-clé : *sida* et chercher dans le texte quelles sont les reprises. On relève : *épidémie, maladie, virus*. On peut ensuite s'interroger sur les relations sémantiques qui existent entre le mot-clé et ses différentes reprises à l'aide d'un dictionnaire. Observons par exemple *sida* et *maladie* (ici NPR, 2007) :

sida [sida] nom masculin

ETYM. 1982; acronyme de **Syndrome d'Immunodéficience Acquis**

- Maladie virale transmissible par voie sexuelle et sanguine, caractérisée par une chute brutale des défenses immunitaires de l'organisme. « le sida n'est pas vraiment une maladie, [...] c'est un état de faiblesse et d'abandon qui ouvre la cage de la bête qu'on avait en soi [...], à qui je laisse faire sur mon corps vivant ce qu'elle s'apprêtait à faire sur mon cadavre » (H. Guibert). *Virus du sida*. → **HIV** (anglic.), **LAV, V. I. H.** Les malades du sida. → **sidatique, sidéen**; aussi 2. **arc, séropositif**. Étude du sida. → **sidologie**. Prévention du sida. → **antisida**.

maladie [maladi] nom féminin

ETYM. milieu XIIIe s. ; de *malade*

⇒ Encadré : **mal**

- 1 **AFFECTION, MAL** Altération organique ou fonctionnelle considérée dans son évolution, et comme une entité définissable.
- 1 (Chez l'homme) *Maladie bénigne*. → **indisposition, malaise**. *Maladie grave, incurable, inguérissable, mortelle*. → **affection**, 3. **mal, syndrome; -pathie**. *Il est mort des suites d'une longue maladie. Maladie aiguë, chronique. Maladie générale (→ diathèse), locale. Maladies infantiles*. « Elle n'avait eu ni les oreillons, ni la coqueluche, ni la varicelle, aucune des maladies infantiles que ses frères et sœurs avaient faites comme à la chaîne » (Simenon). *Maladie de cœur, de foie, de peau*.

On remarque que le mot « maladie » fait partie de la définition de sida ; c'est même le premier mot de la définition. Il s'agit donc d'un générique, d'un hyperonyme, un nom qui

²⁵ A côté de ces anaphores pronominales, notons, les anaphores adverbiales, verbales, adjectivales.

²⁶ On parle de *substitution lexicale* lorsque le substitut est un groupe nominal autour d'un nom commun (Tomassone, 1996, p. 102).

sémantiquement englobe le mot qui devient l'hyponyme. Il existe des maladies et parmi elles, le sida. Cette relation sémantique, l'hyponymie, est prévisible en langue ; on peut dire qu'un chat est un animal, qu'une tulipe est une fleur mais il y a des degrés, si l'on peut dire, dans l'hyponymie et selon les discours, on ne trouve pas le même hyperonyme lors des reprises. On pourra dire que la vache est un animal mais dans un discours plus spécialisé, elle sera un mammifère ou bien encore avec un degré de spécialisation supplémentaire, un ruminant... Apparaît ici un fil au niveau du lexique, celui de l'hyponymie, relation sémantique certes prévisible en langue mais qui ne fait pas partie de la définition d'un dictionnaire. On ne trouve pas : * « vache : animal ou mammifère ou encore ruminant qui ». C'est donc à l'occasion de l'observation des discours qu'on peut retisser ce maillage lexical (structuration en réseau).

Dans un autre article de *Mon Quotidien*, « Cette momie sera bientôt mieux connue », les reprises explorent d'autres relations sémantiques :

Une patiente pas comme les autres.

Mercredi, des savants ont passé une momie dans un scanner, à l'hôpital de Lunéville (54). Découverte en Égypte (Afrique) en 1904, elle était arrivée l'année suivante dans un musée de cette ville. Il s'agit d'une femme de 1 m 59. Le but est d'en savoir davantage sur ses origines, sa vie et les causes de sa mort.

Comment peut-on reformuler « momie » par « patiente » ?

momie [mɔmi] **nom féminin**

ETYM. XIIIe; latin médiéval *mumia*, arabe *mūmiyā*, de *mūm* « cire »

Vx Substance bitumineuse utilisée pour l'embaumement des cadavres.

▫ **Par ext.** Drogue médicinale, composition visqueuse mélangée de bitume et de poix.

