

POUR UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DU LEXIQUE FRANÇAIS

JACQUELINE PICOCHÉ¹, BRUNO GERMAIN²

ABSTRACT. *A Case for a New Teaching Approach to French Vocabulary.* What is recommended nowadays is teaching the vocabulary assiduously and comprehensively as much in pre-school, elementary and secondary school, as in middle school. It is important to work on the words in context during a reading task, but even more important to propose de-contextualised, independent and explicit vocabulary activities to organise and expand the mental dictionary and bring students closer to the acquisition and usage of words by re-contextualisation. In this respect, Jacqueline Picoche suggests a way of doing this, while Bruno Germain outlines different ones, piloted between 2008 and 2016 and already explored to some extent in the documents accompanying the 2019 curricula in France, which have equally motivated teachers and helped students from elementary to the 7th grade middle school make significant learning progress. Here the most frequent words, like outstanding lexical and semantic mechanisms, are examined in themselves before being associated to others, creating a didactic flow from the lexical to the syntactic and back, a move that is perfectly suited to be transferred, later on, to the whole vocabulary.³

Keywords: *Lexical association, grammatical class, decontextualization, derivation, mental dictionary, lexicology, polysemy, syntax, thematization*

REZUMAT. *Pentru o nouă didactică a limbii franceze.* Se recomandă în zilele noastre predarea asiduă și completă a lexicului atât în ciclurile pregătitor și primar, cât și în ciclul gimnazial. Este vorba despre exersarea cuvintelor în context, în timpul unui exercițiu de citire, dar mai ales despre activități decontextualizate, independente și explicit axate pe vocabular, cu scopul de a organiza și extinde dicționarul mental al elevilor și a-i ajuta să stăpânească și să folosească cuvintele prin recontextualizare. Jacqueline Picoche ne prezintă o astfel de metodă, iar Bruno Germain altele, pilotate între 2008 și 2016 și parțial valorificate, de altfel, în documentele ce însoțesc programele franceze de învățământ din 2019, care au motivat profesorii și au determinat îmbunătățirea

¹ Professeur honoraire à l'Université de Picardie (Amiens), E-mail : picoche.ainee@gmail.com

² Enseignant à l'université Paris Descartes en sciences du langage, attaché à l'équipe de recherche du CIFODEM, responsable d'enseignements à l'Université de Paris, E-mail : bruno.germain.dgesco@outlook.fr

³ The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

cunoștințelor elevilor din ciclul primar până în cel gimnazial. Cuvintele cu cea mai mare frecvență, niște formidabile mecanisme lexicale și semantice, sunt analizate aici independent, înainte de a fi asociate cu altele, creând, în acest fel, o deplasare didactică dinspre lexic spre sintaxă și înapoi - un tip de asociere perfect transferabilă, apoi, asupra întregului vocabular.

Cuvinte cheie: Asociere lexicală, clasă gramaticală, decontextualizare, derivare, dicționar mental, lexicologie, polisemie, sintaxă, tematizare

Jacqueline Picoche, Gustave Guillaume et Vocanet

Gustave Guillaume aurait été bien étonné si on lui avait dit que ses savants travaux serviraient un jour à apprendre un peu de vocabulaire français aux enfants de l'école maternelle. C'est pourtant bien vrai que sans lui la méthode Vocanet, qui commence à se répandre dans les écoles de France n'existerait pas.

C'est une longue histoire que je vais essayer de raconter brièvement. Il me faut pour cela remonter à l'année 1972, où je soutins ma thèse sur *Le vocabulaire psychologique dans les Chroniques de Froissart*. C'était au temps où bien peu s'intéressaient au lexic, et où l'on ne jurait que par la phonologie et la linguistique anglo-saxonne qui était alors "behaviouriste", et "distributionnelle". C'est justement en se fondant sur les "distributions", autrement dit les contextes, et quelques autres critères, que Jean Dubois, répudiant toute vision historique, arriva à consacrer dans son *Dictionnaire du français contemporain* trois articles distincts et homonymiques au mot COEUR.

Il m'avait bien fallu un maître, un modèle à suivre. En matière de sémantique, Algirdas Julien Greimas, francophone d'origine lituanienne, tenait alors le haut du pavé, mais je ne comprenais rien à ses écrits. Heureusement un article de Bernard Pottier me fournit un exemple simple d' "analyse sémique". Vous prenez le mot *siège* en son sens de "meuble fabriqué pour s'asseoir" (en oubliant le *siège* s'une ville *assiégée*) et vous analysez tous les mots qui acceptent cette définition, en ajoutant les compléments nécessaires : "*tabouret*: siège à une place sans dossier", "*chaise*: siège à une place avec dossier", "*fauteuil*: siège à une place avec dossier et bras" etc. Je m'étais donc efforcée, dans un tout autre domaine : le texte de Froissart, et la lointaine synchronie du XIVe s., de dénicher, des hypéronymes à partir desquels une petite liste d'hyponymes pouvaient présenter des traits spécifiques ou *sèmes*".

J'étais alors en discussions fréquentes avec un collègue et ami nommé André Eskénazi qui me tint à peu près ce langage: "Ce que vous avez fait, Jacqueline, c'est très bien, c'est même ce qui se fait de mieux aujourd'hui (oh! Le flatteur !) mais c'est le contraire de ce qu'il aurait fallu faire" - "Comment ça,

André ?” – “Avec les sèmes de Pottier, vous n’arriverez jamais à expliquer que le cheval Épinard VI a gagné le prix de Diane *comme dans un fauteuil* ni pourquoi, à l’Académie, on a un *fauteuil* et pas une *chaise*. Vous devriez lire un peu de Guillaume, ça vous changerait les idées”.

C’est lui qui m’a révélé l’existence de Gustave Guillaume (1883-1860), linguiste français qui avait le tort de ne pas être américain, mais dont l’œuvre s’implanta solidement à l’Université Laval de Québec. J’appris aussi l’existence d’une école, pour ne pas dire d’une chapelle guillaumienne, qui avait fondé une *Association Internationale de Psychomécanique du langage*, d’après le nom de la principale théorie du maître. J’appris aussi par la suite que la pensée de Guillaume a influencé des collègues aussi éminents que Gérard Moignet, Robert Martin, Georges Kleiber, Marc Wilmet ...

Je me mis donc à lire *Le problème de l'article* puis *Temps et verbe*, puis un certain nombre de ses articles réunis dans *Langage et science du langage*, et quelques unes des *Leçons de linguistique* qu’il donna à l’École des Hautes Études, restées manuscrites et patiemment éditées, à Québec, année par année, par l’équipe de Roch Valin. Je ne lus pas tout, mais ce que je compris de ces textes souvent obscurs, m’a permis de sortir de la linguistique rigide des années soixante, et m’a habituée à considérer les faits de langage sous l’angle du “dynamique” et du “continu”. J’ai tenté, paradoxalement peut-être, d’adapter quelques uns de ses concepts à l’étude du lexique. Alors que Guillaumene s’intéressait qu’à la morpho-syntaxe, ne voyait dans le vocabulaire aucune systématité et le qualifiait de “collection d’impressions”, sa théorie a été pour moi un levain dans la pâte et m’a grandement aidée à voir clair dans le problème de la polysémie qui est au centre de toutes les études lexicales.

