

Gouttelette, rosée, thermomètre... Mots, structure et construction du lexique

Muriel Coret, MCF Sciences du Langage
IUFM de Poitiers

Réflexions et Analyses Pédagogiques n°8, 2005, Revue de l'IUFM de Poitiers

Présentation

Peu considérée au travers des activités de classe, la composante lexicale est présente dans les programmes de français de l'école et du collège depuis plusieurs générations de textes officiels¹. Les enseignants expriment eux-mêmes les difficultés qu'ils ont à organiser cet enseignement. On s'interroge par exemple

- sur le caractère suffisant d'un enseignement « incident », qui consiste à expliquer les mots au hasard des rencontres dans les textes)²,
- sur le caractère opératoire des séances de présentation « théorique » du lexique, au cours desquelles on explique par exemple la notion de famille de mots, sans rapport avec le reste des activités de français,
- ou sur la possibilité de programmer les contenus qui s'y rattachent en liaison avec des objectifs de lecture et écriture...

Les objectifs de cet enseignement varient selon les auteurs : améliorer l'orthographe, augmenter le vocabulaire des élèves, enrichir les productions, faciliter la compréhension... Mais le « comment » et le « quoi » enseigner restent l'objet de réels questionnements et de divergences.

Depuis quelques années, cependant, les choses évoluent : on assiste à une explosion de recherches et de publications dans le domaine de l'apprentissage / enseignement du lexique, aussi bien du côté de la didactique (J. Picoche, J. Pruvost) que de la psychologie (Ehrlich, A. Florin, P. Colé...). Parallèlement a émergé un traitement linguistique nouveau de la question du lexique et, en particulier, de la morphologie dérivationnelle (équipe de D. Corbin, SILEX, Lille 3), qui, mettant à jour le caractère fondamentalement régulier et structuré de la composante morphologique, repose la question de la possibilité de son traitement didactique (E. Calaque). Le congrès de Grenoble organisé par le LIDILEM en 2003, auquel ces différents domaines étaient représentés, est une bonne illustration de l'état actuel de la question (E. Calaque, J. David, 2004).

Les propos qui suivent ont pour but de donner quelques éléments de repère pour entrer dans ce débat riche et foisonnant, en abordant quelques points théoriques et en proposant des pistes d'activités pour la classe, issues des séances menées depuis deux ans dans plusieurs écoles de Châtellerauld et Poitiers³.

1. Le « mot »

1.1. Identification, définitions et inventaires

Le mot est intuitivement identifié comme l'unité de base du système grammatical, c'est une unité qui s'impose à l'esprit (et notre longue pratique du dictionnaire nous forme dans ce sens), mais son statut reste en fait problématique. Pour Riegel, Pellat, Rioul (1994), cette notion « regroupe les unités préconstruites de la langue, « préfabriquées », stockées en mémoire, combinées pour former des énoncés ». Ce caractère préconstruit est à la fois d'ordre grammatical et dénominatif : le mot appartient à une catégorie grammaticale et dénote un référent.

Certains phénomènes viennent cependant brouiller cette perception :

- Certains mots présentent des variations formelles (allomorphie) qui peuvent remettre en cause leur unité : *aller, irons, va...*
- Les mots dits « composés » se présentent comme des séquences de termes qui, dans d'autres contextes, fonctionnent comme des mots autonomes : *chaise longue*

A ces deux remarques, on peut objecter cependant que (a) l'allomorphie est un phénomène lié à des contraintes phonétiques ou morpho-syntaxiques, elle ne modifie pas l'appartenance catégorielle, ni sa valeur dénominative (on n'a bien donc qu'un seul mot dans l'exemple cité) et que (b) dans les mots composés, les termes ont perdu leur autonomie (* *une chaise très longue*).

¹ Voir à ce sujet la communication de G. Legrand, « Le travail sur le lexique au niveau de l'enseignement élémentaire selon les documents ministériels depuis deux siècles », Colloque « Enseignement / apprentissage du lexique », Bordeaux, mars 2003.

² Ce que J. Pruvost 1999 appelle « le goutte à goutte lexical ».

³ Ce travail a été mené en collaboration avec A. Le Petit, IUFM de Poitiers, et des maîtres et maîtres formateurs de l'académie : J.M. Bouillaud, P. Cavestri, C. Diaz, P. Maréchal, P. Roux, M. Vasseur, B. Veillon.

Il n'en reste pas moins que :

- Certains « mots » n'ont pas une valeur référentielle clairement identifiable : préposition, conjonction, déterminants...
- Le mot n'est pas la plus petite unité sur le plan sémantique : il peut être décomposé en unités inférieures signifiantes (porteuses de sens). Ainsi, dans *chemin de fer*, *la* (défini + féminin + singulier), *tablette* (suffixe diminutif)... L'unité de base sur le plan sémantique n'est pas le mot mais le morphème ; le mot serait donc l'unité de base graphique / syntaxique (cf. catégorisation).

La situation est clairement résumée dans J. Pruvost 1999 qui présente les différentes approches de la notion de mot : « une approche presque impossible phonologiquement (dans notre langue dépourvue d'accent démarcatif), trompeuse graphiquement, délicate à cerner sémantiquement ».

Les propos de M.J. Béguelin 2000 (p. 43) convergent : « le mot n'est pas un reflet direct et naturel de la langue parlée ; c'est l'accession à l'écrit qui a déterminé son contenu » et qu'elle conclut qu'il s'agit d'une « notion relativement floue et instable ».

A ces premières difficultés s'ajoute le fait qu'il n'existe aucune procédure pour dénombrer de manière sûre les mots de la langue – dont les dictionnaires ne donnent qu'un aperçu partiel et partial.

Les estimations dans ce domaine portent à plus de 200 000 les mots du français (sans les noms propres), voire 500 000 en incluant les nomenclatures terminologiques. Il est difficile aussi de dire combien de mots possède un individu compte tenu des variations qui surviennent au cours de sa vie, selon l'état dans lequel il se trouve, la nécessité de distinguer vocabulaire actif / passif... Mais, pour l'anecdote, on peut garder en mémoire que *Le Petit Robert* comporte environ 60 000 mots, tout le théâtre de Corneille, 4000 mots, tout le théâtre de Racine, 3500 mots (tandis qu'on a pour Hugo 20 000 mots, pour Aragon, Colette, Sartre, Malraux environ 10 000 mots)...

