



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

**Annie Camenish,
Maitre de conférences, Université de
Strasbourg**

**Serge Petit,
Professeur des Universités, honoraire,
Université de Strasbourg**

**Des contextes vers la langue : une
double interaction entre
apprentissage disciplinaires et
apprentissage lexicaux**

Novembre 14

Des contextes vers la langue :
une double interaction entre apprentissages disciplinaires et apprentissages
lexicaux

Annie CAMENISCH, MCF
Sciences du langage
Université de Strasbourg, ESPE
Académie de Strasbourg,
LiLPa (ÉA 1339), Equipe
Didactique des langues

Serge PETIT, Professeur honoraire
Université de Strasbourg

Une pratique courante à l'école primaire consiste à confiner l'enseignement du vocabulaire et l'étude du lexique à quelques séances placées sous l'étiquette « français », de manière cloisonnée et indépendante de l'ensemble des disciplines à enseigner. Ce type d'enseignement, fondé sur les concepts lexicaux, déclinés en « leçons » portant sur la sémantique ou la morphologie lexicale, se déroule selon une progression généralement accumulative et linéaire. A cet enseignement programmable s'oppose traditionnellement un apprentissage incident ou intégré du vocabulaire fondé sur l'acquisition des mots en situation de lecture et d'écriture (David, 2000 ; Grossmann & Plane, 2008 ; Grossmann, 2011). Les nouvelles perspectives de la didactique du lexique se situent dans la combinaison des deux approches, avec un apprentissage explicite et structuré de notions lexicales combiné avec des acquisitions de vocabulaire au fil des projets de lecture et d'écriture (Grossman, 2011) et des apprentissages disciplinaires. Dès lors, l'apprentissage du vocabulaire peut s'envisager en situation de réception, participant à la compréhension des discours (David, 2000) ou en situation de production, comme moyen d'expression des idées (Grossmann & Plane, 2008). L'acquisition du lexique spécifique aux différentes disciplines scolaires s'inscrit ainsi naturellement dans des situations de discours en rapport avec la construction de concepts (Sprenger-Charolles, 1984 ; Plane, 2005).

Il est donc souhaitable d'envisager un dispositif qui permet de concilier l'augmentation du stock lexical avec des apprentissages de concepts lexicaux, tout en contribuant à une

Novembre 14

meilleure compréhension des textes ou concepts disciplinaires. Une telle démarche d'apprentissage du vocabulaire peut se concevoir en situation de réception et en immersion dans des projets discursifs disciplinaires participant à la fois à la construction de concepts disciplinaires et de savoirs structurés sur le fonctionnement du lexique. Les principes de cette démarche ont prévalu à la conception d'un outil élaboré pour la classe, sous la forme de plusieurs cahiers (Camenisch & Petit, 2010-2011).

Dans cette perspective, comment articuler les apprentissages sur le fonctionnement du lexique et l'acquisition du vocabulaire spécifique nécessaire à la compréhension de concepts dans le cadre d'apprentissages disciplinaires ? Comment développer des compétences d'analyse lexicale et des stratégies d'investigation des mots pour accroître le vocabulaire des élèves et *in fine* structurer des connaissances lexicales explicites ?

Les acquisitions du vocabulaire et l'apprentissage de concepts lexicaux s'articulent sur deux types de séquences spécifiques de vocabulaire, dans une progression de type spiralaire. Le premier type de séquence s'ancre explicitement sur un projet disciplinaire et se déroule en deux temps. Un premier temps, fortement contextualisé, vise essentiellement la compréhension de mots autour de concepts-clés. Le deuxième temps, fondé sur des pratiques culturelles, initie à des recherches lexicales sémantiques ou morphologiques. Enfin, des séquences temporellement décalées structurent les concepts lexicaux à partir des mots rencontrés dans les séquences liées aux projets disciplinaires.

1. Analyser et apprendre des mots en contextes disciplinaires

Le premier type de séquence se construit au plus près des apprentissages dans différentes disciplines scolaires comme les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie ou même la grammaire. Ces séquences visent à la fois l'acquisition d'un vocabulaire spécifique fortement lié à la compréhension des concepts et le développement de stratégies cognitives que les élèves peuvent, à terme, transférer à d'autres domaines et à d'autres mots.