Dans mes *Structures sémantiques du lexique français* (publié seulement en 1986), j’ai essayé de faire la synthèse de son apport en précisant la terminologie que j’ai adoptée et qui n’est pas entièrement guillaumienne puisque je conserve les termes de *sème* (trait distinctif) et de *sémème* (ensemble de traits distinctifs). Ce livre étant disponible sous forme numérisée aux éditions Vigdor, je me contenterai d’un bref résumé: Lorsqu’un mot polysémique apparait dans notre discours, il n’utilise qu’une seule de ses multiples possibilités. C’est un *signifié d’effet* de quelque chose de plus complexe, qui se trouve *en puissance* en amont de ce qui est dit, d’où le terme de *signifié de puissance* que j’ai utilisé. Il y a donc un moment, si infinitésimal qu’il soit où nous passons de la *puissance* à l’*effet*. C’est le *temps opératif* pendant lequel un *mouvement de pensée* ou *cinétisme* commence et peut être arrêté dans son parcours par des *saisies* notamment en trois points privilégiés: A, lorsque l’*opération de pensée* s’ébauche, B, lorsqu’elle est en cours et C, lorsqu’elle s’achève. C’est le fondement même de la *psycho-mécanique du langage*.

Lisant le *cinétisme* en sens inverse, allant du sens plénier à la saisie la plus pauvre, Guillaume parle de *subduction*, lorsqu’il s’attaque à la *dématérialisation du verbe* dans de nombreuses locutions mettant en jeu *faire, prendre, tenir, rendre*, et

à la formation des verbes auxiliaires *être* et *avoir*. Cette notion de *subduction* est fondamentale pour rendre compte des polysémies fondées sur le passage d'un sème plus riche de traits sémantiques à un ou plusieurs autres plus pauvres comme il est facile de le montrer par exemple sur le verbe *devoir* ou de polysémies fondées sur des métaphores, comme il est facile de le montrer par exemple sur le nom *lumière*. Le premier comporte à la fois des traits "concrets" ("visible", sensible, "mesurable") et des traits "abstrait", le second seulement des traits abstraits. La métaphore n'est qu'un processus d'abstraction qui va du concret (très riche en sèmes) à l'abstrait (beaucoup plus pauvre). Les sèmes abstraits de l'emploi plénier ne sont parfois révélés que par l'emploi subduit, mais les sèmes abstraits ne seraient jamais apparus s'il n'y avait pas eu d'abord l'expérience vitale de quelque chose de concret.

Ce travail m'a bien montré qu'il n'y a pas un seul type de polysémies. Celles de type métonymique (qu'on pense au mot *argent*) échappent à l'explication par la subduction, leur continuum étant de nature historique et non synchronique et tendant vers l'homonymie. Il est notable aussi que les verbes; domaine de l'expression du temps qui passe, et les noms, "substantifs" porteurs de concepts stables, qui ne passent pas, ont des types de polysémie très différents, les premiers, possédant un ou deux cinétismes longs, les seconds surtout quand il s'agit de noms concrets très usuels comme ceux des parties du corps (pensons à *doigt*) tout un éventail de cinétismes courts. Verbes et noms ont chacun leurs possibilités syntaxiques et se complètent l'un l'autre.

Arriva le moment (1981) où le travail statistique d'Étienne Brunet dans *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours d'après les données du "Trésor de la Langue Française"* me révéla l'énorme importance des 907 mots les plus fréquents – et aussi les plus polysémiques – de la langue française, et que je commençai à les travailler dans la perspective d'un enseignement vraiment linguistique et vraiment systématique du vocabulaire. Ce fut le début d'un dictionnaire d'apprentissage, qui fut mené à bien grâce à la collaboration de Jean-Claude Rolland et s'intitula *Dictionnaire du français usuel*. Il se compose de 442 articles ayant pour titre un ou parfois deux, exceptionnellement trois de ces mots hyperfréquents, centres de tout un réseau lexical. Il est à la base de la méthode Vocanet dont les 144 leçons représentent une petite moitié de ces articles.

Cette méthode repose sur quatre principes fondamentaux

1. Partir du mot lui-même et non de la chose qu'il représente, ni du texte, ni du thème.

Ne confondons pas la classe de français avec une classe d'histoire ou de géographie, ou de science ou de sociologie. C'est une classe de langue ou on

apprend à parler et à écrire. Qui aura la curiosité de consulter, sur le site vocanet.fr, la liste de ces 144 mots verra qu'elle ne privilégie nullement les noms concrets. Verbes, adjectifs, noms abstraits y sont nombreux. Ce sont des outils, en nombre limité, qui nous permettent de dire un nombre illimité de choses parce qu'ils sont polysémiques. En nous gardant de prononcer des mots savants comme "signifié de puissance", faisons sentir aux élèves l'unité de leur polysémie. Elle est propre au français et différente de celle d'un mot apparemment synonyme d'une langue étrangère. Apprenons le mode d'emploi de notre outillage et exerçons-nous à l'utiliser. Composons nous-mêmes des phrases, de petits textes avant d'aborder les textes des grands auteurs. Plutôt que du texte au mot, allons du mot au texte.

2. Partir du "déjà su": L'esprit des petits francophones auxquels nous apprenons leur langue n'est pas une table rase. Ils savent déjà au moins un peu de français. Partons de ce peu ! le point de départ de nos leçons est toujours un de ces mots "hyperfréquents" qu'ils ont forcément déjà entendus et manipulés. Qu'ils les manipulent dans toutes leurs acceptions. On leur demande de dire à quoi ce mot les fait penser. Il en résulte, en vrac, un "grand déballage" de mots qui ont un certain rapport sémantique avec le mot de base. Si le mot hyperfréquent choisi comme déclencheur ne les inspire pas beaucoup, sollicitons leur vocabulaire passif par des questions, des schémas au tableau, de petits scénarios et finalement, révélons-leur quelques mots inconnus à explorer et à utiliser. Au maître de faire classer le premier magot lexical et de l'enrichir utilement pour en faire un trésor.

3. Priorité au verbe parce que c'est lui qui structure la phrase et qu'il a au moins un sujet (verbes intransitifs) et généralement un ou plusieurs compléments essentiels (verbes transitifs, directs ou indirects). Il y a donc autour de lui des places vides qu'il faut remplir par des noms. Et c'est noms vont constituer tout naturellement le début d'un réseau qu'on enrichira en les qualifiant, en leur trouvant des synonymes et des antonymes etc. Il est assez facile, aussi, de partir d'un adjectif qui qualifie une certaine catégorie de noms et engendre un verbe dérivé. Si l'on part d'un nom, il faudra trouver les verbes auxquels il pourra servir le plus normalement de sujet ou de complément. L'expérience prouve que c'est beaucoup plus délicat.

4. Ne jamais séparer le vocabulaire de la grammaire : Pourquoi ? Parce que dès le déballage initial, les mots surgissent dans des phrases qu'on pourra prendre plaisir à transformer, pour dire la même chose de plusieurs manières différentes. Eh! Oui, il y a différents niveaux de langue et à chacun son style. Pas

de mots hors phrase ! Comme on ne cessera de chercher à quel verbe tel nom pourrait bien servir de sujet, et quel genre de COD pourrait lui convenir, les notions de sujet et de COD se mettront en place tout naturellement dès les petites classes, et ainsi de suite pour les autres notions grammaticales dont la théorisation ultérieure deviendra un jeu d'enfants !

Je pense que si l'auteur de *Temps et Verbe* revenait, il serait d'accord pour que, même à des enfants tout petits, on fasse sentir qu'il y a une cohérence entre les différents emplois d'un mot, que ce n'est pas par hasard, par exemple, qu'une *feuille* d'arbre et une *feuille* de papier portent le même nom, ce qui n'est pas le cas dans toutes les langues, qu'on leur fasse toujours marier les noms aux verbes dans de belles phrases correctes, qu'on les aide à ne pas "parler pour ne rien dire" et - saluons au passage le vieux Boileau - à dire clairement ce qu'ils auront bien conçu.