Ces limites, en partie théoriques, n'empêchent pas de mettre à jour un certain nombre de données quantitatives. Nous disposons de plusieurs « listes » de mots, élaborées le plus souvent à partir de corpus écrits, principalement littéraires. Ainsi, le TLF constitue-t-il un corpus informatisé de textes (surtout littéraires), écrits entre 1789 et 1965. Il contient 70 317 234 occurrences de mots pour près de 70 000 mots distincts. L'analyse quantitative et statistique menée sur ce corpus a permis de montrer la structure pyramidale du lexique. On distingue ainsi :

- Les mots très fréquents (fréquence > 7000), qui représentent environ 90 % du corpus = 907 mots (*de, la, être, et, que...*)
- Les mots peu fréquents (fréquence comprise entre 500 et 7000), qui représentent 8 % du corpus = 5800 mots
- Les mots rares, 2 % du corpus = + de 40 000 mots de fréquence comprise entre 2 et 500 et environ 20 000 mots qui n'apparaissent qu'une seule fois.

Globalement, lorsqu'on compare les listes de mots disponibles, on trouve la même composition jusqu'au rang 500 et une diversité infime jusqu'au rang 800. On sait ainsi qu'en français les mots-outils représentent 50 % de n'importe quel texte, que (et ce dans toutes les langues), plus un mot est fréquent, plus il est court, que plus un mot est fréquent, plus il peut prendre de sens différents, que les mots rares sont porteurs de beaucoup d'information...

Mais les listes de mots ne sont pas restées des outils pour le chercheur. Elles ont été largement diffusées dans le milieu de l'enseignement du français, au travers d'une utilisation quelquefois très discutable et en tous cas sans rapport avec les objectifs qui ont présidé à leur élaboration. C'est vraisemblablement la raison pour laquelle le document d'accompagnement aux programmes de littérature du cycle 3 mentionne aujourd'hui que ces listes ne doivent pas être utilisées « pour faire apprendre ces mots aux élèves » (p. 61).

1.2. Les représentations des élèves : le « mot » et la « chose »

La notion de mot ne semble pas, dans un premier temps, poser de problème particulier aux élèves. La question a ainsi été posée à des élèves de cycles 2 et 3, dans plusieurs écoles (ZEP et non ZEP) : « qu'évoque pour vous le mot « mot » ? ».

Avec les élèves de CP (deux classes d'une école classée ZEP), la discussion fait clairement ressortir l'aspect graphique du mot (auquel ils sont probablement très sensibles dans cette période d'apprentissage⁴), beaucoup

⁴ Dans un des groupes, les enfants disent d'abord que pour écrire un mot, il faut une feuille, un crayon ou un stylo... Mais si on « gribouille » quelque chose au tableau en leur demandant si c'est un mot, ils sont unanimes à refuser. Ils sont alors très clairs : « un mot, c'est pas du grabouillage, il faut des lettres ».

moins l'aspect phonique et pas du tout l'aspect sémantique. Il est intéressant de noter que dans tous les cas, il y a déjà bien installée l'idée d'une combinatoire : le mot est le résultat d'une association de lettres / sons et s'intègre dans une unité de rang supérieur, que les élèves de CP désignent comme « texte » (plutôt que comme phrase).

La même question, posée à des élèves de cycle 3 « ZEP » et « non ZEP », permet d'effectuer une comparaison :

- l'aspect graphique est important à tous les niveaux ;
- la combinatoire est mentionnée à tous les niveaux, mais les CM citent spontanément la phrase comme niveau supérieur au mot ;
- les mots, pour les élèves de CM, c'est très vite une question de métalangage (les catégories grammaticales) ;
- l'aspect phonique est encore moins évoqué au CM qu'au CP : un élève y a fait allusion par le biais de l'homonymie : « il y a des mots qui se ressemblent »
- l'aspect sémantique n'apparaît qu'au CM, dans des proportions très variables selon les élèves

Les réactions des élèves de cycle 3 « non ZEP » interrogés (4 classes), couvrent un « champ » plus vaste. Les élèves font appel, dans une même « définition », à différents aspects du mot : sa combinatoire (à l'écrit uniquement : ensemble de lettres), mais aussi l'unité de sens qu'il constitue, en tant qu'il exprime un certain nombre d'idées et sentiments (pas seulement des mots concrets). On en trouve un exemple dans la production suivante : « c'est un ensemble de lettres qui veut dire quelque chose et qui va former des phrases pour raconter, expliquer, dire ou communiquer ». Les CM « non ZEP » sont aussi ceux chez qui la possibilité de jeu offerte par les mots et la langue est davantage soulignée.

Les élèves, quel que soit le niveau, interrogé, s'expriment avec facilité sur cette question. Le mot constitue bien pour eux une unité dont ils ont l'intuition, définie surtout à l'écrit. Cependant, une deuxième question permet de préciser le type de rapport que les élèves entretiennent avec les mots. Lorsqu'on leur demande en effet de citer des mots qu'ils aiment ou qu'ils détestent, la liste et les justifications apportées font très clairement ressortir une confusion entre le mot et la chose désignée. Ainsi, figurent dans les mots préférés des élèves de CP interrogés *moto* (« parce que c'est brillant »), *fleur* (« parce que c'est joli »), *poisson* (« parce que j'aime bien quand ils nagent »), et on a par exemple pour ceux du cycle 3 : *aimer*, *étoile*, *chat*, *maman*, *frite*... De la même manière, on ne s'étonnera pas de lire dans les mots détestés *devoirs*, *punition*...

Cet amalgame entre le « mot » et la « chose » est d'ailleurs un phénomène qu'on constate très souvent dans les classes, au cours des activités de « chasse au mot » par exemple : il n'est pas rare que l'enseignant, qui amorce une liste de mots comportant un phonème particulier (« je mets dans mon panier *parapluie*, *sardine*, *cerise*, *canard*... ») voie continuer la liste par des mots désignant des objets proches (un élève propose *coin-coin* par exemple).