1.1. Mener une investigation sur des mots essentiels

1.1.1. Des mots essentiels

La sélection des mots objets d'une investigation, dont il a souvent été question dans d'autres publications en considérant leur fréquence ou leur niveau de difficulté, continue à soulever la question des critères de choix (Grossmann, 2011). Dans la perspective d'une articulation entre concepts et notions lexicales, les mots choisis doivent être à la fois essentiels à la construction

des concepts et pertinents d'un point de vue lexical. Au niveau de la discipline, le choix portera sur des « mots-cibles » qui « cristallisent les notions dont l'apprentissage est visé » (Plane, 2005, 129)¹. L'acquisition de ces mots va en effet de pair avec la construction du concept et aboutit à une modification de la structure cognitive (Garcia, 1984, 67). D'un point de vue lexical, les mots choisis doivent pouvoir être mis en relation, sémantiquement ou morphologiquement, avec d'autres mots et entrer ainsi dans des réseaux significatifs. Ce sont prioritairement, mais non exclusivement, des mots « lexicaux », par opposition aux mots « grammaticaux » (Pellat & alii, 2009, 51), en veillant à un équilibre entre noms, verbes et adjectifs. Le lien entre un mot et son référent, relève, en synchronie, de l'arbitraire pour les « mots simples » (Pellat & alii, 2009, 236), mais pas complètement pour les mots obtenus par un processus de construction (dérivation, composition). Dans les mots obtenus par dérivation, la connaissance du radical et l'effet apporté sur le sens et/ou la classe de mot par l'adjonction d'un affixe constitue un principe clé qui permettra de relier le mot à un de ses sens. Les mots formés par composition savante (Pellat & alii, 2009, 237), processus qui consiste à concaténer des éléments de mots provenant d'une langue ancienne, est très prolifique dans les domaines scientifiques. Construits par les spécialistes au fur et à mesure de leurs besoins en tenant compte de quelques caractéristiques essentielles du référent, leurs sens n'ont que peu évolué. Formés à partir d'un nombre relativement restreint d'éléments de mots, leur sens donne des indices précieux pour déterminer le référent (*périmètre, pentagone, tricératops, démocratie*, etc.). Ils ne permettent pas de décrire totalement le référent et des informations complémentaires indispensables restent manquantes. Le mot *pentagone*, s'il désigne une figure à cinq angles, ne précise pas que cette figure est plane et fermée. La compréhension partielle de ce mot par sa formation permet cependant aux élèves de distinguer un pentagone d'un hexagone ou de tout quadrilatère.

1.1.2. Une investigation sur les mots

Intimement liés à tout apprentissage conceptuel (Garcia, 1984, 67), des mots-cibles, en nombre réduit, sont l'objet d'une investigation située après les premiers apprentissages dans le domaine disciplinaire concerné. Apparus dans une actualisation sémantique (Plane, 2005,

¹ La liste élaborée par le Ministère de l'Éducation nationale dans les *Progressions* (BO n°1 du 5/1/2012) en sciences et en histoire-géographie peut constituer un premier vivier dans lequel puiser. Cette liste se limite cependant à des noms et à des adjectifs, alors que les verbes jouent un rôle essentiel dans la construction de certains concepts.

119), ils sont déterminés par le contexte disciplinaire, dans le cadre de la réception d'un discours, le plus souvent un support écrit appartenant à un genre codifié (schéma, annotation, résumé, exercice, définition, etc.).

Le travail d'investigation des élèves s'inscrit alors dans une pédagogie active appliquée au vocabulaire. Il développe des attitudes de recherche, d'analyse et de synthèse, dans l'objectif explicite de mieux comprendre le concept référent du mot choisi. Cette démarche suppose de questionner le mot, d'effectuer des liens avec des mots d'autres champs disciplinaires, de formuler et de vérifier des conjectures, et impose d'utiliser des outils pertinents.

1.2. Explorer les contextes

Les mots n'existent pas hors des contextes de leur utilisation (Sprenger-Charolles, 1984). Les mots-cibles apparaissent donc naturellement dans des supports utilisés pour les apprentissages disciplinaires, que ce soit dans une phase de découverte des concepts, d'élaboration de traces écrites ou de réinvestissement. Explorer les contextes revient à interroger un mot dans ses fonctionnements syntaxiques, textuels, discursifs, en lien avec d'autres mots dans le cadre d'une discipline. Rencontrer un mot en annotation d'un schéma, dans une légende de photo ou en titre d'un texte donne des indices pour construire une relation référentielle. Questionner le contexte du mot *Renaissance* dans une frise chronologique permet de le définir comme une période de l'histoire. Il est donc indispensable de construire parallèlement des connaissances sur les types de discours (Garcia, 1984) ou sur le fonctionnement des registres de représentation (Duval, 1995).

Dans cette exploration d'un contexte, les élèves doivent notamment repérer et analyser les occurrences d'un mot-cible dans différents supports connus. Ils font de même avec les mots de la même famille. L'analyse porte sur la classe grammaticale du mot, éventuellement son genre, ses flexions, les collocations, son fonctionnement syntaxique et textuel, notamment les relations construites avec d'autres mots. Tous les indices ainsi relevés contribuent à émettre une première conjecture qui aboutit à une activité définitionnelle (Plane, 2005), de préférence individuelle, sur le sens du mot, dans ce contexte précis.