Bruno Germain, une approche pragmatique du vocabulaire et de son enseignement

Plus proche de la linguistique énonciative, avec son environnement pragmatique et discursif, j'étais convaincu par les propos de Denise Français-Geiger : "Le mot seul est en quelque sorte inopérant, et s'actualise mal". L'actualisation naissant du contexte, le mot seul souffre donc de sa solitude. Néanmoins, j'ai été inspiré également par Etienne Brunet, Andrew Biemiller et quelques autres, après avoir interrogé la pertinence de Greimas et ses systèmes sémiologiques, puis de Pottier et ses matrices, avec sa *chaise* opposable à fauteuil, etc., sans trouver de traits sémantiques communs pertinents suffisamment différenciateurs, la plupart s'avérant trompeurs puisqu'ils ne sont pas tous des composants minimaux et méritent à leur tour d'être définis. Dès 1986, j'avais en tête, praticien de classes d'élèves dont on disait d'eux que leur "vocabulaire s'appauvissait", de leur faire franchir le seuil d'un stock minimal de mots de connivence réductrice, où celui qui n'appartient pas au groupe fait figure de sauvage infréquentable. Or, la langue à travers ses mots n'est - elle pas là pour "parler à quelqu'un qu'on ne connaît pas de ce que nous ne partageons pas", comme le dit Alain Bentolila ?

Ce qui ralentit l'apprentissage naturel et autonome du vocabulaire

Nous devons à Guy Denhières notamment des pistes pour observer les difficultés liées à l'apprentissage du vocabulaire par l'enfant. En voici quelques-unes, issues notamment d'une étude conduite avec Bruno Germain en 2013 - 2014, auprès d'élèves du CP au CM2 dans l'académie de Paris :

- *La connaissance du monde liée à la culture média* : si l'on demande à un enfant ce que veut dire le mot « inondation », et même si on lui propose des mots pour l'aider comme « tsunami » ou « volcan sous-marin », on obtient des réponses du type « Je connais, j'ai déjà vu à la télévision », mais sans pour autant permettre forcément une meilleure précision : le concept n'est pas construit. Parfois le mot est détourné de sa signification première par un programme télévisuel ou médiatique. Par exemple, si des enfants sont capables d'indiquer que « cobra » est un serpent venimeux, d'autres font référence à une série télévisée. Ceci pose le problème du détournement de sens par les médias.

- *Les mots-racines et leur dérivation* : les enfants à l'âge de l'école primaire ne reconnaissent pas bien les liens existants entre mots-racines et leurs dérivations. Par exemple, ils disent : « je ne connais pas » pour les mots « gain » et « soustraire », mais ils peuvent répondre pour « gagner » et « soustraction ». Le mot « Astronomie » n'est pas connu mais « astronaute » est défini comme « un monsieur avec un casque qui va dans la lune ». Ceci pose le problème du terme à acquérir : mot racine, et/ou formes fléchies ou dérivées, au cours de l'apprentissage.

- *Les mots-bipolaires* : ce sont des mots qui se caractérisent en général par une opposition : « soustraction / addition », « victime / agresseur », « précédent / suivant », et même les couples « lourd / léger », « beau / laid », « vide / plein », etc. Ils ont un ordre d'acquisition chronologique : « addition » s'acquiert avant « soustraction » ; « agresseur » s'apprend avant « témoin » mais après « victime », etc. Retenir le premier terme est facile, lui associer l'autre à distance est plus difficile, donc autant faire découvrir sans attendre les deux termes qui s'accompagnent habituellement.

- *Les confusions sémantiques* : « grondement » (un bruit sourd, comme le grondement de l'orage) est massivement confondu avec « gronderie », beaucoup moins fréquent, car évoqué par le verbe « gronder ».

- *Les assonances et consonances* : « irriter », « colossal », « présage » sont majoritairement inconnus. De nombreux enfants proposent des définitions de termes phonétiquement similaires : « imiter » pour « irriter » ; « sale » et/ou « collé » pour « colossal », (très) « sage » pour « présage ». On voit que les enfants cherchent des proximités sémantiques, en s'appuyant sur la proximité phonologique si nécessaire, ce qui les trompent.

- *Les marqueurs de causalité, les petits mots fonctionnels de la langue* : « Parce que » qui indique une relation de causalité (« dire pourquoi, pour quelle raison, pour quel motif, ... ») est difficilement expliqué par les enfants jeunes. Il faut attendre le cours moyen pour un usage correct.

- *Les homographes et homophones* : « ancre » (« le marin a jeté l'ancre ») est moins connu que « encre » (« mon imprimante n'a plus d'encre »), « compte » (le commerçant vérifiait ses comptes), est moins connu que « conte » (lis-moi un conte)...

Quelques pratiques courantes à écarter

On ne peut pas dire que le travail sur le vocabulaire n'existe pas à l'école mais certaines pratiques habituelles s'avèrent pourtant assez peu efficaces. Voici quelques exemples d'impasses, étudiées notamment par Jean Pruvost mais pas seulement, qu'il vaut mieux finalement écarter.

- *Le goutte à goutte lexical* : assez fréquemment, la pratique consiste à piocher au hasard dans les textes des mots qui semblent mal connus ou qui posent problème. Le hasard compte pour l'essentiel de cette activité de vocabulaire. Le plus souvent, le texte rencontré est exploité comme support à un apprentissage de contenu sur la littérature, l'histoire, les sciences... L'activité de vocabulaire n'est qu'un détour pour s'assurer que le texte proposé est lisible. Les mots mal connus vont faire l'objet d'une courte explication, sommaire et contextualisée, forcément, avant de passer à autre chose. On pourrait plutôt « préparer » la lecture en amont, pour limiter ce travail. Aucune activité de décontextualisation et de recontextualisation ne pourra faire espérer que ces nouveaux mots auront un quelconque avenir, surtout s'ils s'avèrent très spécifiques. Parfois additionnés, compilés dans un cahier ad hoc, ils s'étalent en séries dispersées et sans productivité manifeste. Les quelques 150 à 200 mots visités au cours de l'année ne mènent qu'à une impasse lexicale. Il en va de même de la pratique du « mot du jour » (formule simpliste malheureusement mal comprise) aussi artificiellement présentée que singulièrement unique : retenue dans un contexte journalier qui disparaît avec le temps, cette compilation est un placebo lexical sans lendemain et sans promesse.

- *Le bourrage de crâne* : cette pratique assez banale consiste à apprendre des listes de mots, proposées suivant des critères erratiques, par exemple apprendre les fleurs, les composants de la maison, les genres de sièges... en dehors de tout réseau constitué prenant un sens logique. Ainsi, croire que la rencontre avec des mots mémorisés par cœur sans relation entre eux doit permettre leur adoption immédiate est un leurre en langue première de scolarisation (à l'exception sans doute des langues secondes).

- *La devinette épuisante* : Pierre Larousse réprouvait la devinette « cacographique » qui consiste à proposer des graphies erronées pour inviter à les corriger, ce qui fixe inmanquablement autant la mauvaise graphie que la bonne et provoque même des doutes chez les mieux aguerris. Jean Pruvost parle de devinette « cacomémorielle » en réprouvant la pratique qui consiste à imaginer le sens d'un mot nouveau qui semble graviter dans un contexte « éclairant ». D'abord, le contexte n'est vraiment une aide qu'aux mieux lotis linguistiquement, le risque est donc de tourner autour de la bonne acception. Ensuite, l'enfant fixe particulièrement son attention au début de l'action et

retient donc autant les réponses erronées que la bonne qui finira par arriver... Faire de cette pratique une habitude est donc plutôt risqué, notre cerveau n'a pas de gomme.

- La surexploitation imbuvable : rencontrer un mot et chercher à en explorer tous les possibles exhaustivement nécessite un effort qui n'apportera que bien peu de fruits avec les enfants les plus jeunes : inutile d'un faire trop. Le chercher dans le dictionnaire pour l'éplucher à fond, en dire « toute » la ou les signification(s) ne mène nulle part : c'est l'asphyxie.

Que peut-on attendre d'un enfant au moment où il apprend à lire ?