Ce n'est alors pas à propos de la langue que les élèves s'expriment, mais à propos du monde. La situation était déjà remise en cause dans J. Picoche 1999 : « Les noms ne sont pas des étiquettes collées sur la réalité, ce sont des outils qui permettent à l'esprit de s'emparer de cette réalité. Il ne faut pas aller de l'extra-linguistique vers le linguistique, mais du linguistique vers l'extra-linguistique. Montrer une maison en demandant « comment cela s'appelle ? » n'intéressera pas grand monde. [...] Il en sera autrement si la question posée est : « de quoi puis-je parler avec cet outil linguistique ? à quoi le mot maison peut-il me servir ? ».

On trouvera plus bas un autre exemple de cette confusion chez des élèves de cycle 3.

1.3. L' « objet-mot », objet de travail

Les constats et remarques qui précèdent démontrent l'importance d'un enseignement réfléchi du lexique. Les pratiques traditionnelles, s'appuyant très majoritairement sur la constitution de listes thématiques (les mots de l'hiver, les mots de la montagne...), entretiennent implicitement la confusion entre langue et monde, dans la mesure où elles font appel à des activités d'étiquetage. Elles ont d'autre part le défaut de ne pas tenir compte de la dimension structurée du lexique et de ne pas replacer l'unité mot dans le réseau de relations qu'il entretient dans la langue avec les autres unités du lexique. Or, il est possible de travailler dans cette double direction, en sensibilisant les élèves au caractère régulier des mécanismes à l'œuvre dans le système lexical, et en particulier en focalisant leur attention sur les unités porteuses de sens inférieures au mot (les morphèmes), qui entrent en jeu dans la formation de ce qu'on appelle les « mots construits » - dont on sait qu'ils représentent une somme considérable : plus de 75 % du lexique français.

2. Vers une représentation structurée du lexique

2.1. Le mot : regard chirurgical

La sensibilisation au caractère structuré du lexique passe à la fois par la mise en évidence (plus ou moins explicite selon les niveaux de classe) de la structure interne des mots et par celle des relations de toutes natures qui existent entre les mots.

2.1.1. La structure interne du mot

On oppose les mots « simples » (qu'on ne peut pas décomposer en unités porteuses de sens) aux mots « construits », constitués de plusieurs morphèmes et dont le sens est décomposable – parmi lesquels on distingue les mots construits par dérivation et ceux construits par composition.

Le mot « table » est un segment préconstruit associant une forme et un sens ; on ne peut pas le décomposer en éléments de même nature (syllabes, phonèmes ne sont pas porteurs de sens) tandis que le mot « injustement » s'analyse au contraire en 3 morphèmes (association d'une forme minimale et d'un sens) : in-juste-ment. La construction de mots par association de préfixes et/ou suffixes (affixes) à des radicaux (autonomes ou non) est appelée « dérivation ». Ce procédé est très productif en français. Il présente un certain nombre de régularités qu'on peut décrire et qui sont susceptibles de devenir des objets d'enseignement⁵ : sélection de certains radicaux par certains affixes, modifications formelles provoquées par cette association...

La « composition » consiste à réunir deux éléments (mots autonomes ou radicaux) dans un mot formant une unité de sens nouvelle, dont la signification dépasse celle des éléments pris isolément : ainsi une *chaise longue* n'est pas littéralement « longue » (par opposition à *chaise rouge*, *chaise très rouge*...)... Il y a désignation d'un référent à part entière. Dans cette catégorie figurent aussi les mots composés à l'aide de racines gréco-latines (*photographie*, *pisciculture*...), dont les éléments ne sont pas autonomes en français.

2.1.2. Les relations lexicales

Ce qui sous-tend toutes les activités présentées ici, c'est l'idée que le mot n'existe pas seul dans la langue mais qu'il est pris d'emblée dans un réseau de relations et d'associations qui dessine une « énorme grappe de mots », selon l'expression de J. Picoche 1999. Ce phénomène peut constituer un point d'appui pour qui s'intéresse à l'enseignement du lexique, et J. Pruvost 1999 le mentionne très explicitement : « A l'expérience, s'agissant du vocabulaire de la langue maternelle, tenons aussi pour fermement acquis qu'un ensemble de mots appartenant à un champ lexical identique, ou à un même champ morphologique, s'acquiert plus facilement qu'une unité isolée ».

La grappe de mots de J. Picoche comprend, à partir d'un verbe par exemple : les noms avec lesquels il s'associe de façon spécifique, les paronymes, les adverbes les plus appropriés, les dérivés. On peut élargir ce champ et accrocher à la grappe des mots supplémentaires en faisant jouer d'autres types de relations, inventoriées ci-dessous⁶ :

- **Famille de mots, doublets et variantes**

On appelle famille de mots l'ensemble des mots pour lesquels on peut repérer une origine commune. Quelquefois c'est très clair, parce qu'on reconnaît la même base lexicale, sans modification : *chanter*, *chanteur*. D'autre fois, il faut aller plus loin parce qu'il arrive qu'un morphème ait plus d'une forme, comme dans la série *preuve*, *prouvons*... ou *mer*, *maritime*, *marin*... Chacune de ses réalisations constitue alors une variante, dont l'apparition est en général conditionnée par le contexte (sous accent ou non, devant tel type de suffixe...). On a aussi des séries comme *chien* / *canin*, *étrangler* / *strangulation*, *loi* / *légal*... qui mettent en évidence l'existence de « doublets », l'un est dit « savant » (il est hérité du latin, tel quel, sans modification phonologique), l'autre populaire (il a subi un certain nombre d'évolutions qui l'ont peu à peu éloigné de sa forme latine). Néanmoins, ces formes, deux à deux, présentent le même contenu lexical et appartiennent à la même famille.

- **Hypéronymie / hyponymie**

Relation du genre à l'espèce : *animal* est hypéronyme de *chat* ; et la relation réciproque : *chat* est hyponyme de *animal*. En contexte, l'hypéronyme peut remplacer l'hyponyme : *j'ai cueilli des roses... ces fleurs*...

⁵ Précisons cependant qu'il y a là en soi une difficulté pour l'enseignant, dans la mesure où les inventaires qu'on peut rencontrer dans les manuels et dictionnaires montrent qu'il n'y a pas de consensus sur le nombre et la forme des préfixes et des suffixes du français. Pour les suffixes par exemple, les chiffres vont de 40 à plus de 150 selon les auteurs.

⁶ Pour une illustration, se reporter notamment au travail sur la « corolle lexicale », groupe EVA 1991.