1.3. Analyser le mot

Une telle exploration pragmatique des contextes, se complète par une posture linguistique où le mot devient une unité didactique, permettant une entrée dans la langue, par une analyse lexicale explicite, morphologique et/ou sémantique (Mazière, 1993). L'objectif pour l'élève reste toujours la compréhension du concept disciplinaire, mais en se centrant sur les

Novembre 14

renseignements apportés par le mot lui-même ou par les relations morphologiques ou sémantiques qu'il entretient avec d'autres mots. Cette analyse linguistique « intégrée » ne retient donc, à ce stade, que ce qui s'avère pertinent pour la compréhension dans le cadre disciplinaire donné, en regard des premières hypothèses.

Le rôle de l'enseignant est d'orienter les élèves dans leur recherche, de leur proposer des outils adaptés et de veiller à l'établissement de traces écrites qui tiennent compte de leurs tâtonnements, afin qu'ils puissent se rendre compte de leur cheminement et de la manière dont les outils s'élaborent.

1.3.1. Analyse morphologique

La conscience morphologique, définie comme la « capacité à réfléchir et à utiliser oralement et explicitement la structure morphologique des mots » (Colé, 2011, 4), participe très tôt à la compréhension en situation de lecture. Les connaissances morphologiques et notamment la capacité des élèves à « manipuler [...] les informations morphologiques des mots » jouent un rôle notable dans le développement de leur vocabulaire (Colé, 2011, 1). En effet, les mots composés d'au moins deux éléments² étant plus nombreux que les mots simples (Colé, 2011), l'acquisition du vocabulaire nouveau est facilité par le repérage et l'interprétation des éléments constitutifs des mots issus d'un processus de construction. Plusieurs types d'activités réflexives³ concourent à donner aux élèves les moyens d'entrer dans une analyse morphologique :

- décomposer les mots en éléments par comparaison avec des mots formés avec les mêmes éléments ou des mots appartenant à la même famille ;
- interpréter le sens des éléments par comparaison avec des définitions simplifiées⁴, associées aux mots, ou grâce à de petites notices étymologiques ;

² Nous appelons *élément* les formants des mots, observés en synchronie, selon la démarche du dictionnaire *Brio* (2004) : préfixes, suffixes, radicaux, mais aussi parties de mots issues du grec ou du latin entrant dans la composition dite savante des mots.

³ Le fichier *Au cœur des mots* (2010-2011) se fonde entièrement sur des telles activités à partir de supports disciplinaires.

⁴ Nous appelons définition simplifiée, une définition courte qui met en évidence le sens d'un ou plusieurs éléments. La comparaison permet de déduire le sens d'un élément commun. *Epidémie : développement d'une maladie dans une population ; démographie : science qui décrit les populations.*

- déduire la fonction grammaticale de certains suffixes par comparaison avec des mots de la même famille ou construits avec le même suffixe ;
- reformuler en s’aidant d’un mot de la même famille supposé connu.

Les mots qui servent de comparateurs doivent soit être des mots courants, supposés connus, soit être associés à des définitions simplifiées (Camenisch & Petit, 2007). Des dictionnaires peuvent aussi servir d’outils à cette recherche. Ainsi le nom *Renaissance* peut être mis en relation avec le nom plus familier *naissance*, et avec le verbe *renaitre*. La comparaison avec des verbes, éventuellement associés à leur définition simplifiée, formés avec un préfixe de même forme et de même sens, comme *refaire* (*faire à nouveau*), *redire* (*dire une nouvelle fois*), *recompter* (*compter à nouveau*), etc., conduit à la formulation d’une conjecture sur le sens de ce préfixe⁵. La fonction du suffixe *-ance* peut se déduire de la comparaison de noms et de verbes formés selon le même processus comme *croître/croissance*, *espérer/espérance*, *souffrir/souffrance*, etc. Cela permet aussi d’initier progressivement les élèves à la notion de famille « large » (Pellat & alii, 2009, 241), construite sur la base des radicaux allomorphes (Apothéloz, 2002) comme le sont les couples *nait- /naiss-* dans *naître* et *naissance*.

Ces démarches d’investigation se fondent sur des tâtonnements de plus en plus productifs étayés par des justifications tirées des observations (Aïm & Mayet-Albagnac, 2008). Elles conduisent soit à de nouvelles conjectures sur le sens du mot ou d’éléments, soit à une meilleure compréhension et mémorisation du concept décrit : mettre la période de la Renaissance en relation avec une nouvelle naissance, rend plus pertinent son lien avec l’Antiquité. Cette approche *révèle* le mot, fait émerger un de ses sens possibles par les sens des éléments entrant dans sa composition et jusque là cachée par la globalité du mot. Les éléments dérivationnels (suffixes ou préfixes) ou savants (issus du grec ou du latin), en nombre restreint, apparaissent fréquemment dans les discours scientifiques et sont donc souvent rencontrés par les élèves. La charge de mémorisation s’en trouve ainsi réduite, chaque mot composé renvoyant à des éléments de plus en plus connus. La fréquentation de différents éléments de mots familiarise progressivement les élèves non seulement à leur sens ou à leur fonction mais aussi aux processus de construction de ces mots.