(1582 *momie*) **Mod.** Cadavre desséché et embaumé par les procédés des anciens Égyptiens. *La momie de Ramsès II. Momie de chat. Préparation des momies (→ embaumer, momifier; natron). Momie entourée de bandelettes. « Le Roman de la momie », de Th. Gautier.*

◆ **Loc.** *Comme une momie* : immobile, inactif. « *Nous restons là comme des momies* » (**Vigny**).

Fig. et **vieilli** *Personne à opinions ou manières surannées, arriérées.*

patient, iente [pasjã, jãt] **adjectif et nom**

ETYM. 1120; latin *patiens, patientis*

N. (1370) *Personne qui subit ou va subir une opération chirurgicale; personne qui est l'objet d'un traitement, d'un examen médical. Le médecin et ses patients. → client, malade.*

◆ *Personne qui subit ou va subir un supplice.*

La reprise de « momie » par « patiente » permet d'apporter un trait sémantique nouveau et de passer du cadavre à l'état de personne [+ vivant]. On invite le lecteur à voir une relation spécifique entre momie et patiente : la momie va subir des examens comme on le ferait pour une personne vivante. Cette relation sémantique de l'ordre de la métaphore n'est pas prévisible en langue et n'apparaît qu'à l'occasion du discours étudié

Par la suite, un ensemble constitué d'un mot-clé et de ses reprises (exploitant l'hyponymie, la quasi-synonymie, la métaphore, la métonymie...) pourra être le point de départ à un exercice d'écriture contrainte. Par exemple, n'utilisez qu'une seule fois le mot-clé ou bien utilisé la liste de mots proposés... :

Ces quelques exemples d'études lexicales obéissent tous au même principe : remonter des réalisations linguistiques que sont les discours au système régulé qui les sous-tend, la langue, et donc, singulièrement en ce qui concerne les données lexicales, des mots du discours et donc des *vocables*, « lexèmes actualisés en discours ; en principe monosémiques ; unités de *vocabulaires* », aux *lexèmes* ; le *lexème* étant une « unité

lexicale de la langue, virtuelle et le plus souvent polysémique ; [...] un *signe* caractérisé (au point de vue sémantique) par la *valeur dénomminative* ; l'ensemble des lexèmes [étant] indénombrable » (M.-F. Mortureux, 1997). Les relations sémantiques, elles, sont dénombrables ; on peut observer leurs réalisations, et se fonder sur cette connaissance « abstraite » pour appréhender et organiser de nouvelles réalisations.

Le travail autour de la substitution est aussi présent dans le champ de la grammaire de texte mais ici, il se combine avec l'exploration systématique des relations sémantiques qui n'est sans doute pas encore assez développée dans l'apprentissage du lexique. Or le fait que le lexique ait partie liée avec les différentes autres composantes de la langue devrait fonder un enseignement réfléchi, à tous les stades de la scolarisation, à condition de prendre en compte les modes de fonctionnement et de régulation, loin de toute cueillette plus ou moins désordonnée de « mots ».

(Petiot, Reboul-Touré, 2005).

5. Lexique et culture

L'enseignement/apprentissage du lexique doit mettre en évidence certains aspects culturels. En effet, « la dimension culturelle portée par le lexique paraît un facteur important qui n'est pas souvent mis en avant car considéré comme trop difficile pour être abordée par de jeunes enfants. » (Branca-Rosoff, Reboul-Touré, Pagnier, 2008, p. 268). Bien d'autres corpus sont donc susceptibles de servir de base à la réflexion des élèves. Nous pensons, à l'autre « bout » des unités lexicales (comparativement aux morphèmes), aux locutions figées qui ressemblent à des syntagmes par leur forme mais qui sont enregistrées dans le lexique du fait, entre autres, de leur figement. Il est possible de demander aux élèves de rapporter dans leur calepin, des expressions qui leur paraissent figées. Si la notion « d'expression figée » est trop abstraite, il est possible de s'arrêter dans un premier temps sur des expressions construites autour de *comme*²⁷, par exemple :