- **Synonymie / antonymie :**

La synonymie suppose une identité de sens entre des unités lexicales, vérifiée par la possibilité de substituer l'une à l'autre dans tous les contextes. Au sens strict, il n'y aurait donc jamais de vrais synonymes (toujours au moins une question de registre), mais des « parasyonymes ». L'antonymie relie des termes de sens contraire – c'est-à-dire entre lesquels il y a quand même quelque chose de commun : *vache* n'est pas le contraire de *chaise*.

- **Homonymie**

Il y a homonymie entre deux termes quand leur forme (orale / écrite ou les deux) est identique alors qu'ils ont des sens (et le plus souvent des origines) différents : « Terme » : 1-« fin » ; 2-« mot » : homophones et homographes.

- **Polysémie**

Dans la polysémie, on a un seul terme, qui a plusieurs sens : on peut relier ces sens entre eux par des figures régulières (métonymie, métaphore...), ce qui n'est pas le cas des mots homonymes entre lesquels on ne perçoit plus de sens commun (même si, quelquefois il a existé). Ainsi, *opération* dans son sens mathématique et dans son sens médical présente un fondement sémantique stable (série d'actes menés en vue d'un certain résultat...) et sera considéré comme un terme polysémique.

- **Champ lexical**

Ensemble de mots associés à un mot clé (*cartable, devoir, élève...*).

Ce sont toutes ces relations qu'il s'agit de faire jouer pour que le lexique cesse d'être perçu comme un grand sac de mots isolés. On trouvera des exemples précis d'activités dans :

- P. Vancomelbeke 2004, (pp. 173-259) : « 25 activités de vocabulaire »,
- P. Krieg et J.M. Schelcher 2003, (3^{ème} partie, pp.62-114) : « Supports pour collectionner, manipuler, trier, classer, réutiliser, mémoriser des mots »,
- R. Léon 1998 : plusieurs «fiches» pour inventer des mots, tordre des mots, travailler sur le sens propre / et le sens figuré, la polysémie...
- GOMBERT, J.E., COLE, P., VALDOIS, S., GOIGOUX, R., MOUSTY, P., FAYOL, M., 2000 : des exemples d'exercices pour une sensibilisation à la dimension morphologique de la langue en cycle 1 et 2.

2.2. Des élèves face à la langue et au lexique

Un corpus d'une quarantaine de mots a été proposé à des élèves de cycle 3 (7 classes). Il comporte des mots construits ou non (*peluche, pelucherie*), qui possèdent parfois des suffixes communs (*cuisinière, cafetière*), des racines communes (*fleuriste, floral*), ou sont au contraire isolés. Mis en situation de classer ces mots (de les regrouper, de les trier selon des critères libres mais qu'ils doivent expliquer), les élèves optent très majoritairement pour un classement par thèmes qu'ils nomment « par sujet », pour regrouper les mots « qui parlent de la même chose ». Par exemple : *plaisanterie, punition* rattachés à *école*, *peluche, agrafeuse, fleur* dans la rubrique « choses » (parce qu'on peut les toucher), *voleur, journaliste, équilibriste, cuisinière*, dans la catégorie « vivant »...

Le fait que *fleur, fleuriste, refleurir...* ou *articulation, articulaire* par exemple aient été systématiquement regroupés montrent que les élèves perçoivent les relations formelles entre les mots. Mais on constate qu'ils ajoutent sans problème *plante* à la série *fleur, fleuriste, refleurir* – ce qui permet de conclure qu'ils ne font pas de ces relations formelles un traitement particulier. Cela se manifeste aussi dans leur façon de nommer leurs catégories : ils utilisent les mêmes expressions pour les regroupements purement thématiques et les regroupement morphologiques – ces expressions reprenant aussi bien d'ailleurs le terme de « famille » que celui de « sens » ou « domaine ».

Il en ressort que la frontière entre le classement des mots de la langue et celui des objets du monde n'est pas clairement établie. D'autre part, on observe que les relations de forme sont perçues ainsi que les relations de sens, mais une relation qui associe forme et sens, comme dans le cas de la famille de mots, pose encore des problèmes. Cette notion doit donc faire l'objet d'un travail spécifique.

2.3. L'enjeu : compétences en lecture et compréhension

Un certain nombre de travaux montrent que la connaissance des affixes dérivationnels est un meilleur prédicteur de la réussite en lecture (recherches de Carlisle, citées par P. Colé 2003). Dans le même ordre d'idées, pour P. Colé 2003, « les connaissances morphologiques des élèves sont utilisées de manière importante dans leur

lecture ». Elle signale une corrélation entre le niveau de connaissances morphologiques des élèves de CE2 et CM2 et leur niveau en lecture. Pour le CM2, elle relève aussi une corrélation entre le niveau de connaissances morphologiques des élèves et leur niveau de compréhension écrite. Ces résultats sont aussi mentionnés par GOMBERT, J.E., COLE, P., VALDOIS, S., GOIGOUX, R., MOUSTY, P., FAYOL, M., 2000 : Les chercheurs s'accordent [...] pour affirmer une relation directe entre la morphologie et la compréhension en lecture (p.75)... Il apparaît qu'un enseignement focalisant l'attention des élèves de GS et CP sur la dimension morphologique de la langue parlée est susceptible d'améliorer leur niveau de compréhension. Appliquée au CE1, cette sensibilisation faciliterait aussi la maîtrise de l'orthographe (p.77). [...] On constate qu'un enseignement visant à une analyse morphologique explicite des mots affixés accroît significativement le développement du vocabulaire des élèves du cycle 3. ... Le développement d'une attitude analytique focalisée sur le repérage et la connaissance des plus petites unités de sens de la langue... pourrait ainsi contribuer à l'extension du vocabulaire. En attirant l'attention des élèves sur des unités qui véhiculent du sens et de l'information syntaxique, on facilite les traitements syntaxiques et sémantiques de la phrase et par là même la compréhension (p. 97).

Différents travaux convergent donc vers l'idée de la nécessité d'une utilisation précoce de la morphologie.

Nous proposons ci-dessous quelques exemples d'activités dans ce sens, menées avec les élèves de cycles 2 et 3⁷.

3. Des exemples d'activités pour la classe concernant la structure interne des mots

3.1. *gouttelette* et *rosée* : histoire de famille

On propose aux élèves de relier un mot, par exemple *gouttelette*, à l'une des deux séries : soit *eau*, *rosée*, *buée*..., soit *goutte*, *égoutter*, *égouttoir*...