- L'enfant peut apprendre et exploiter les flexions et les dérivations, même s'il produit des sur-généralisations de type « téléphonage » ou « déchauffer », qui sont finalement plutôt bon signe : il a compris le système mais tâtonne pour l'exploiter selon l'usage.

- L'enfant peut utiliser de manière simple les verbes et les conjuguer, même si l'on peut constater des erreurs du type « il a *prendu* » ou « il a *parti* », qui ne sont pas inquiétantes et qui passeront si elles sont corrigées avec opacité.

- Beaucoup de jeunes enfants sont soumis à un phénomène qu'on appelle la « sur-extension » : ils utilisent une sous-catégorie ou un élément constituant de l'objet évoqué pour le généraliser à d'autres objets qui semblent rentrer dans le même environnement sémantique. Par exemple, ils disent « rond » pour tous les ballons, balles et objets « ronds ». Ou bien « chat » pour tous les animaux, ou bien « maison », pour toutes les habitations et les lieux (ce que les adultes font encore, mais moins souvent). Petit à petit, avec l'expérience et l'usage, l'enfant favorisera l'emploi de mots moins génériques et plus précis.

- L'appropriation des mots nouveaux par l'enfant est facilitée si les caractéristiques sémantiques marquent un effet de contraste : il apprend plus vite la différence entre « arbre » et « chaise » qu'entre « chaise, banc, fauteuil, tabouret. »

- L'étendue du répertoire lexical est dépendante de la compétence à catégoriser, classer, trier et mettre en relation flexible des mots divers. Ainsi l'enfant devient de plus en plus attentif à ré-emboîter diversement les mots selon des critères variés : « c'est de quelle couleur ? ça vit où ? Que fait-elle ? C'est dans quelle position ? Quelle est la différence avec... ? », etc.

Cela fait réfléchir tant aux procédures cognitives qu'aux contenus linguistiques de l'apprentissage du lexique/vocabulaire.

Comment fixer le vocabulaire ?

Si l'apprentissage du vocabulaire est lié à sa mémorisation, la conservation des données va dépendre, entre autres :

- de la nature de l'information;
- de son « accrochage » à un ensemble déjà existant. Françoise Cordier et Daniel Gaonac'h ont montré « l'importance pour une mémorisation efficace, des activités qui favorisent l'organisation du matériel mémorisé ou de manière plus générale l'établissement de liens avec des éléments de connaissances déjà établis, qu'il s'agisse de connaissances exprimables sous une forme verbale ou sous une forme imagée ;
- de la mise en relation des données entre elles (retenir un mot ou plusisurs en chaîne);
- de la profondeur du traitement que subit l'information et des manipulations qui transforment le matériau initial;
- de la fréquence de la réactivation des informations».

Quelles démarches mettre en œuvre en classe ?

Certaines démarches s'avèrent plus efficaces que d'autres : chacune des trois présentées ici a fait l'objet d'expérimentations dans des classes, à grande échelle, et a su intéresser les professeurs et leurs élèves, qui, prenant goût au travail sur les mots, ont fini par avoir envie de se les approprier. En général, nous avons travaillé de la maternelle au début du collège. Les propositions ont évolué pour stabiliser des protocoles opérationnels en classe.

Divers principes de travail

1°) Travailler sur quelques mots hyper-fréquents et bien choisis au cours de l'année, lors de séances de vocabulaire dédiées et décrochées. Il s'agit pour les élèves de partir du connu pour aller vers l'inconnu, donc d'être sécurisés et participatifs, puis d'agréger par association de nouveaux mots.

2°) Travailler les mots de diverses classes grammaticales. Selon la maturité des élèves, on pourra alterner la découverte de noms communs, de verbes, d'adjectifs (qu'on cherchera à proposer par paire comme chaud / froid, grand / petit, etc., afin de faire saisir la relativité des valeurs), de mots outils. La priorité au verbe est moins opérante en primaire.

3°) Partir du mot plutôt que de la chose qu'il représente est un principe qui fonctionne avec certains vocables abstraits (par exemple le verbe *juger*) ou avec des élèves déjà agiles et efficaces avec l'approche métalinguistique, mais pour les élèves les plus jeunes on choisira plutôt de partir des signifiés, plus évidents à développer (par exemple *maison*, *animal* ou *mer*) en proposant par exemple des supports avec des scènes illustrées ou des photographies de réalités environnementales vécues.

4°) Faire percevoir la variation qui existe du sens personnel intime vers le sens conventionnel partagé, la référence.

5°) Travailler le mouvement naturel du mot cible vers la mise en mots : du vocabulaire vers la syntaxe, et réciproquement. C'est essentiel pour favoriser la flexibilité sémantique, l'usage de la langue et le sens figuré. Les élèves comprennent lors des leçons qu'il existe des proximités entre les mots et qu'il faut les apprivoiser.

6°) Associer les mots et la culture, les mots et les arts, les mots et les disciplines, les mots et les environnements : les mots permettent de mettre du sens sur le monde et de se l'approprier, il faut montrer qu'ils sont présents partout, à l'oral comme à l'écrit.

7°) Mettre systématiquement en œuvre des activités de réinvestissement, à l'oral et à l'écrit, pour assurer une mémorisation des mots nouvellement appris dans le dictionnaire mental.

8°) Ne pas hésiter à créer des allers et retours entre les activités de classe et celles proposées en relation avec le milieu familial.

Organisation didactique et pédagogique

1°) Dans un premier temps, il me paraissait pertinent de proposer de travailler 18 mots par an, soit l'étude d'1 mot par quinzaine de jours (36 semaines d'école en France), mais la réalité pragmatique de classe montre que les enseignants exploitent plutôt 10 mots (parfois moins), ce qui est suffisant néanmoins pour engager une stratégie d'approche du vocabulaire. Pour chaque niveau de classe, les mots peuvent être choisis en tenant compte de leur complexité croissante (générativité lexicale, étendue sémantique, degré d'abstraction, programmes, projet de classe...), ce qui favorise la construction d'une progression de classe en classe. Certains mots peuvent évidemment être travaillés à tous les niveaux de classe, avec un degré d'exigence variable, c'est une autre forme de progressivité efficace.

2°) Privilégier des séances courtes, d'environ 20 à 40 minutes. Il vaut mieux réitérer les séances plutôt que de les espacer en les allongeant, ainsi que le préconisent les documents d'accompagnement des instructions officielles de 2018.

3°) Proposer 2 séances par semaines, afin d'engager fortement sur le travail des mots, allant du lexique à l'application syntaxique.

4°) Proposer une alternance d'activités lors des séances, orales et écrites, en collectifs, en groupes restreints et en individuel, pour favoriser l'engagement des élèves et leur participation.

5°) Travailler les procédures cognitives (rappel mémoriel, association, mise en relation, tri, classement, catégorisation, hiérarchisation, mise en

relation, construction de collocations,...) et les moteurs lexicaux et syntaxiques liés aux phénomènes de langues (morphologie, mécanismes d'affixation, travail sur les variations sémantiques, polysémie, synonymie, étymologie, sens figuré...) qui sont autant de supports et de critères fonctionnels transférables pour standardiser l'usage et développer le stock lexical dans le dictionnaire mental oral et écrit de l'élève.

Première démarche⁴ : la leçon de mots

Cette approche du lexique consiste à faire découvrir aux élèves qu'ils doivent être attentifs au choix pertinent des mots qu'ils utilisent dans leurs interactions orales et écrites avec autrui : le sens de ces mots est-il correctement partagé ? 4 étapes de travail vont favoriser cette prise de conscience puis l'organisation d'une stratégie d'intérêt pour ce que les mots veulent dire : cette pratique donne du sens à l'usage du dictionnaire comme référence.