A la guerre comme à la guerre
 Tenir à quelque chose comme à la prune de ses yeux
 Etre fier comme Artaban
 Se coucher comme les poules
 Tranquille comme Baptiste
 Simple comme bonjour
 Amer comme chicotin
 Bête comme chou
 Copain comme cochon
 Rentrer comme dans du beurre
 Faire noir comme dans un four
 Changer de quelque chose comme de chemise
 Bon comme du bon pain
 S'en moquer comme de l'an quarante
 Rouge comme une tomate
 ...
 Pour reprendre « rouge comme une tomate » :

On doit [...] traiter « rouge comme une tomate » comme un préconstruit qui doit être mémorisé comme on fait pour l'unité *tomate* lorsqu'on dit « c'est une tomate et pas

²⁷ *Nouveau Petit Robert*, 2007, en sélectionnant « comme » et

une banane ». On doit aussi montrer la raison profonde de la relation de *tomate* et de *rouge*. C'est parce que la tomate est une légume rouge typique²⁸(à la différence des pommes qui peuvent être aussi jaunes ou vertes) que *rouge comme une tomate* marque le haut degré, ce que ne fait pas *rouge comme le pull que je viens d'acheter*.

Ces structures figées sont inconnues des enfants de CE1. Lorsqu'on leur demande de produire de telles structures, ils s'appuient sur ce qui les entoure et produisent par exemple « c'est blanc comme ce plafond » ou encore « comme le plafond qui est blanc ». L'enseignement du français à l'école doit donc prendre en charge les stéréotypes, par exemple la neige et sa blancheur, la nuit et sa noirceur... (Branca-Rosoff, Reboul-Touré, Pagnier, 2008, p. 269).

Cette approche peut être élargie :

On peut explorer un stock figé, comportant une liste close de comparants (à un moment donné) : *jaune comme un citron, blond comme les blés, blanche comme (la) neige*²⁹ amenant à réfléchir sur le caractère stéréotypique des comparants *citron, blés* et *neige*. Un travail linguistique est ici à mettre en place avec l'identification des stéréotypes liée à la dimension culturelle : pourquoi « blanc » *comme neige* et non *comme un fantôme*³⁰... Ces comparaisons sont à mémoriser. L'apprentissage de ces locutions prendra appui sur des textes et sur des corpus oraux³¹ utilisant ces expressions afin de constater les traces d'un discours antérieur dans la dimension de l'appropriation de la culture de la langue³² : *L'air était froid ; et des astres nombreux brillaient dans le ciel, noir comme de l'encre. La blancheur de la neige, qui couvrait la terre, se perdait dans les brumes de l'horizon. (Bouvard et Pécuchet)*³³. (Pagnier, Reboul-Touré, 2005).

Les exemples retenus ici ne constituent qu'un petit aspect de la phraséologie. L'étude de la phraséologie nous semble pouvoir faire converger, lexique, discours et culture :

Aujourd'hui encore l'enseignement/apprentissage du « prêt à parler » nous semble non seulement pouvoir participer à l'enrichissement du vocabulaire en articulant lexique et syntaxe d'une part et linguistique et culture d'autre part mais également, et du fait de ces articulations, permettre d'accompagner l'entrée dans la culture « scripturale-scolaire » des élèves les plus en difficultés. Il s'agit de donner les clés de lecture des textes littéraires comme des magazines les plus contemporains qui usent sans cesse du figement et du défigement en utilisant cet « arrêt-sur-mot » pour initier (ou entretenir) une réflexion métalinguistique, métadiscursive.

²⁸ Au moins dans l'Hexagone.

²⁹ Pour les couleurs, nous avons extrait du *Petit Robert Electronique* (1996) quelques locutions : jaune comme cire, comme un coing, comme un citron ; blanc comme un cachet d'aspirine, blanc comme un linge ; blond comme les blés ; noir comme (du) jais, de l'encre, du cirage, du charbon, de l'ébène ; rouge comme une cerise, un coq, un coquelicot, une écrevisse, une pivoine, une tomate.

³⁰ « Ils [élèves de 10 ans en 1971] ne connaissent encore qu'imparfaitement des symboles tels que la gaieté du pinson, l'entêtement de l'âne, la fierté du paon, etc. Aussi se forgent-ils leurs propres symboles à partir de leur expérience personnelle. Mais alors, le décalage entre la culture personnelle et celle du groupe risque de rendre inacceptables leurs découvertes » (Marchand, 1971 : 164-165).