La mise en commun aboutit à la caractérisation des deux types de relations mises en évidence par l'exercice. On note un certain flottement autour des mots « sens », « famille » en particulier, mais les reformulations proposées aboutissent à identifier deux situations :

- On regroupe les mots par thèmes : les mots se rapportent à la même idée,
- On regroupe des mots qui ont une partie commune (à l'écrit et à l'oral), des mots qui viennent d'un même mot et qui ont quelque chose à voir ensemble du point de vue du sens (ce qui rend compte du fait qu'on doit exclure *colimaçon* et *goût* des familles de *école* et *goutte*). C'est dans ce cas qu'on utilisera le terme de « famille de mots ».

Peu à peu, les élèves apprennent à analyser et à utiliser une terminologie qu'ils « connaissent » mais ne maîtrisent pas du tout. Cette séance est une étape dans l'explicitation et la prise de conscience. En prolongement, nous proposerons aux élèves d'une part d'observer le tableau de la famille du mot SEL de J. Pruvost 1981, et d'autre part de compléter une ou plusieurs familles de mots.

Dans le même ordre d'idées, on peut proposer aux élèves de justifier des séries de mots déjà constituées, élaborées de manière à ce que différents types de relations lexicales soient représentées (séries de mots homonymes, de même famille, de même thème, etc.).

3.2. *téléphone* et *thermomètre* : « mécanique » gréco-latine

Les élèves ont sous les yeux une liste de mots qu'ils ont eux-mêmes relevés comme étant « difficiles » au cours de la consultation de documents à utiliser en préparation à une production d'écrit : *radiothérapie*, *anthropologie*, *archéologie*, *polyvalent*...

On part de l'étude particulière de trois mots de la liste dans lesquels les élèves reconnaissent très vite *-logie* (élément très fréquent). Une fois cette racine grecque expliquée (« science, étude »), les élèves sont capables de produire une foule de mots, tels que *chronologie*, *biologie*, *technologie*, *archéologie*, *zoologie*, *écologie*...

Au passage, à propos de *chronologie*, « étude du temps », un enfant propose *chronomètre*. On cherche alors le sens de *-mètre* pour arriver à l'idée de mesure (*metron* en grec). En changeant une des racines qui entre dans la composition du mot, on obtient un nouveau mot qui a un sens différent dépendant de la racine employée. La « mécanique » est alors claire pour les élèves. En s'inspirant des jeux de Calaque 2002, on peut procéder à la présentation d'un grand nombre de racines (*bio-*, *pseudo-*, *ortho-* *-graph*, *géo-*...), à partir desquelles les élèves

⁷ Lire en complément Coret M., Le Petit A., 2003 et l'ouvrage de l'équipe INRP « Enseignement et structuration du lexique à l'école et au collège », dirigée par C. Garcia-Debanc et S. Plane (en préparation). On trouvera quelques pistes pour le cycle 1 dans ce dernier ouvrage, ainsi que dans le dossier « Parler plus, parler mieux », de la revue *Education Enfantine* n°1033, octobre 2001. Signalons enfin que la question sera abordée par la recherche INRP sur la langue engagée à la suite des travaux de l'équipe « PROG ».

sont invités à « deviner » le sens de mots composés ou à en produire eux-mêmes. Elles sont inscrites sur des cartes, affichées dans la classe, mémorisées à l'aide de jeux divers. Par exemple, chaque petit groupe d'enfants va tirer au sort une des cartes et devra trouver un mot composé avec la racine en question. Dans un deuxième temps, le groupe proposera à la classe une définition de ce mot et les autres enfants devront essayer de retrouver le mot auquel elle correspond.

Cette séance de structuration (qui trouve sa place dans le cadre d'un projet d'écriture), à partir d'un corpus de mots signalés par les enfants eux-mêmes comme présentant des difficultés de compréhension, se caractérise par un haut degré de motivation des élèves et une compréhension rapide de leur part des éléments essentiels concernant la composition gréco-latine.

La séance met l'accent sur quelques racines parmi les plus représentées dans le lexique français notamment dans le domaine des mots savants, que les enfants ont commencé à mémoriser sous une forme relativement ludique et dans le plaisir de la découverte intellectuelle. Il y a visiblement une satisfaction à découvrir le principe de fonctionnement de phénomènes linguistiques qui paraissaient auparavant obscurs et incompréhensibles. Les enfants ont un grand appétit de comprendre et ils sont sensibles à l'utilité de la construction d'outils à ce sujet.

3.3. *immeuble* et *immerger* : un regard morphologique

Plutôt que de partir d'une liste de formes (radicaux, affixes) données a priori dans le cadre d'un exposé théorique sur la notion de mot construit, son caractère décomposable, les éléments utilisés... (cf. la plupart des manuels), nous offrons aux élèves la possibilité de se plonger dans un bain de mots et, par l'observation, la formulation d'hypothèses et l'analyse, de dégager eux-mêmes les régularités du système à partir de la lecture d'un texte. Le texte proposé⁸ comporte de très nombreux mots construits. On demande d'abord aux élèves, après lecture, s'ils y reconnaissent des mots construits sur des racines gréco-latines. C'est l'occasion de se rendre compte que ce modèle de construction de mot est bien maîtrisé par les élèves, puisqu'ils relèvent sans difficulté *aquatique*, *scaphandre*, *aérodrome*, *audible*... ce qui permet de compléter la liste des racines déjà connues (affichées au fur et à mesure dans la classe).

Puis on leur propose d'adopter la même méthode, c'est-à-dire cette procédure de décomposition reposant sur l'identification d'une partie du mot pour l'ensemble des mots du texte. Les élèves travaillent par deux et « coupent » les mots, en faisant appel à leurs connaissances et leur intuition. Leurs hypothèses sont dans l'ensemble très pertinentes, on relève par exemple *entière/ment*, *irrig/ation*, *bâti/ments*, *épaiss/eur*, *ouvert/ure*, *res/sembl/aient*, *direc/tion*...