Étape 1 - La thématisation : partir d'un mot suffisamment connu, par exemple « école ». Demander aux élèves en petits groupes ou en demi-classe ce que leur évoque ce mot. Chacun répond à sa façon « A l'école il y a la cantine... à l'école je vais en classe... à l'école il y a la récréation... j'aime bien mes copains... il y a une directrice... c'est dur l'école... on apprend des choses... ». On recueille ces propositions sans les juger, mais en vérifiant toujours la concordance entre la proposition et le mot-thème.

Étape 2 - La mise en « commun de proximité » : la connivence. Les élèves du groupe sont invités à réfléchir aux propositions exprimées qui les rassemblent. Nous sommes tous d'accord dans CE groupe sur... « le fait qu'à l'école il y a une maîtresse, la récréation, des cahiers, c'est un endroit où on apprend des choses... ». Il y a également des propositions qui nous distinguent « j'aime l'école... j'y ai des copains... c'est dur... j'ai abimé mon cahier... j'efface le tableau... ».

Étape 3 - L'apparition du conventionnel qui permet l'intercompréhension à distance. Si on a pris la précaution de diviser la classe en 2, chaque groupe aura travaillé sur le même mot pour arriver à son commun de proximité. On confronte alors les propositions communes de chaque groupe pour arriver à ce qui paraît le plus général, et le moins particulier. Par exemple, les deux groupes ont retenu « C'est un endroit où on apprend des choses... à l'école, il y a la récréation dans la cour ». Pour vérifier que ces propositions sont conventionnelles, on propose alors aux élèves des supports écrits ou illustrés qui montrent, par exemple, une école dans un autre pays ou à une autre époque. On confronte alors avec ce que la classe avait initialement adopté. On découvre qu'il y a des

⁴ Expérimentée depuis plusieurs années avec la dénomination *Leçons de mots*, sous la direction d'A. Bentolila & B. Germain (CIFODEM - Université Paris Descartes), avec le concours de A. Wallet (professeur des écoles, académie de Paris).

écoles sans récréation mais que partout, « c'est un lieu pour s'instruire, on y apprend des choses ». C'est donc ce qui nous reste de communément partagé.

Etape 4 - L'apparition d'un besoin de signification. On va apprendre qu'il existe quelque part une référence qui donne la ou les significations du mot, imposée(s) à tous, au-delà de l'expérience de chacun. On trouve cette référence absolue, la signification, hors contexte, dans le dictionnaire. Il s'impose à tous pour garantir qu'on se comprend bien. La signification limite les malentendus, le sens en contexte se chargera ensuite de jouer avec la ou les significations et de leur attribuer des valeurs particulières. Finalement, l'école « est un établissement dans lequel est donné un enseignement » (Dictionnaire Le Robert). On choisira bien entendu un dictionnaire adapté à l'âge scolaire des élèves.

Seconde démarche⁵ : du mot aux mots

Cette approche du vocabulaire vise à faire découvrir aux élèves tous les potentiels du mots et toute la richesse des mises en mots. C'est un mouvement du lexique vers la syntaxe et, d'ailleurs, réciproquement. Il s'agit d'étendre le vocabulaire et de permettre un usage flexible des mots dont on dispose.

Comment s'articulent les séances ?

Etape 1 - Le déballage. Il s'agit de récolter des mots (et seulement des mots) proposés par les élèves autour du mot cible, sous le contrôle bienveillant du professeur⁶. On pourra chercher à réunir ensuite ce vrac par paquets « qui vont bien ensemble ». C'est une première forme de catégorisation empirique, syntaxique ou sémantique. Il est intéressant de rechercher un terme ou une locution générique pour chaque regroupement tâtonné (initiation à l'hyponymie). Une trace écrite, par exemple inspirée des fleurs de Micheline Cellier, commence à être réalisée pour aider la mémorisation.

Etape 2 - L'approfondissement lexical et la manipulation syntaxique. L'enseignant propose des pistes de relances lexicales et fait émerger des polysémies, des parasyonymies et antonymies, des dérivations, du sens figuré et, lorsque les mots s'y prêtent, un travail d'étymologie. Puis tous ces mots servent à faire des phrases qu'on prendra plaisir à travailler, à transformer, pour dire la même

⁵ Expérimentée depuis 2011, avec la dénomination *Vocanet*, sous la direction de B. Germain (pour l'approche pédagogique) & J. Picoche (pour l'inspiration lexicale théorique), avec la collaboration de J.-Cl. Rolland (*Vocalire*). A. Wallet et plusieurs professeurs de l'académie de Paris l'ont expérimenté en classes depuis 2010 et ont influencé le protocole. Qu'ils soient tous ici remerciés.

⁶ On pourra s'aider de *Vocalire*, sorte de dictionnaire réalisé par Jean-Claude Rolland, en cas de panne ou de manque de diversité dans les propositions du déballage.

chose de plusieurs manières différentes. On ne cessera de chercher à quel verbe tel nom pourrait bien servir de sujet, quel genre de complément pourrait convenir à tel autre verbe. Comment dire autrement ce que tu viens de dire ? Est-ce tout à fait la même chose ? Non, telle formule est plus *écrite*, telle autre plus *familière* ... Tout cela est réalisé lors d'échanges oraux.

Etape 3 - Les assouplissements. Cette étape permet l'imprégnation, le réinvestissement et l'usage des mots de diverses manières, ce sont les exercices d'assouplissement. On pourra proposer, en classe entière ou en petits groupes, des jeux oraux ou écrits autour des mots précédemment découverts (activités de pigeon vole, de collocations sémantiques, demime, d'improvisation, de jeux de rôle...) qui font travailler les moteurs lexicaux. Il sera également possible de prévoir un travail sur la métaphores et le sens figuré. L'assouplissement syntaxique consistera, lui, à démarrer d'une phrase minimale et à la faire prolonger par différents compléments : *Bruno mange... à la cantine... rapidement... avec ses parents... avec sa cuiller*, etc. S'en suivront de multiples activités de substitutions paradigmatiques ou de reformulation : *Alice mange des haricots à la cantine...* remplaçons *Alice* par *L'ogre*, que se passe-t-il pour le reste de la phrase ? Etc.

Etape 4 - Produire du texte et proposer un partage culturel littéraire. Cette séance est consacrée à la rédaction d'un texte exploitant les mots apparus lors des précédentes séances. Ce travail d'écriture peut être réalisé seul, en petit groupe ou en dictée à l'adulte. Si cette écriture est suivie d'une lecture publique de certains de ces textes, on s'intéressera particulièrement au redressement des gaucheries et à la mise en valeur de meilleures formules. On peut conclure la leçon par la lecture éventuelle d'un texte en lien avec le mot cible⁷.

Témoignage : préparation et réalisation d'une leçon en classe de CM2, Adrien Wallet, Paris REP+.

<p>Mot étudié : MANGER - Nature : VERBE Nombre de séances : 4</p>	<p>Niveau de classe : CM2 – Leçon préparée et réalisée par Adrien Wallet dans sa classe à Paris. Première séance de l'année.</p>
<p>Séance 1 : Découverte (autour de 45 minutes)</p> <p>Le maître annonce aux élèves qu'ils vont travailler sur le verbe <i>manger</i>.</p> <p><u>Recherche individuelle.</u> « Écrivez sur votre cahier de brouillon tous les mots ou expressions qui vous font penser au verbe manger. »</p>	

⁷ On pourra naviguer sur le site Vocanet qui présente des suggestions pour la préparation de la leçon par le professeur (fiches de présentation rapide de mots pour fabriquer la leçon, mini-vidéos, fiches *Vocalire*).

Collectif.

Les mots sont annoncés au maître qui les recopie au tableau les uns en dessous des autres sans faire de classement particulier. Si certains de ces mots paraissent trop éloignés du sujet, le maître peut les refuser. Il peut aussi intervenir ou rebondir sur ce qui est énoncé pour faire émerger des mots susceptibles d'être pertinents pour la suite du travail.