³¹ Un projet de constitution d'une base de données de corpus oraux est actuellement en cours d'élaboration dans le cadre du projet innovant « Propositions de normalisation pour une base de corpus multimédia à l'ED 268 Langage et Langues (<http://pi-ed268.univ-paris3.fr/index.html>) (PI-ED268-0405).

³² Le support informatique nous permet aujourd'hui des recherches à partir de mots (Frantext, <http://atilf.atilf.fr/frantext.htm>, ABU : la bibliothèque universelle, ...)

³³ ABU : la bibliothèque universelle, <http://abu.cnam.fr>

(Branca-Rosoff, Reboul-Touré, Pagnier, 2008, p. 270).

Par exemple dans le journal *Mon Quotidien* n° 3353 (voir annexe 1), nous trouvons le titre suivant : « aux écoliers de prendre la planète en main » qui est un parfait exemple pour illustrer les propos ci-dessus. L'expression « prendre quelque chose en main » pourra être étudiée dans son contexte discursif. Elle peut aussi être étudiée dans les dictionnaires. Avec le *NPR*, on choisit l'entrée « prendre » et on ouvre l'onglet « locution » :

◆ **Loc. Clés*** en main.

- (fin XIIe s.) *Prendre en main(s)*, en charge, se charger de. *Prendre en main l'éducation d'un enfant, les intérêts d'un ami.* → **défendre**. *Mettre à qqn le marché en mains*, lui proposer un marché. *Être en (de) bonnes mains*, dans la possession, sous la surveillance d'une personne sérieuse, compétente.
- *Avoir, tenir en main une affaire*, la mener à sa guise. *Le gouvernement n'a pas la situation en main*.

La photo du journal joue sur le défigement car les mains des écoliers prennent la planète représentée par un globe terrestre dans leurs mains, donc le sens propre et le figement sont présents... Nous parlions de mémorisation pour les expressions figées mais la pertinence de la mémorisation nous semble devoir se faire dans un contexte discursif.

Éléments de conclusion

Le mot peut paraître au cœur de l'enseignement du français mais aussi des disciplines des sciences humaines et des disciplines scientifiques. Une meilleure compréhension de la formation des mots et des relations sémantiques qui se tissent entre eux pourra aussi aider à saisir des notions nouvelles au-delà de la discipline du français. D'où l'intérêt de l'articulation des mots et des discours. Les pistes que nous proposons ici s'appuient sur la tradition structuraliste. Un entraînement des élèves à l'observation des formes et du sens autour des réseaux syntagmatiques et paradigmatiques (regarder finement les contextes plus ou moins larges à gauche et à droite d'une unité pour apprécier sa forme ou son/ses sens ; explorer son propre stock de connaissances) permet d'affiner le potentiel métalinguistique de chaque élève. Pour cultiver cette approche métalinguistique, l'implication des élèves dans l'observation de la langue – démarche heuristique – nous semble essentielle.

Références bibliographiques

Certaines références ont un aperçu disponible sur *Google Books*

<http://books.google.fr/>

Authier-Revuz J., Doury M., Reboul-Touré S., Eds, 2003, *Parler des mots - Le fait autonome en discours*, Presses Sorbonne nouvelle.

Branca-Rosoff S., Reboul-Touré S., Pagnier T., 2008, « Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1 », in Grossmann, Plane Eds., p. 253-273.

Calaque E., David J., Eds, 2004, *Didactique du lexique – Contextes, démarches, supports*, De Boeck.