Les questions qui restent en suspens à l'issue de cette première analyse sont extrêmement riches et, venant de la part des élèves eux-mêmes, investis d'une sorte de rôle d'enquêteurs, permettent des discussions particulièrement fécondes. Ainsi, certains soumettent des segmentations problématiques, vraisemblablement fondées sur la syllabation et non sur l'identification d'éléments signifiants, comme *éco/per*, *barbo/ter* ; *dé/for/més* ou des segmentations qui mettent sur le même plan suffixe et terminaison verbale, comme dans *représent/ant*, *rempliss/aient*... D'autres reconnaissent d'emblée « mer » dans *immerger* et *émerger*, discutent du statut de « -ment » dans *bâtiment* et *étrangement* (ils hésitent d'ailleurs entre *-ment* et *-ement*), tandis que Z. s'interroge sur *immerger* et *immeuble* (peut-on isoler *imm* - dans les deux cas ?)...

Frontière entre les différents éléments, sens et disponibilité en synchronie des segments isolés, construction du sens du mot comme résultante de la combinaison des segments... les interrogations des élèves renvoient à des questions de fond. On est ainsi amené à affiner l'analyse, allant peut-être plus loin que ne l'aurait fait un exposé classique comme ceux qu'on trouve dans les manuels.

Lors d'une deuxième séance, les textes sont redistribués de manière aléatoire et les élèves sont invités à chercher, sur la feuille qu'ils ont, des décompositions qui leur posent problème.

X. rappelle la procédure utilisée : « on prend un mot, on cherche dedans un mot plus petit, qui a du sens, à peu près le même sens ». Le groupe affine un peu la description de la procédure en précisant que :

- ce ne sont pas des « mots » qu'on cherche mais des « morceaux »,
- chaque morceau doit avoir du sens.

⁸ « Les Pisciens », extrait de *Autres mondes, autres mers. Treizième voyage*. Stanislas Lem, Denoël, cité dans *Le bon usage des mots*, niveau 1, A. Gasquez, E. Heintzmann, Nathan 1990. Pour une autre source, nous avons aussi consulté les articles de la revue *L'Usine Nouvelle*.

Les décompositions que les élèves contestent, en général avec raison (par exemple : *é/coper*, *moin/dre*, *pla/nète...*), font l'objet d'une discussion générale pour trancher sur une segmentation commune. Ainsi, ils prennent peu à peu conscience des contraintes et des procédures de l'analyse morphologique. On peut résumer ces acquis par les points suivants :

- Si on ne peut pas donner du sens à tous les « morceaux » (ie les éléments issus de la segmentation), alors on ne segmente pas. C'est ce qui est décidé pour *moin/dre* par exemple, parce qu'on ne perçoit pas de valeur sémantique pour *-dre* (même si on reconnaît bien « moins » dans le début du mot).
- Donner du sens à chaque morceau est une tâche quelquefois difficile, surtout lorsqu'il s'agit d'un élément affixal. A propos de *-ique* par exemple (dans *aquatique*), les élèves sont capables de donner d'autres mots comportant le même suffixe (quoiqu'il faille dans un premier temps leur demander confirmation pour *tique* par exemple), mais, tentant de décrire son sens dans *archéologique*, c'est le sens du nom qu'ils donnent, non celui de l'adjectif : ils proposent en effet la définition « archéologique, c'est quand on fait des fouilles pour trouver des choses anciennes ». La discussion aboutit quand même à repérer une différence de catégorie entre le mot sans / avec *-ique*, mais l'expression « en rapport avec », « qui a trait à » doit être donnée par l'enseignant.
- Les élèves prennent conscience qu'il existe en français des affixes homonymes (*-eur*, *-ment*, *in-*) et que les suffixes sélectionnent certaines propriétés des radicaux auxquels ils s'adjoignent. Ainsi, par exemple on distingue un suffixe *-ment* qui forme des adverbes sur des adjectifs (*furieusement*, *étrangement*, *lentement...*) et un autre, qui forme des noms sur des radicaux de verbes (*bâtiment* dans le texte).
- Différents types de « morceaux » sont mis à jour par la décomposition. De manière assez intuitive pour le moment, les élèves parviennent à opposer des radicaux, des préfixes, des suffixes, des racines gréco-latines et des « terminaisons de verbe conjugué ». Ainsi, *amorç/âmes* est-il décomposé, mais le « sens » de la terminaison est décrit en termes strictement « grammaticaux » (1ère personne du pluriel du P.S.).

La « gymnastique » à laquelle s'habituent les élèves au fur et à mesure des exemples (dans le raisonnement, la manipulation des éléments), et suite notamment à la discussion sur le mot *immeuble* (à propos duquel on passe par *immortel*, *meuble*, *mobile*, *mouvoir*), met à jour la possibilité de se situer à un niveau « intermédiaire » de l'analyse, précisément là où le sens se distingue du référent. C'est sur l'intuition de l'existence de ce « sens » que s'appuie Y. lorsqu'il conclut : « c'est le vrai sens d'un meuble, on peut le bouger, le transporter » et le mot *immeuble* est associé à la paraphrase « qui ne peut pas être bougé » sans que cela choque les élèves (qui n'auraient évidemment pas donné cette définition spontanément).

En fin de séance, on formule la synthèse suivante :

- décomposer les mots, c'est chercher des petits morceaux (les plus petits possible) qui ont du sens
- il existe des mots non décomposables (en général, ils sont courts), comme *toit*, *haut*, *mais...*
- il existe des mots décomposables, parmi lesquels on distingue plusieurs cas :
 - radical + terminaison de verbe⁹
 - radical + préfixe et/ou suffixe, comme *inracontable*, *déformer...*
 - 2 racines grecques ou latines : comme *cuniculiculture* (mot rencontré en lecture)

De très nombreux radicaux et racines gréco-latines ont été mentionnées au cours des différentes séances (affichées dans la classe). En ce qui concerne les affixes, les élèves ont manipulé de manière précise (en explicitant le « sens ») : *dé-*, *in-*, *-ment*, *-eur*, *-a/ible*, *-ique*, *-ure*.

Ainsi, au travers des différentes activités proposées pour une sensibilisation au traitement morphologique des mots, les élèves ont rencontré et manipulé (et retenu peut-être) une grande quantité de mots, radicaux et affixes, qu'ils ont appris à observer, analyser et décomposer. Ce faisant, ils ont adopté une posture réflexive par rapport au lexique. Ils sont capables de mener des observations sur la forme et le sens conjointement, donc de prendre en compte finalement la composante morphologique, en grande partie niée en début d'année. Leurs représentations et leurs pratiques d'analyse ont évolué : ils sont capables de se situer à différents niveaux d'analyse (forme, référent, sens) et ont l'intuition de la distinction sens / référent. On se rappelle que c'est justement ce qu'ils ne pouvaient pas faire en début d'année, quand ils classaient majoritairement les mots par thèmes. Plus généralement, ce travail a contribué à ce qu'ils se familiarisent avec les procédures d'analyse et le raisonnement sur la langue.