⁵ Qu’il conviendra ultérieurement de distinguer du préfixe *re-* qui signifie *en arrière* (repousser, reculer, relatif, etc.)

1.3.2. Analyse sémantique

L'importance de travailler les relations sémantiques (Vancomelbeke, 2004), et en particulier la catégorisation ou la polysémie pour à la fois apprendre des mots et construire des significations (Nonnon, 2008) n'est plus à démontrer.

Une analyse sémantique sur les mots-cibles suppose donc de les mettre en relation avec d'autres mots et impose, le cas échéant, de dépasser le sens courant d'un mot pour découvrir son sens spécifique. En contexte, le repérage d'une chaîne anaphorique permet par exemple de définir un mot comme étant un hyperonyme d'un ensemble d'autres mots (*le maracuja, ce fruit ; le cerf-volant, ce quadrilatère ; un quadrilatère, ce polygone, etc.*), avec, parfois, plusieurs niveaux d'hyponymie (*quadrilatère puis polygone*). Antonymes ou synonymes peuvent aussi dans certains cas se repérer en contexte.

Le dictionnaire reste cependant le principal outil pour repérer les relations sémantiques. Outre la consultation ciblée de dictionnaires⁶ par les élèves, l'enseignant sélectionne des articles de dictionnaires et les propose aux élèves afin de :

- repérer un mot connu dans une liste d'antonymes ou de synonymes, pour approcher le sens du mot-cible,
- référer un mot à sa catégorie générique,
- sélectionner la définition qui convient dans le cas d'un mot polysémique.

Ce travail permet non seulement d'affiner la compréhension du mot mais elle familiarise aussi avec la lecture des articles de dictionnaire, facilitée par le travail de recherche réalisé précédemment.

1.4. Articuler mots et concepts

Il n'y a pas d'une part, dans la noosphère, quelque chose de l'ordre du concept et, d'autre part, les mots, qui seraient plus tangibles. Selon Vergnaud (1991), une des trois composantes du concept⁷ est constituée par l'ensemble des formes langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept ainsi que ses propriétés. L'exploration du contexte et les analyses lexicales concourent donc à construire le concept.

⁶ On ne saurait trop recommander d'utiliser plusieurs dictionnaires dans une classe et de ne pas se limiter à l'utilisation des collections Junior.

⁷ Les deux autres composantes sont l'ensemble des situations donnant sens au concept et les invariants du concept.

C'est tantôt le contexte, tantôt l'analyse morphologique, tantôt l'analyse sémantique qui contribuent à comprendre le sens d'un mot. Le référent du mot *fleuriste* peut ainsi être aisément trouvé à partir du radical *fleur* et du sens apporté par le suffixe *-iste*, fréquent et présent dans des mots bien connus des élèves comme *dentiste*, *garagiste*, *journaliste*, etc. Il peut conduire à émettre la conjecture que *fleuriste* désigne un métier en lien avec les fleurs. Le cas du mot *fleuret*, de la même famille, ne peut se traiter de la même manière et c'est essentiellement le contexte qui permet de dire qu'il s'agit d'une *arme*, voire une sorte d'épée, mobilisant ainsi des hyperonymes, alors que la formation du mot ne permet pas de le deviner. Les considérations d'ordre morphologique, même si elles sont fondamentales, n'offrent aucune garantie de trouver le sens d'un mot, surtout hors contexte, mais y contribuent bien souvent en contexte.

Un des principaux obstacles à la recherche du sens d'un mot obtenu par dérivation peut résider dans l'allomorphie de radical. Ainsi en est-il par exemple du mot *éruption* formé sur le radical *-rupt-*. Le contexte et le repérage de mots de la même famille comme *interrupteur*, *rupture*, *abrupt*, peuvent encore dans ce cas être une aide à l'émission d'une conjecture valide. Mais il peut aussi être nécessaire de fournir une information complémentaire aux élèves en mentionnant que l'élément de mot *-rupt-* signifie étymologiquement *rompre*, *casser*. L'analyse du mot *éruption* en ses éléments, d'une part le préfixe *é-*, allomorphe de *ex-*, qui indique un mouvement vers l'extérieur, le sens du radical et celui apporté par le suffixe *-ion* contribue alors à donner son sens au mot *éruption* et donc au concept désigné. Lors d'une *éruption*, il y a rupture, cassure de la croûte terrestre et émission de matière vers l'extérieur. Il est rare que la première apparition du mot *éruption* ne soit pas accompagnée d'un contexte iconographique. Ce contexte permet bien souvent d'émettre une conjecture sur le sens du mot, sa décomposition en éléments permet de renforcer la conjecture émise. Les deux approches, lexicale et contextuelle, sont ainsi complémentaires l'une de l'autre.