- Chartrand S.-G. Eds, 1995, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Les éditions logiques, Montréal.
- Corblin, F., 1988, « Savoir la grammaire et faire de la grammaire » in Huot, *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, Université Paris VII, p. 9-20.
- Gardes-Tamine, J., 2000, *La grammaire*, tome 1, Armand Colin.
- Grossmann F., Paveau M.-A., Petit G., Eds., 2005, *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Ellug, Grenoble.
- Grossmann F., Plane S., Eds., 2008, *Les apprentissages lexicaux – Lexique et production verbale*, Presses universitaires du Septentrion, Lille.
- Lamiroy B. (Eds), *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain (CILL) - La phraséologie dans tous ses états*. Actes du colloque "Phraséologie 2005", Louvain-la-Neuve, 13-15 octobre 2005 (CILL 31.2-4 [2005]).
- Mortureux M.-F., 1997, *La lexicologie entre langue et discours*, Sedes.
- Petiot G., Reboul-Touré S., 2005, « Apprentissage et enseignement du lexique : pour une didactique mettant en œuvre les discours et la langue » in Grossmann, Paveau, Petit.
- Pagnier T., Reboul-Touré S. (2005) : « L'enseignement des unités phraséologiques : un parcours entre langue, discours et culture » in Catherine Bolly C., Klein J. R., Béatrice Reboul S., 1995, « Une démarche en grammaire : de l'analyse de documents originaux à la rédaction », in Chartrand S.-G., Eds, p. 255-274.
- Reboul-Touré, 2003, « L'enseignement du lexique au collège », *Le français aujourd'hui* 141 – *Enseigner la langue de l'école au lycée* ; actes du congrès de Besançon de mai 2002, AFEF.
- Saussure, F. de, 1916, 1972, *Cours de linguistique générale*, Payot.

ANNEXES

Annexe 1 : *Mon Quotidien*, n° 3353, 1^{er} décembre 2007

Annexe 2 : Extrait des programmes de l'école primaire, *BO hors-série n° 5*, 12 avril 2007 <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>

3 - Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire fait l'objet de séances spécifiques qui visent à donner aux élèves des outils d'analyse permettant de comprendre des mots nouveaux. Ce doit être une préoccupation constante dans toutes les situations d'enseignement. L'acquisition du vocabulaire vise également l'élargissement progressif des significations attachées aux mots connus et la capacité à distinguer explicitement ces différences induites par le contexte d'emploi. On gardera présent à l'esprit que les mots fonctionnent en système, et qui plus est en système toujours ouvert (néologisme, emprunts de mots étrangers, changements de sens, nouveaux termes techniques).

Pendant la scolarité obligatoire, le but de l'enseignement du vocabulaire est d'accroître le lexique des élèves (découverte et mémorisation de mots nouveaux et de leur sens), et de favoriser par l'exercice la procédure naturelle par laquelle les mots connus et compris (vocabulaire passif) se transforment en mots utilisés (vocabulaire actif). La lecture des textes, qui permet un contact vivant et un renouvellement constant du vocabulaire est donc indispensable, et on ne saurait assez l'encourager. Mais, même dirigée, elle n'est pas suffisante pour garantir les acquisitions lexicales, et ce d'autant plus que son efficacité en la matière est liée à la richesse initiale du vocabulaire du lecteur.

De plus, ce qui est saisi au vol ne se fixe que rarement dans l'esprit.

Aussi est-il nécessaire d'organiser régulièrement des leçons auxquelles doit être consacré un temps d'enseignement spécifique. Une leçon de mots ne se résume ni à une rencontre occasionnelle de quelques mots recueillis dans un texte, ni à une mémorisation systématique et mécanique de listes de mots. C'est le moment où l'on s'interroge sur un nombre réduit de mots en en approfondissant la connaissance et l'usage. Ces leçons appellent la régularité, elles obéissent au souci constant de permettre à l'élève de cerner précisément le sens propre et le sens figuré d'un mot, de le réutiliser avec pertinence dans différents contextes ; il s'agit d'amener l'élève à communiquer au plus juste de ses intentions. Ces leçons font aussi découvrir aux élèves les composantes de chacun de ces termes, leur étymologie et permettent d'en fixer la forme orthographique.

Lors d'un travail sur des mots que l'on veut faire acquérir, il est important de bien distinguer l'objectif visé : utilisation en compréhension ou en production. Pour les mots qui doivent faire partie du vocabulaire actif, on travaillera de façon systématique et répétée le réemploi dans des contextes de plus en plus variés. On peut ainsi distinguer, pour chaque

année scolaire, des objectifs en tenant compte de différents niveaux dans la connaissance d'un mot : reconnaissance du mot (il n'est plus inconnu), compréhension en contexte, utilisation (induite ou spontanée), avec un sens, puis plusieurs, enfin capacité de définition du mot.

On ne doit pas se limiter à l'acquisition des noms, ni *a fortiori* à l'acquisition des noms renvoyant à des objets du monde (vocabulaire quotidien ou spécialisé), mais on diversifiera les classes de mots travaillés et les types de significations (sensations, sentiments, états de savoir...). L'acquisition du vocabulaire se fait dans tous les domaines d'apprentissage de l'école, avec une vigilance particulière à l'apprentissage des mots propres aux différentes disciplines.