⁹Il faudra ajouter le pluriel et le féminin, et introduire le terme « flexion ».

Apparence et résonance : ceci n'est pas une pipe !

Un destinataire apprenant ou consommateur ne peut qu'être interpellé par le jeu de dupe proposé par R. Magritte dans « La trahison des images »¹⁰. Ce parallèle doit nous éclairer dans notre lecture¹¹.

Si lire l'image, en extraire du sens, nous renvoie à une problématique complexe d'exploration de ses composants (support, surface, cadre, couleur, matière...), ces conditions ouvrent notre regard et nous permettent d'esquiver le poids de la représentation qui, malheureusement, trop souvent semble vouloir occulter le sens intrinsèque.

La sensibilisation à l'analyse morphologique, outre l'intérêt qu'elle représente pour les compétences en lecture et compréhension, semble être une voie efficace pour aider les élèves à explorer leur rapport à la langue. En focalisant leur attention sur les relations lexicales et la structure interne du mot, ils sont amenés à objectiver la langue, à la considérer pour elle-même et en tant qu'elle permet de construire du sens, pas simplement comme un calque du monde.

4. Pour aller plus loin

On trouvera dans les actes du colloque « Enseignement / apprentissage du lexique », qui s'est tenu à Grenoble en mars 2003 (E. Calaque, J. David (eds) 2004), une source très riche de travaux sur la question qui nous intéresse. On pourra aussi se reporter à l'ouvrage publié par l'équipe de l'INRP « Enseignement et structuration du lexique à l'école et au collège », dirigée par C. Garcia-Debanc et S. Plane (en préparation). En attendant, voici quelques références utiles à qui veut à la fois réfléchir aux modalités et aux contenus de l'enseignement du lexique et connaître des pratiques effectives dans ce domaine.

4.1. Enseignement du lexique : aperçu bibliographique

4.1.1. Lexique : un point sur la langue

APOTHELOZ D., 2002, *La construction du lexique français*, Ophrys.

ARRIVE M., GADET F., GALMICHE M., 1986, *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion.

BEGUELIN M.J., 2000, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck-Duculot.

CORBIN D., 1991, « La formation des mots : structures et interprétation », *Lexique 10*.

CORBIN D., 1997, « Décrire un affixe dans un dictionnaire », in G. Kleiber & M. Riegel eds, *Etudes de linguistique française, médiévale et générale offertes à Robert Martin*, Louvain La Neuve, Duculot.

HUOT H., 2001, *Morphologie*, A. Colin.

LEHMANN A. et MARTIN-BERTHET F., 2000, *Introduction à la lexicologie*, Nathan.

MITTERAND H., 1963, *Les mots français*, Que sais-je ?, PUF.

MORTUREUX M.F., 1997, *La lexicologie. Entre langue et discours*. Sedes.

NIKLAS-SALMINEN A., 1997, *La lexicologie*, A. Colin.

PRUVOST J., 2003, *Les Néologismes*, Presses Universitaires de France, Collection : Que sais-je ?.

RIEGEL M., PELLAT J.C., RIOUL R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF.

4.1.2. Didactique, articulation théorie – pratiques de classe

CALAQE E., 2002, *Les mots en jeux*, CRDP de l'Académie de Grenoble.

CALAQE E., DAVID J., 2004, *Didactique du lexique contextes, démarches, supports*, De Boeck Université, coll. Savoirs pratiques.

¹⁰ N'oublions pas, de plus, l'aspect si peu pictural de ce tableau élevant les paradoxes pour nourrir une problématique complexe.

¹¹ Mille mercis à D. Gaumé, plasticien illustrateur, de m'avoir moi-même éclairée sur cette question !

- COLE P., 2003, « La dimension morphologique dans l'apprentissage de la lecture et ses difficultés », à lire à l'adresse <http://français.creteil.iufm.fr/actions/0301fofo.cole.htm>
- COLE P., ROYER C., LEUWERS C., CASALIS S., à paraître, « Les connaissances dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2 », *L'Année psychologique*.
- CORET M., LE PETIT A., 2003, « Construction du lexique et activités langagières à l'école », Actes du colloque *Construction des connaissances dans les disciplines d'enseignement*, mars 2003, Université Bordeaux 2.
- EDUCATION ENFANTINE* n°1033, octobre 2001, dossier « Parler plus, parler mieux ».
- EHRlich S., BRAMAUD DU BOUCHERON G., FLORIN A., 1978, *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, PUF, Paris.
- FRANÇAIS AUJOURD'HUI n°131, septembre 2000, « Construire les compétences lexicales », AFEF.
- GOMBERT, J.E., COLE, P., VALDOIS, S., GOIGOUX, R., MOUSTY, P., FAYOL, M., 2000, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan Pédagogie.
- GROUPE EVA-INRP, 1991, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Education.
- KRIEG P., SCHELCHER J.M., 2003, *Vocabulaire, orthographe lexicale, cycle 2*, Bordas, coll. Enseigner aujourd'hui.
- LANGUE FRANCAISE n°2, « Le lexique », Larousse.
- LEON R., 1998, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Hachette Education.
- LA LETTRE DE L'AiRDF n°33, 2003-2, Dossier « Enseigner – apprendre le lexique ».
- LIDIL n°21, 2000, « Enseignement / apprentissage du lexique », Université Stendhal – Grenoble 3.
- PICOCHÉ J., 1999, « Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire », *Etudes de Linguistique Appliquée* n°116, Didier-Erudition, Paris.
- PRUVOST J., 1981, *Les mots et moi*, Éditions Casteilla, Paris.
- PRUVOST J., 1999, « Lexique et vocabulaires : une dynamique d'apprentissage », *Etudes de Linguistique Appliquée* n°116, Didier-Erudition, Paris.
- REBOUL-TOURE S., septembre 2002, « L'enseignement du lexique au collège », *Le Français Aujourd'hui*, supplément au n° 138.
- REPERES n°8, 1993, « Pour une didactique des activités lexicales à l'école », INRP.
- VANCOMELBEKE P., 2004, *Enseigner le vocabulaire*, Nathan.