L'analyse des mots contribue ainsi grandement à la compréhension des concepts (Petit, 2012), surtout dans les domaines de spécialités, que ces spécialités soient techniques, scientifiques, ou linguistiques. Un tel travail peut paraître coûteux en temps au début de sa mise en œuvre, mais il le devient de moins en moins au fur et à mesure que les élèves le pratiquent. Le dictionnaire sera, dans un dernier temps, un recours si aucune autre stratégie ne fonctionne ou servira à consolider ou à réfuter une conjecture émise. Ce travail réduit la charge mnémorique

des élèves à la conservation en mémoire d'éléments de mots relativement peu nombreux et en tous cas bien moins nombreux que les mots à étudier.

Une telle attitude, passant par l'émission de conjectures puis leur validation ou réfutation, relève d'une posture scientifique et peut se transposer à d'autres objets du savoir, transcendant ainsi les différentes disciplines de l'école.

2. Collecter et collectionner des mots

Collectes et collections constituent une autre phase de la séquence d'acquisition du vocabulaire. Ce second temps vise deux objectifs : augmenter le bagage lexical de chaque élève et disposer de corpus suffisants pour faire émerger des faits linguistiques. L'élève découvre de nouveaux mots ou réactive un vocabulaire passif. L'enseignant crée les conditions favorables à ces recherches qui passent par des projets disciplinaires, comprenant des productions verbales (Grossmann & Plane, 2008).

La collecte se réalise à partir de différents supports, hors de l'école ou en classe et accumule des mots « en vrac », en lien avec les projets culturels ou disciplinaires visés. Ces mots sont ensuite organisés en collections en fonction de critères choisis ou imposés, selon des modes d'organisation variables. Cette organisation en réseaux est fondamentale car elle favorise la mémorisation.

Les collections ainsi constituées par les élèves peuvent constituer des outils mobilisables dans des tâches de production ou de compréhension, que ce soit à l'intérieur d'une discipline ou lors de séances d'apprentissage du lexique. Trois types de collections peuvent ainsi être envisagés.

2.1. Les mots d'un champ lexical

Le champ lexical, construit dans la durée, comprend un ensemble de mots liés à un projet disciplinaire, dans le cadre d'une démarche culturelle : les mots du Moyen Âge, les mots de la montagne, les mots du corps, etc.

Les élèves collectent des mots en cherchant, en consultant et en lisant différents documents en rapport avec le projet : manuels scolaires, ouvrages documentaires, fictions, presse, etc. L'exploration de ces supports doit parallèlement contribuer au projet disciplinaire. Un travail sur les risques naturels en sciences peut conduire à rechercher des documents ou articles sur les volcans. Lors de leur lecture de ces supports, les élèves relèvent tous les mots qui leur semblent être en rapport avec les volcans, en spécifiant les références.

Novembre 14

Le travail individuel où chacun cherche quelques mots en relation avec le thème choisi nécessite une mise en commun dans la classe où les mots collectés sont explicités, rejetés ou validés, puis stockés. La collecte peut à ce moment s'enrichir de nouveaux mots en relation lexicale avec les mots trouvés, notamment à l'aide de dictionnaires : mots de la même famille, synonymes, antonymes, hyperonymes.

Les mots sont ensuite catégorisés, suite à des activités de classements, en fonction de critères pertinents d'un point de vue disciplinaire dans le cadre du projet en cours. Bien souvent l'hyponymie est mobilisée pour désigner les classes de mots ainsi définies. L'organisation de la collection favorise la mise à disposition des mots et ouvre éventuellement sur une extension ultérieure du champ lexical. Les disciplines à fort contenu référentiel sont plus particulièrement concernées par ce type de collections.

2.2. Autour de mots-clés

Un autre type de collecte peut être envisagé autour d'un mot, pour une collection dont l'objet est plus lexical que référentiel. Il consiste à poursuivre l'investigation autour d'un mot-clé, fortement lié à un concept connu, découvert dans les apprentissages disciplinaires et particulièrement fécond d'un point de vue lexical. Les élèves apprennent ainsi à faire des liens lexicaux entre les mots et à utiliser différents outils, en particulier des dictionnaires, pour découvrir des informations sur les mots (Aïm & Mayet Albagnac, 2008, Picoche REF).