On amènera les élèves à se doter des outils d'analyse nécessaires en se fondant sur les relations sémantiques et morphologiques qui structurent le lexique. On les conduira à expliciter ces relations et à les mettre en oeuvre dans des jeux de langue pour élargir et organiser leur vocabulaire. Il est particulièrement fécond de travailler systématiquement les mots et expressions liées à une situation donnée (les vacances, l'automne, le restaurant etc.) et d'habituer les élèves à prendre conscience des écarts que produit un texte littéraire par rapports aux mots et expressions usuelles de cette situation.

On enrichira ce travail, le cas échéant, d'une approche historique des mots. On portera également une attention particulière à l'utilisation des dictionnaires.

Simultanément l'orthographe lexicale doit être fixée par une mise en situation d'écriture fréquente et par l'analyse de la façon dont les mots sont formés.

3.1 Relations sémantiques

Polysémie

De nombreux mots ont plusieurs sens :

- un même mot peut avoir différents sens selon le contexte : mots fréquents, notamment en relation avec les différents champs disciplinaires

(*cour, reproduction*) ;

- le même mot peut admettre différents antonymes (mots de sens opposé) dans différents contextes (*juste / faux, juste / injuste*) ;

- le même mot peut avoir deux sens, un sens propre et un sens figuré (*robe noire, colère noire*).

Certains verbes ont un sens différent selon leur construction :

défendre quelqu'un, défendre à quelqu'un de.

Les équivalences sémantiques

Synonymie, périphrases :

- étude des synonymes : variations d'intensité, (*peur/terreur*), de niveaux de langage (*drôle/rigolo*), de constructions (*utiliser/avoir recours à*) ;

- il existe des termes englobants, des mots désignant des ensembles,

qu'ils renvoient à des réalités du monde (*le mobilier : table, chaise, buffet, etc.*), ou à des notions abstraites (*sentiments : amour, joie, colère*).

Champs lexicaux :

- des mots appartenant à différentes classes grammaticales sont reliés entre eux par leur sens et forment des ensembles relatifs à un thème, un domaine ou une idée commune ; ils contribuent à la cohérence d'un texte ou d'un exposé oral (par exemple les termes renvoyant à *la peur : peur, effrayant, trembler*).

3.2 Relations morphologiques

Dérivation, familles de mots :

- notion de composition d'un mot : radical, préfixe, suffixe ; les élèves doivent connaître les suffixes et préfixes les plus usuels ;

- notion de famille de mots dans le cas de construction régulière (sans changement de radical) ;

- approche de la nominalisation.

3.3 Approche historique, étymologique

Les élèves doivent savoir que certains des mots de la langue viennent d'emprunts à d'autres langues, que les mots de notre langue ont une histoire, que les mots vieillissent, disparaissent, apparaissent et parfois réapparaissent.

3.4 Connaissance des outils

Maîtrise de l'ordre alphabétique ;

Connaissance de la composition d'un article de dictionnaire, des codes qui régissent les dictionnaires.

Annexe 3 : Questions à Josette Rey-Debove au sujet du *Robert Brio*, magazine *Lire*

<http://www.lire.fr/entretien.asp?idC=47223&idR=201&idTC=4&idG=#>

Questions à...

par Alexie Lorca

Lire, septembre 2004

Le Robert Brio

Josette Rey-Debove

Le Robert

■ ... Josette Rey-Debove. Engagée en 1953 aux éditions Robert par Paul Robert lui-même, elle a consacré sa vie professionnelle à la lexicographie et à la recherche linguistique. Elle a notamment dirigé la rédaction du *Robert Brio*, un dictionnaire de la langue française d'un genre tout particulier...

Qu'est-ce que le *Robert Brio*?

J.R.-D. C'est un dictionnaire qui permet d'analyser les mots, non pas d'après leur étymologie, mais selon leur morphologie, c'est-à-dire en examinant les «éléments» dont ils sont composés. Ces éléments sont des unités qui ont un sens. Il peut s'agir d'un radical ou d'un affixe (préfixe ou suffixe). Prenez, par exemple, les mots «domaine» et «domestique». Ils ont en commun l'élément *dom*, qui signifie «maison». Si l'on trouve un élément commun dans au moins deux mots du lexique, on peut procéder à une analyse morphologique.