Puis il dispose deux ou trois feuilles d'affichage à côté de la liste de mots.

« A partir de la liste de mots que vous avez trouvée vous allez tenter de les classer. »

Les élèves proposent un classement des mots au maître qui se charge de les recopier. Ce classement peut occasionner une discussion entre élèves ou entre le maître et les élèves. Un élève peut être présent aux côtés du maître pour barrer les mots choisis au fur et à mesure.

A la fin de ce classement le maître propose de donner un titre à chaque regroupement.

Voici un exemple de certaines catégories (accompagnées de quelques exemples) trouvées après une première séance :

- outils / objets pour cuisiner : ustensiles, fourchette, couverts...
- manière de manger : ingurgiter, goûter, dévorer...
- aliments / ce que l'on mange : poisson, légumes, omelette...
- moment de la journée où l'on mange : déjeuner, dîner, repas...
- les besoins pour vivre : protéines, vitamines, vital...
- lieux : salle à manger, restaurant, cuisine...
- commerces : boucherie, marché, boulangerie...
- pour manger : cuire, couper, cuisiner...
- sens / sensation : affamé, sentir, faim...

Remarque :

La phase de découverte ici proposée peut être menée de différentes manières. Par exemple, on peut demander à des petits groupes de deux, trois ou quatre élèves de mener la recherche initiale. Par la suite, le maître peut procéder de la manière explicitée précédemment ou bien, connaissant les catégories les plus intéressantes, établir lui-même les différentes familles et les faire nommer par les élèves (Cf. annexe 1).

Séance 2 : Approfondissement 1 (autour de 45 minutes)

Le maître demande à un élève de lui dicter une phrase avec le verbe manger.

Exemple : Pablo mange du chocolat.

Travail collectif.

1) Travail sur les compléments.

Le maître demande aux élèves de remplacer le complément (ici complément d'objet direct « du chocolat ») par d'autres compléments, sans spécifier leur nature pour pouvoir travailler aussi sur ceux de nature différente. Les phrases sont écrites au tableau.

Ceci permettra de travailler également avec des compléments circonstanciels qui apparaîtront tout naturellement : Où ? quand ? pourquoi ? Comment ? avec quels accessoires ? Sinon, une quantité des mots trouvés resteront inemployés.

Exemples :

- Pablo mange de la choucroute au restaurant.
- Les enfants mangent le gâteau comme des cochons.

- Ma grande sœur mange une figue par gourmandise.
- Les hommes préhistoriques mangeaient avec leurs mains.
- A midi, ils mangent une soupe.

2) Travail sur les verbes de la famille de manger.

Le maître demande aux élèves de remplacer le verbe manger par les différents synonymes trouvés lors de la première séance. Les phrases sont écrites au tableau.

Pour chaque verbe, une réflexion est menée sur la pertinence du complément d'objet utilisé par rapport au sujet. « La souris ingurgite-t-elle du fromage ou le grignote-t-elle ? »

Exemples :

- Je déguste mon goûter.
- Ma sœur et moi dévorons le gâteau au chocolat.
- Je croque une pomme.
- Les souris grignotent du fromage.
- Le loup ingurgite les trois petits cochons.
- La reine d'Angleterre déguste des cerises.

3) Travail sur les adjectifs se rapportant aux sujets ou aux compléments.

Simultanément, le maître interroge les élèves sur la qualification du complément d'objet et du sujet en rapport aux verbes utilisés (Cf. annexe 2).

Exemple : Jean savoure un bon rôti.

→ « Si Jean savoure un bon rôti, c'est que Jean est un *gourmand*, un *gourmet*... »

« Si Jean savoure un bon rôti, c'est que ce rôti est *délicieux*, *exquis*... »

Exemples d'adjectifs : bon, exquis, délicieux, savoureux, goûteux...

Exemples de noms : glouton, morfal, goinfre, gourmand, gourmet...

4) Travail sur nom « repas », dérivé sémantique de manger.

Le maître écrit au tableau la phrase suivante : « J'ai bien mangé » et demande aux élèves de trouver une phrase ayant le même sens mais sans utiliser le verbe manger ni un verbe synonyme.

La discussion conduit à l'utilisation du nom « repas » : J'ai bien mangé → Mon repas était bon.

D'autres phrases sont construites autour du nom repas (Cf. annexe 2).

Exemple :

- J'ai mangé du poisson → Mon repas est composé de poisson et de fruits.

5) Travail sur les noms substituables à repas (qui sont aussi des verbes).

Le maître demande aux élèves quels sont les noms qui peuvent remplacer le nom repas (ces noms ont pu être déjà trouvés lors de la phase de découverte). Des phrases sont proposées au tableau.

Le maître fait remarquer que ces noms peuvent être utilisés aussi comme verbes. Des phrases sont proposées au tableau.

Exemples:

- J'ai dîné de légumes → Mon dîner est constitué de légumes.
- J'ai déjeuné de raviolis.
- J'ai pique-niqué d'un sandwich.

Séance 3 : Approfondissement 2 (autour de 45 minutes)

Travail collectif

1) Travail sur le sens figuré.

Le maître demande aux élèves de lui dicter une phrase avec le verbe dévorer.

Exemple :

Hier, je dévorais un steak.

Le maître demande de remplacer le complément d'objet direct par quelque chose qui n'est pas un aliment.

Exemple :

Hier, je dévorais un livre.

→ Le maître demande aux élèves de se servir des verbes de la famille de manger, trouvés précédemment, pour construire des phrases au sens figuré (Cf. annexe 3).

Exemples :

- Je la dévorais des yeux.
- Hier je dégustais mes derniers instants de repos.
- Je goûte à la fraîcheur du matin.
- Je n'ai pas digéré ma défaite.

2) Travail sur les expressions autour de manger.

A cette occasion, le maître demande aux élèves s'ils connaissent des expressions en rapport avec le verbe manger, par exemple des locutions figées, elles sont nombreuses et naturelles ! Elles sont écrites au tableau.

Exemples :

- Avoir une faim de loup.
- Avoir les yeux plus gros que le ventre.
- Mâcher le travail.

POUR UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DU LEXIQUE FRANÇAIS

Manger

se servir	nourriture	déjeuner	déjeuner	assiette	salle à manger
cuire	déjeuner	cantine	grignoter	couper	confiserie
goûter	cantine	ingurgiter	plat	cuisiner	vitamines
savourer	poison	mâcher	goûter (4 h)	fruit	cuisine
digérer	repas	repas	épices	affame	boulangerie
bouche	repas	repas	viande	legumes	mastiquer
nourir	repas	repas	croquer	bouffer	préparer
aliment	repas	repas	pâtis	céréales	sentir
déguster	restaurant	restaurant	frigo	à table	four
	panini	panini	courset	protéines	boucherie
			fourchette	buffer	museur
			couteau		

gobler
lasserole
s'étouffer
vitamines
vital
cuisinière
équilibre
bio
omelette
marché

outils / objets pour cuisiner

ustensiles - frigo - casserole - four - cuisinière - mixeur - fourchette - assiette
couteau - cuillère

manière de manger

avaler - mâcher - bouffer - mastiquer - ingurgiter - goûter - gobler - déguster
digérer - savourer - dévorer - croquer - grignoter

aliment / ce que l'on mange

confiserie - poisson - légumes - viande - fruit - pâte - épices - panini - omelette - aliment
céréale - plat - nouveauté

moment de la journée où l'on mange

goûter (4 h) - déjeuner - dîner - buffet - repas - "à table"

les besoins pour vivre

vital - protéine - vitamine - bio - équilibrer

lieux / endroits

salle à manger - cantine - restaurant - cuisine

commerces

boucherie - poissonerie - boulangerie - marché

pour manger

Cuire - couper - cuisiner - se servir - préparer

sens / sensations

Bouche - s'étouffer - faire - affamer - sentir

Annexe 2 : production de phrases et substitutions

MANGER

Pablo mange du chocolat au restaurant
de la charcuterie
des légumes
du cochon

Je déguste mon goûter → bon, exquis, délicieux, savoureux, goûteux

On a soué et moi devrons les gâteaux au chocolat

J'ai brouillé des marquez → gluten, maifol, goûter → inquiéter

Dégustez, savoureux → un gourmand, un gourmet

Je craque du chocolat
une pomme
des cookies
une biscotte

Je grignote du pain
des chips
des gâteaux

On souait goûter du fromage

Des écouils grignotent des noisettes

des laip. inquiète les trois petits cochons.

des Reins d'Angleterre dégusta des cerises.