Cette activité est guidée par l'enseignant qui, en fonction des mots choisis, va déterminer des parcours lexicaux. La recherche se focalise sur une ou plusieurs notions lexicales, visant à chercher ou à analyser des mots de la même famille, des mots formés autour d'un même élément, des synonymes, des antonymes, des collocations, les sens de mots polysémiques ou d'expressions. Un travail autour du mot *conifère* rencontré en sciences peut ainsi conduire à analyser des mots comportant l'élément *fér-* ou *fér-* fréquent dans de nombreux mots courants ou spécifiques : *mammifère, pétrolière, transférer, pestiféré, légiférer, préférer, différent*, etc. Il peut se poursuivre avec les éléments *-phore* ou *-phér-* de même sens, mais d'origine grecque, avec des mots comme *photophore, téléphérique, périphérique*. Ce travail permet de repérer le sens de *porter* ou de *contenir* présent dans l'ensemble de ces mots, ce qui permet de mieux les comprendre. Ces collectes sont ensuite organisées en collections de formes variées (listes, tableaux, schémas, organigrammes, réseaux, etc.), là encore pour une meilleure mémorisation et une meilleure mise à disposition des mots dans le cadre d'activités de production ou de compréhension.

Novembre 14

Cette activité accroît le vocabulaire actif des élèves, par la mise en réseaux des mots, et favorise la fréquentation de concepts lexicaux. Certains mots rencontrés dans le cadre des disciplines sont particulièrement riches pour aborder ces concepts lexicaux, soit parce que l'apport au lexique est étendu, soit parce qu'il s'agit d'une complexité à aborder de front : familles larges, préfixes ou suffixes fréquents, radicaux allomorphes, synonymes et nuances apportées, polysémie (notamment au croisement de plusieurs disciplines), etc. Mais ces activités ne sont pas encore le lieu de la découverte et encore moins de l'étiquetage de concepts lexicaux. Elles doivent rester un lieu d'enrichissement et d'investigation autour d'un mot central.

2.3. Autour de concepts lexicaux

Ce troisième type de collecte, plus occasionnel, porte sur des aspects morphologiques ou sémantiques de mots fréquents, rencontrés en contextes disciplinaires.

Une collecte consiste par exemple à regrouper des couples ou ensembles de synonymes, une autre portera sur un type de suffixation ou de préfixation, une autre encore sur des mots construits avec le même élément issu du grec ou du latin, etc. Les élèves peuvent collecter des mots formés par des préfixes courants comme *in-* sous ses différentes formes (*ir-*, *im-*, *il-*, etc.). Un premier classement permet de distinguer deux sens et donc deux préfixes, l'un négatif, l'autre dérivé de la préposition latine *in-* qui signifie *en, dans*. Un tel travail explicite sur un aspect morphologique permet de relever des mots avec certains affixes très fréquents, de les décomposer, et de commencer à analyser leur sens ou leur fonction et donc de relier des affixes allomorphes ou de distinguer des affixes homographes.

Ces collections préparent un corpus qui sera exploité dans des séances ultérieures de structuration où sera introduit le métalangage. De telles collections ne sont pas closes une fois pour toute après un premier travail, mais restent ouvertes aux apports quotidiens possibles en lien avec les supports de toutes les disciplines.

2.4. Objectifs de la réalisation des collections

Toutes ces activités lexicales menées à partir des apprentissages et des supports disciplinaires développent chez les élèves une attitude de recherche individuelle, une attitude réflexive, des compétences à argumenter conduisant à valider ou invalider des conjectures et construisent progressivement des compétences lexicales. Outre le fait de constituer un corpus qui permet un travail ultérieur de structuration, elles visent en particulier quatre savoirs procéduraux chez l'élève :

Novembre 14

- enrichir le capital de mots connus,
- créer et utiliser des outils structurant le lexique afin de mieux le mémoriser et le solliciter,
- fréquenter en action les concepts lexicaux morphologiques et sémantiques, afin de les connaître avant de les nommer,
- utiliser des outils centrés sur la connaissance des mots (dictionnaires généraux et spécialisés, notices étymologiques, listes d'éléments de mots) afin de donner du sens ou d'affiner le sens de certains mots et d'acquérir une autonomie de jugement.

Toutes ces activités peuvent s'envisager comme des exercices, compris non comme des réinvestissements ou des applications, mais comme des gammes pratiques qui confèrent davantage de sens aux mots comme aux concepts lexicaux pratiqués.

3. Structurer les apprentissages sur le lexique à partir des contextes

Un dernier type de séquences, centré sur la structuration d'apprentissages réalisés dans les séances au fil des disciplines, a pour but de construire explicitement des savoirs lexicaux et de développer la métacognition. En décalage temporel, se situant après la rencontre de nombreux mots en contextes et la réalisation de collections, ces séquences s'appuient sur des connaissances et sur des compétences lexicales régulièrement mises en œuvres par les élèves et visent à structurer les stratégies cognitives ainsi qu'à identifier et étiqueter les savoirs lexicaux.