En quoi cette approche est-elle plus simple que l'approche étymologique?

J.R.-D. Elle ne nécessite aucune connaissance du latin, du grec ou d'une autre langue. A quoi bon expliquer que le mot «indubitable» vient du latin *indubitabilis*, étant donné que si on le compare à «dubitatif», on voit bien que *dubit* veut dire «douter». Pourquoi tout ce circuit par les langues anciennes? Pour bien parler sa langue, on n'a pas besoin d'en connaître d'autres. J'ai donc essayé de dégager des règles lexicales à l'intérieur même du français. Le *Brio* est un dictionnaire franco-français.

Comment analyse-t-on un mot de façon morphologique?

J.R.-D. Il faut travailler très méthodiquement. L'analyse morphologique d'un mot doit être en accord avec l'étymologie de ce mot. On a parfois l'impression de se transformer en détective. Cela m'est arrivé avec le mot «longévité». L'adjectif «long» aurait dû donner «longité». Pourquoi ce -ev? Et puis un jour, par hasard, je suis tombée sur «médiéval» qui comportait également l'élément -ev. J'avais trouvé la solution! -Ev c'est «âge», dans le sens de «période historique» et d' «âge humain». La morphologie lexicale est un exercice extrêmement ludique!

En 1982, vous avez publié le *Robert méthodique*, qui est un peu l'ancêtre du *Brio*, non?

J.R.-D. Oui. Mais à l'époque, le public _ et notamment les enseignants _ n'était pas mûr pour comprendre ce type d'ouvrage. Aujourd'hui, on accepte l'évidence: presque plus personne ne maîtrise le latin ou le grec. On peut le regretter, mais c'est un fait. En outre, on commence à se faire à l'idée qu'il n'est pas nécessaire de connaître le grec et le latin pour comprendre le français. Nous sommes les héritiers d'une lourde tradition. Le latin est notre langue mère. Quant au grec, il est présent tant dans le latin que dans la néologie moderne. Pourtant, prétendre que ces deux langues mortes aident à comprendre le français est faux. L'étymologie correspond parfois au sens du mot français mais ce n'est pas une règle. Prenez le mot «profit». Il vient du latin *profectus* qui signifie «progrès». Avouez que ce n'est pas la même chose et que cela peut mener au contresens. Et puis, si l'on doit systématiquement rapporter le français au latin, il faut alors rapprocher le latin des langues dont il vient. On n'en sort plus!

Vous proposez pourtant quelques explications étymologiques ...

J.R.-D. Oui et c'est la nouveauté du *Brio* par rapport au *Robert méthodique* qui les excluait complètement. Mais elles ne sont présentes que quand l'analyse morphologique est impossible. Lorsqu'un mot n'a qu'une syllabe par exemple, comme «feu» qui vient du latin *focus*, «feu».

Démontrer que l'étymologie n'est pas la condition *sine qua non* d'analyse de la langue risque de dissuader encore plus de jeunes d'étudier le grec et le latin?

J.R.-D. Pas du tout! J'ai répondu à plusieurs lettres de professeurs de latin qui me posaient la même question que vous. Il faut apprendre le grec et le latin, non pour comprendre le français, mais simplement parce que toute langue mérite d'être apprise. Lire Aristote ou Cicéron dans le texte, c'est quand même quelque chose!

Pensez-vous que cette façon d'aborder le lexique peut réconcilier certaines personnes avec le français?

J.R.-D. Oui, parce qu'elle est mieux adaptée à notre époque. J'ai voulu faire avec le *Brio* une espèce de dictionnaire du XXI^e siècle. Nombreux sont ceux qui ont le sentiment de ne pas maîtriser leur langue parce qu'ils ne sont pas cultivés, qu'ils n'ont pas fait d'études classiques. Cela n'a rien à voir. On peut très bien

manier sa langue sans avoir fait beaucoup d'études, sans avoir appris le grec et le latin. Ce petit sentiment de culpabilité subsiste, mais plus pour longtemps je pense. Et ce n'est que justice. Tout de même, une langue comme le français avec une histoire pluricellulaire a le droit d'exister par elle-même!