4.1.3. Dictionnaires

A notre connaissance, il n'existe malheureusement pas encore de véritable outil interactif pour l'apprentissage du lexique. Dans l'état actuel des choses, il semble que la piste la plus intéressante dans le domaine des nouvelles technologies, tant pour la posture dans laquelle elle installe les élèves – autonomes et actifs – que pour la richesse des manipulations et les données auxquelles elle leur permet d'accéder – et sur lesquelles surtout ils peuvent agir – reste encore le travail à partir de dictionnaires et bases de données lexicales accessibles sur Internet ou CD-ROM, déjà bien décrit dans la littérature¹².

LE FRANÇAIS RETROUVE (collection), Belin. En particulier *Les étymologies surprises. Trésors des racines grecques. Trésors des racines latines*.

LE PETIT ROBERT et *LE ROBERT JUNIOR* papier / CD-ROM, Le Robert.

PICOCHÉ J., 2003 (réed.), *Dictionnaire étymologique du français*, Les Usuels, Le Robert.

PICOCHÉ J., ROLLAND J.C., 2001, *Dictionnaire du français usuel*, papier / CD-ROM, Duculot.

REY-DEBOVE J., 2004, *Analyse comparative des mots*, Collection Brio, Le Robert.

¹² dans *Le Français aujourd'hui* n°131, voir l'article de F. Cusin-Berche. Consulter aussi *LIDIL* n°21.

4.2. Documentaires et albums pour la jeunesse

Ci-dessous une sélection de livres intéressants, souvent amusants, pour un travail sur la langue et le lexique¹³.

ASHBE J., 2001, *Yola*, Pastel, L'école des Loisirs.

AUTREMENT JUNIOR, 2003, « Pourquoi on parle français ? », Série Société n°14, Ed. Autrement.

BAUSSIÉ S., ANGELI M., 2002, *Petite histoire des langues*, Syros jeunesse.

BENAIT H., 2000, *Mots rimés pour lire sans trébucher*, Actes Sud Junior.

BOBE F., DURAND D., 2002, *La hulotte à lunettes*, Comptines Virelangues, Albin Michel Jeunesse.

DEDIEU, 1996, *Le mangeur de mots*, Seuil Jeunesse.

DEDIEU T., 2002, *27 poules sur un mur*, Seuil jeunesse.

DESCLOZEAUX, POZNER A., 1991, *Petite histoire de la langue*, Seuil Point Virgule.

DREYFUSS C., Illustrations de Corinne Dreyfuss, 2002, *Cot, cot, cot, codek !* Frimousse, Collection Du coq à l'âne.

DUBOST L., DIGUET I., 1996, *Fine pluie mouche. L'escargot*, Le Dé bleu.

CLEMENT C., MONTMOULINEIX S., 1995, *Le mot sans lequel rien n'existe*, Editions du Sorbier.

COHEN J., DESPRES B., 2000, *Les mots de Zaza*, Bayard Jeunesse.

CORAN I., CAITI G., 1998, *Jouons avec les mots*, Casterman.

CORENTIN P., 1985, *Nom d'un chien*, Rivages.

DE HUGO C., 2003, *Les mots vagabonds*, Mango Jeunesse.

DE OBALDIA R., 1998, *Moi j'irai dans la lune et autre Innocentines*, Grasset jeunesse.

Délégation générale de la Langue Française, mars 2000, *Le cahier des dix mots. Le français comme on l'aime*.

EPIN B., 1990, *Les petits mots des petits mômes*, Messidor.

FAES G., BADEL R., 2003, *Petites histoires de mots*, Flammarion.

FASTIER Y., Illustrations de Yann Fastier, 2002, *Dédé la bricole*, Atelier du Poisson soluble.

GUENOUN J., 1999, *Les mots ont des visages*, « clé », Autrement Jeunesse.

HEENDRICKXEN S., TIBERTI M., 2001, *Le Faunographe-Phonémecédaire*, Ed. du Ricochet.

HENRY J.M., 2000, *Le Tireur de langue*, Rue du Monde.

JEAN G., 1982, *Le Plaisir des mots*, Gallimard.

LAMBLIN S., 1984, *Jouer avec les mots*, Le livre de Poche.

LE GOISTRE R., 1994, *La vie de mots, l'ami des veaux*, Albin Michel Jeunesse.

LE GOISTRE R., 1995, *L'Art des mots, l'eau des mares*, Albin Michel Jeunesse.

LE SAUX A., 1996, *Maman m'a dit...*, Rivages.

LOUBIERE S., Illustrations de Olivier Latyk, 2003, *Eléphanfare*, Albin Michel jeunesse.

LOUCHARD A., Illustrations de Martin Jarrie, 2002, *Ceci est un livre*, Thierry Magnier, Collection Tête de Lard.

LOUCHARD A., 1996, *Pas si bête !*, Seuil Jeunesse.

LOUCHARD A., 1994, *Portraits de maîtres*, Albin Michel Jeunesse.

MATHIS J.M., Illustrations de Jean-Marc Mathis, 2003, *Barnabé fait des histoires*, Petit à petit, Collection Barnabé.

NAUMOVIC A., MERLIN C., 2003, *Un gros mot sur le bout de la langue*, Milan Poche Cadet.

¹³ Un grand merci à F. Poteau (IUFM de Poitiers), A.M. Kolod (IUFM de Niort) et M. Le Petit (IMF) pour leur aide dans la constitution de cette bibliographie.

PEF, 1986, *L'Ivre de français*, Gallimard Folio Cadet, ou autre titre au choix.

PIQUEMAL M., ROYO D., 2001, *Le Dico rigolo des expressions*, Albin Michel Jeunesse.

PONTI C., titre au choix.

PRACHE D., Ill. de Nicole Claveloux, 2003, *Le dessous des mots*, Albin Michel jeunesse, Collection Humour des mots.

RASCHKA C., Illustrations de Chris Raschka, 2001, *Allô ! Allô ? La Joie de Lire*.

RIVAIS Y., 1992, *Jeux de langage et d'écriture*, Retz.

ROUVERE A., BATTUT E., 2003, *Mot à mot*, Bilboquet.