3.1. Structurer les stratégies de compréhension

En contexte disciplinaire, trois stratégies cognitives sont utilisées de façon concomitante pour comprendre des mots nouveaux : utiliser le contexte, interpréter la formation du mot, utiliser les informations sémantiques d'articles de dictionnaires. Une séquence spécifique peut ainsi porter sur l'explicitation de ces stratégies et des étapes nécessaires dans la quête du sens des mots :

- une phase de recherche à partir du contexte et/ou de la morphologie du mot,
- une phase de formulation de conjectures sur le sens du mot dans le contexte donné,
- une phase de vérification et de reformulation, notamment à l'aide de dictionnaires.

Cette séquence structurante intervient après une ou deux séquences de vocabulaire en contexte, afin de doter rapidement les élèves de stratégies explicites de recherche du sens des mots. Elle se complète, hors des séquences, par des entraînements quotidiens, à partir de mots

Novembre 14

dits *difficiles* rencontrés de manière incidente, au fil des besoins dans tous les supports scolaires. Si dans les premiers temps, les élèves sont orientés vers une stratégie particulière, ils doivent progressivement choisir la (les) plus efficace(s) en fonction du mot ou du contexte. C'est en pratiquant de manière régulière ces activités où les stratégies sont utilisées de manière consciente dans toutes les situations de lecture que les élèves vont progressivement se les approprier et devenir autonomes dans la quête du sens d'un mot.

3.2. Structurer les stratégies d'exploitation des outils

La manipulation fréquente et assidue des dictionnaires utilisés comme outils de recherche et de vérification familiarise progressivement à leur usage. Une explicitation du fonctionnement de cet outil y contribue aussi en dotant les élèves de connaissances sur les principes d'organisation des dictionnaires, variables en fonction des éditeurs ou des collections, et sur les caractéristiques formelles, elles aussi variables (Lehmann, 1993), des articles considérés comme des types d'écrits ou genres discursifs particuliers. A partir de ces connaissances, les élèves peuvent développer des stratégies efficaces pour repérer et comprendre les rôles spécifiques des définitions et des exemples, interpréter les abréviations et les symboles, etc. La plupart des manuels de français proposent ainsi des séquences sur les dictionnaires, le plus souvent décontextualisées et déconnectées de tout usage réellement nécessaire du dictionnaire. Or, il est certainement plus efficace de comparer et d'analyser des articles de dictionnaire déjà rencontrés dans les disciplines, *a posteriori* de leur utilisation effective en situation. Les mêmes articles, consultés dans le cadre de stratégies d'investigation du sens des mots, sont ainsi reconsidérés, selon un point de vue lexicologique, en fonction d'une programmation propre. Les connaissances ainsi structurées sont réinvesties au fil des nouvelles recherches au cours de nouvelles investigations et lors d'activités définitionnelles dans un cadre disciplinaire (Plane, 2005).

Les savoirs procéduraux sur les dictionnaires se construisent donc dans l'interaction entre une pratique régulière de dictionnaires par la lecture sélective d'articles et la construction de connaissances lexicographique explicites et programmées à partir des mêmes articles.

3.3. Structurer les connaissances lexicales à partir des corpus constitués

Enfin un type de séquence structurante, indispensable, concerne les connaissances lexicales. Ces connaissances ne peuvent être structurées que lorsque les collections de mots sont suffisantes et que les élèves ont déjà, à plusieurs reprises, rencontré « incidemment » les concepts à structurer. L'intérêt porte alors plus spécifiquement sur certains fonctionnements

Novembre 14

lexicaux, explicitement centrés sur la morphologie ou sur la sémantique. Cela nécessite de travailler à partir des mots connus, rencontrés dans les disciplines, collectionnés, souvent même déjà organisés. Il s'agit donc de reconsidérer les collections réalisées, afin de les analyser dans le but de faire émerger des caractéristiques communes, de définir des concepts lexicaux, de les nommer ou de pointer des difficultés à résoudre. Ainsi une collection de mots de composition savante utilisée et collectée en mathématiques et en sciences peut permettre d'identifier ce processus de formation des mots (Camenisch & Petit, 2007).

C'est ainsi par une observation active, *a posteriori*, des collections réalisées qu'il est possible d'apprendre des notions lexicales et de comprendre leur utilité, mais aussi, celles, indispensables, concernant les stratégies qui permettent de découvrir le sens d'un mot dans un contexte donné, de grouper plusieurs mots dans une même famille, voire de former des mots nouveaux.