On a avons bien mangé → ce repas était bon.

J'ai mangé du poisson → ce repas de poisson était bon → ce repas était constitué de poisson → ce repas est composé de poisson.

J'ai diné de poisson → mon dîner est constitué de poisson.

Annexe 3 : les synonymes dans différents registres de langue

MANGER
bouffer
ingurgiter
déguster
gobaler
dévorer
J'ai je dévorais un steak → sans propre
J'ai je devorais un ~~livre~~ livre → sens figuré
Je la dévorais des yeux (aimer)
une fille
J'ai je dégustais me derniers instants de repas (profiter)
Il est mignon tout plein à croquer (dévorer d'amour)
J'ai golt le ballon (attraper sans rebond)
Je goûte à la fraîcheur du matin (profiter, aimer)
Je lui mâche le travail (faire à la place d)
Tu va pas goler ces histoires (y croire)
Je n'ai pas digérer ma defeat (accepter)
J'ai une faim de loup
J'ai faim de savoir (j'ai envie de savoir)
Je crie famine
J'ai les yeux plus gros que le ventre

J'ai mal digérer mon contrôle
J'ai savourer ma victoire (profiter)
une faim d'orgre
un appétit d'oiseau
Je n'en ai fait qu'une bouchée
Je n'ai mal avaler ta réflexion
quelque chose n'est comestible → immanquable

Troisième démarche⁸ : mots en contextes autour d'un mot thématique

Cette approche de l'enseignement du vocabulaire repose sur l'idée qu'il faut aider les élèves à percevoir l'effet de cohérence d'un texte par les chaînes référentielles et substitutives. Lorsqu'un mot inconnu est rencontré, l'élève est invité à se demander en quoi il entre dans le champ de référence au thème ou bien comment l'actualiser en contexte. Dans cette pratique, les élèves se voient proposer un texte autour d'un mot concept.

Étape 1 : Lecture du texte par le professeur ou lecture autonome, selon le niveau de classe. Si le professeur lit le texte, il est important de faire des interruptions, par exemple à la fin de chaque paragraphe, pour évoquer les mots en capitale (ou soulignés) et en discuter. Si le texte est lu de manière autonome, on signale l'attention à porter aux mots en italique. Le premier exemple de *âge*, qui suit, est d'un niveau difficile et soutenu mais il montre une mise en œuvre du principe. Le second exemple de *jouer* est plus accessible au public des élèves de CP / CE1 en REP ou REP +. Certains mots sont mis en évidence dans la première partie du texte, ce qui va permettre de trouver collectivement le mot cible.

Exemple 1 : (autour de *âge*) « Ma famille et moi ! »- Pour le cycle 3

« Je vais vous présenter ma famille car chez nous on compte tous les âges ! Moi, je m'appelle Frédéric et je suis NÉ le 2 juin 2010. Quel est donc mon âge maintenant que j'entre en CE1 en ce mois de septembre ? Je vais faire la soustraction pour trouver le nombre des ANNÉES : 2018 - 2011 = 7 ! J'ai 7 ANS ! Et combien de MOIS ? Ce 2 septembre j'ai exactement 7 ans et 3 mois. Evidemment, si la rentrée a lieu le 4 septembre, j'aurai 7 ans, 2 mois et 2 JOURS pour être plus précis ! On ne compte pas les heures ! L'âge d'une personne c'est le nombre d'années, de mois et de jours qui se sont écoulés depuis sa NAISSANCE, jusqu'au jour dont on parle.

Pour les BÉBÉS, on compte les mois et les jours, mais pour les grands, mes parents par exemple, on ne parle que des ANNÉES. Donc, alors que mon NOM est fixe, mon âge change tous les ans. À la rentrée de 2018, j'aurai 8 ans. À 7 ans, j'ai atteint ce qu'on appelle « l'âge de raison ». On me dit tout le temps : "Tu es maintenant un GRAND GARÇON, il faut être raisonnable" ! Ce n'est pas facile d'être raisonnable tout le temps.

Parlons de ma famille. J'ai un grand frère et une petite sœur. Mon frère AINÉ est plus ÂGÉ que moi, il a 13 ans, c'est déjà un ADOLESCENT, mais il est encore très JEUNE, dit ma mère, quand il fait une bêtise. Il se passionne pour l'informatique et le roller, « c'est de son âge » ! Entre moi et mon GRAND FRÈRE, il y a six ans D'ÉCART. Cet écart est fixe, il subsistera pendant toute notre vie. Jamais je ne rattraperai l'âge de mon grand frère, ni d'ailleurs celui de ma PETITE-SŒUR. Ah, il n'y a pas de JUMEAUX dans la famille, ces frères ou sœurs nés le même jour, qui ont donc le même âge toute leur vie. Ma petite sœur, avec ses 4 ans, est une toute PETITE FILLE, presque encore un BEBE. Elle a tout de même « passé l'âge » de téter un biberon et de coucher dans un berceau, elle va à l'école Maternelle. Mes parents sont dans « la force de l'âge », l'âge MÛR. On voit leur MATURITÉ par la SAGESSE de leur conduite et les bons conseils qu'ils nous donnent tous les jours. Ce sont des ADULTES, je

⁸ Réalisée avec le concours de Jacqueline Picoché et Adrien Wallet.

crois qu'ils savent tout sur tout. Papa est plus âgé que Maman, c'est déjà un monsieur « d'un certain âge » qui répète souvent ce proverbe : Tous les âges de la VIE ont leurs plaisirs ! Lui, il aime lire, faire du sport et conduire sa voiture... Je sais que maman préfère le cinéma, son film préféré est un James Bond qui s'intitule « VIVRE et laisser MOURIR », et les randonnées.

Ma grand-mère Valérie a déjà 72 ans. C'est une personne ÂGÉE, une VIEILLE personne, une personne du « troisième âge ». Elle ne travaille plus parce qu'elle a atteint « la limite d'âge » et elle est à la retraite. Mais on lui dit souvent « Vous ne faites pas votre âge, on ne vous donnerait pas votre âge ! ». Mon grand-père est VIEUX aussi avec ses 74 ans. Avec le TEMPS, il a acquis une grande expérience, alors il en fait profiter une association où il est bénévole.

Ah, je vais vous parler du vin qu'on met sur la table les jours de fête, quel âge a-t-il ? Dix ans d'âge ? « Oh ! oh ! Il va être bon ! Le vin vieux est meilleur que le vin nouveau » dit mon oncle. Chez nous, on ne traite pas le vin comme un objet d'antiquité pour lequel on emploierait les mots « ANCIEN, ancienneté » ; mais comme un être vivant.

Cet été, en visitant un musée, nous avons vu des objets étiquetés « âge du bronze ». Le bronze serait-il vivant comme le vin ? Mais non ! C'est le nom d'une période de la préhistoire que les archéologues divisent en un certain nombre d'âges selon les matériaux que les hommes de ce temps utilisaient dans leur vie quotidienne. A « l'âge du fer », ils savaient donc utiliser... le fer ! Et bien longtemps après la préhistoire, entre le 5^e et le 15^e SIECLE, il y a mille ans qu'on a coutume d'appeler le MOYEN-ÂGE ! Je crois qu'on apprend ça en CE2 ou en CM1 !

Mon frère dit aussi qu'il y a des savants qui ont calculé l'âge de la terre, l'âge du soleil et l'âge de l'univers. Ils comptent ça en millions et en milliards d'années ! Je ne crois pas que je vivrai aussi longtemps même en faisant attention à ne pas manger trop de bonbons. »

Exemple 2 : (autour de *jouer*) - « La partie de billes »- Pour le cycle 2

« La récréation "c'est fait pour s'amuser", a dit la maîtresse. Tandis que certains jouent à chat perché, un petit groupe d'enfants s'installe en rond pour faire une partie de billes.

- "Je te parie que je peux toucher ta bille en un coup", dit Diego à Émilie.

Si Diego gagne, il sera le vainqueur de la partie et prendra la bille d'Émilie. Émilie craint de perdre sa bille mais relève le défi :

- "D'accord, si tu touches ma bille, je te la donne mais si tu échoues, c'est moi qui prends ta bille". Les autres enfants regardent la scène attentivement. Qui va gagner ? Diego est fort à ce jeu, mais les billes sont éloignées... Diego lance sa bille, qui roule, roule, roule et s'approche de celle d'Amélie qui tremble à l'idée de perdre... La bille de Diego n'est plus qu'à quelques centimètres de la bille d'Émilie, elle ralentit... et s'arrête juste devant la bille d'Émilie !

- "Ouf ! J'ai gagné", crie Émilie, mais Diego s'approche de la bille et, comme par magie, la bille roule encore un peu et touche celle d'Émilie.

- "Tu as perdu !" S'exclame Diego en riant.

- "C'est de la triche", s'écrient tous les autres enfants ! "Il a soufflé pour que la bille avance. C'est interdit !"

- "C'est une nouvelle règle", dit Diego.

- "Non, on n'a pas le droit d'inventer des nouvelles règles en cours de jeu", répond Émilie en prenant la bille de Diego.

Diego est mauvais joueur, il n'aime pas perdre. Il quitte la partie et s'en va jouer au foot. Amélie sourit car elle est la grande gagnante de la partie de billes. »

Étape 2 : Les élèves disposent donc d'un texte où seuls les premiers mots sont mis en évidence. Ils doivent alors poursuivre ce travail de repérage des mots liés au champ sémantique du mot cible dans la deuxième partie du texte. S'entame ensuite une discussion pour valider les choix. Cette manière de faire met en relation les mots « qui vont ensemble » dans un univers particulier, et ce, de manière implicite.

Étape 3 - Jeux autour des mots. Ceci va permettre, encore une fois, de les manipuler pour mieux les comprendre dans leur environnement avec d'autres mots :

Jouer avec les mots et les idées. Ce que nous appelons les assouplissements lexicaux : des jeux de type vrai/faux, oui/non, j'imagine, le jeu des contraires, je dis la même chose autrement, pigeon vole, défi, je regarde, amorçages... Par exemple, autour du mot *âge* :

Jeu 1 : Je sais dire mon âge, le plus précisément possible, mon année de naissance, mon mois de naissance, mon jour de naissance, le jour de la semaine où je suis né, l'âge de mes parents, etc.
Jeu 2 : j'imagine tous les mots pour dire ce qu'on fait selon les âges : quand on est bébé, quand on est en maternelle, quand on va rentrer à la grande école, etc.
Jeu 3 : J'imagine tous les mots pour décrire comment on est quand on est jeune - vieux, l'âge des gens avec leurs caractéristiques et leur aspect (pas de dents, barbe, cheveux blancs, rides, etc.), puis l'âge des choses et les aspects du vieillissement (la patine, les rayures, l'usure, etc.), etc.
Jeu 4 : je lève la main chaque fois que le mot proposé peut aller avec « âge » : *vieillesse - temps - vin - calendrier - vétuste - usé - annuaire - air - rouge - gentil, ...*
Jeu 5 : Je commence par un début de phrase et chacun continue : *Quel âge as-tu ? J'ai... Je suis âgé de... A mon âge, j'aime..., etc.*

Conclusion

On a vu au long de cet article toute l'étendue des possibles pour développer la rencontre avec de nombreux de mots "en relation", de manière ludique, et à partir de termes simples bien utiles quand on va apprendre à lire et à écrire. Il faut rappeler l'impact essentiel du vocabulaire sur les apprentissages notamment de la langue orale et écrite, mais également dans toutes les disciplines du savoir lorsqu'on utilise la langue "pour apprendre".

BIBLIOGRAPHIE

- BRUNET (E.) 1981 - *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours d'après les données du "Trésor de la Langue Française"* - Genève-Paris - Slatkine-Champion - vol. I 852 p., vol. II 518 p., vol. III 453
- DOUAY (C.) et ROULLAND (D.) - 1990 - *Les mots de Gustave Guillaume, vocabulaire technique de la psychomécanique du langage* - Presses universitaires de Rennes II - 217 p.
- DUBOIS (J.) et alii - 1966 - *Dictionnaire du français contemporain* - Paris - Larousse - 1224 p.
- GUILLAUME (G.) - 1919- Le problème de l'article et sa solution dans la langue française - Paris - 318 p.
- GUILLAUME (G.) - Temps et Verbe suivi de L'architectonique du temps dans les langues classiques - 1929 Paris - 134 + 66 p.
- GUILLAUME (G.) - Langage et science du langage - Paris-Québec 1964 - 285 p.
- GUILLAUME (G.) - Leçons de linguistique de l'année 1938-1939 publiées sous la direction de Roch Valin, Walter Hirtle et André Joly - texte établi par Annette Vassant en collaboration avec Hervé Curat - Presses de l'Université Laval (Québec) et Presses Universitaires de Lille
- PICOCHÉ (J.) - 1986 - *Structures sémantiques du lexique français* - Paris, Nathan - 143 p.
- POTTIER (B.) - 1974 - Linguistique générale, théorie et description - Paris - Klincksieck - 340 p.
- POTTIER (B.) - 1987 - *Théorie et analyse en linguistique* - Paris - Hachette - 224 p. (il y a beaucoup à en tirer)
- WILMET (M.) 1973 - *Gustave Guillaume et son école linguistique* - Paris-Bruxelles Nathan-Labor - 163 p.)
- AUSTIN (J.L.) - 1971 - Le langage de la perception - Colin
- BIEMILLER (A.) - 2009 - Words Worth Teaching: Closing the Vocabulary Gap
- CELLIER (M.) - 2015 - Guide pour enseigner le vocabulaire - Retz
- DENHIÈRE (G.) - 1992 - Lecture, compréhension de texte et science cognitive - PUF
- DENHIÈRE (G.) - JHEAN-LAROSE (S.) - 2010 - Learning, memory and Latent Semantic Analysis : Theory, applications and perspectives. Stud. Inform. Univ. 8(1): 1-4
- FRANCOIS GEIGER (D.) - 1990 - A la recherche du sens - Peeters - SELAF
- GERMAIN (B.) - 2016 - Cultivez le vocabulaire - Apprendre à lire pour les Nuls - First
- GERMAIN (B.) - 2014 - L'enseignement du Vocabulaire in La maternelle - Question d'enseignants - Nathan
- GERMAIN (B.) & PICOCHÉ (J.) - 2013 - Le vocabulaire, comment enrichir sa langue - Questions d'enseignants - Nathan.
- MARTINET (A.) - 1974 - Homonymes et polysèmes, La linguistique
- PRUVOST (J.) 2014 - Le Dico des Dictionnaires, Histoire et anecdotes, J.-C. Lattès
- SEARLE (J.R.) - 1976 - Sens et expression, le sens commun - Ed. De Minuit
- WALTER (H.) 1985 - Sémantique et axiologie : une approche pratique au lexique français - La linguistique.