Conclusion : Du contexte vers la langue

C'est dans et par toutes les disciplines scolaires, à partir de supports de natures variées, dans des situations très diverses, que les mots vivent et prennent leur sens, apportant ainsi leur écot à la construction des concepts. L'apprentissage des concepts disciplinaires est si intimement lié à celui des mots qu'il est essentiel de proposer aux élèves un apprentissage du lexique et un enrichissement de leur vocabulaire, non pas à partir de listes *ad-hoc* établies *a priori* par le manuel ou par l'enseignant, mais à partir de différents supports que les élèves rencontrent inévitablement dans l'ensemble des disciplines scolaires. Ces supports sont souvent complexes, faisant appel à plusieurs registres de représentation des données dans lesquels le sens des mots n'est pas toujours facile à cerner. C'est de cette complexité, et non d'une simplification didactique, et d'une approche à la fois pluridisciplinaire et interdisciplinaire que peuvent émerger les sens des mots et que les liens qu'ils entretiennent entre eux peuvent se révéler. Les mots sont ainsi invités dans le cadre des différents projets disciplinaires où, grâce à la médiation de l'enseignant, les élèves, en situation active, forgent ou mettent en œuvre des stratégies pertinentes, ouvrant la porte à une approche consistante et intégrée des concepts lexicaux figurant au programme de l'école.

Un tel enseignement du lexique s'inscrit dans trois volets non organisés de manière linéaire, mais programmables. Sa programmation s'inscrit dans deux logiques, d'une part l'ordre prévisible des apprentissages disciplinaires, d'autre part celui des apprentissages lexicaux répertoriés. Le premier volet consiste à étudier des mots-cibles en contextes disciplinaires en

Novembre 14

suivant des stratégies cognitives, le deuxième, à élaborer des collections de mots dans le cadre de projets pour exercer des compétences morphologiques et sémantiques et approfondir le vocabulaire. Si ces deux premiers volets sont relativement indépendants du point de vue de la programmation annuelle, il n'en est pas de même du troisième volet, qui ne peut être abordé qu'après une fréquentation suffisamment consistante de mots, de stratégies et, de manière implicite, de concepts lexicaux. Ce volet de structuration des connaissances lexicales sémantiques ou morphologiques conduit à la production par les élèves de traces écrites et à l'étiquetage des connaissances.

Un tel apprentissage du lexique s'inscrit dans les interactions entre des fonctionnements spécifiques de la langue dans les disciplines et la compréhension du système lexical lui-même où apprentissages lexicaux et apprentissages conceptuels se nourrissent mutuellement.

On pourra objecter que cette démarche ne recouvre pas l'ensemble des acquisitions lexicales et limite le propos aux mots rencontrés dans le cadre des disciplines scolaires. Pourtant les mêmes séquences peuvent être élaborées autour de textes littéraires, où le travail lexical porterait sur des mots-cibles au service de la compréhension et de l'interprétation des textes. La programmation des séquences d'investigation serait alors à considérer en fonction des champs définis par les programmes (vocabulaire des sensations, des sentiments, etc.) ou de projets de lecture-écriture.

Une manière efficace pour l'enseignant de consolider ces travaux lexicaux consiste, chaque fois que l'occasion se présente, à marquer de manière incidente un court arrêt sur un mot pour en déterminer le sens ou étudier de manière même très furtive sa formation, permettant aux élèves de consolider la mémoire des éléments de mots fondamentaux (affixes ou autres morphèmes libres ou liés), les différentes stratégies, le métalangage et surtout d'adopter une posture active permanente face aux mots.

Références bibliographiques

- Aïm, P. & Mayet Albagnac, G. (2008). *L'essence des mots : une pédagogie active du vocabulaire au cycle 3*. Paris : Hachette.
- Apothéloz, D. (2002). *La construction du lexique français. Principes de morphologie dérivationnelle*. Paris : Ophrys.
- Picoche J. & Souhaité S. (2004). L'utilisation du *Dictionnaire du français usuel* pour l'enseignement du vocabulaire. In Callaque, E. & David, J. (Ed.). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports* (pp.215-225). Bruxelles : De Boeck.
- Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. In *Le vocabulaire et son enseignement*. MENJVA, Eduscol. <http://eduscol.education.fr/cid58817/vocabulaire.html>
- Camenisch, A. & Petit, S. (2007). La formation savante des mots en mathématiques. *Bulletin Vert de l'APMEP*, 470, 311-332.
- Camenisch, A. & Petit, S. (2010-2011). *Au cœur des mots. Apprendre et comprendre le vocabulaire dans toutes les disciplines*. Cycle 3. Paris : Hatier.
- David, J. (2000). Le lexique et son acquisition. *Le Français aujourd'hui*, 131, 31-40.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine*. Bern : Peter Lang.
- [Garcia](#)-Debanc, C. (1984). Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ? *Pratiques*, 43, 59-81.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149/150, 163-183.
- Grossmann, F. & Plane, S. (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Leclaire-Halté, A. & Rondelli, F. (2010). Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire ? *Repères*, 41, 125-146.
- Lehmann, A. (1993). L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants. *Repères*, 8, 63-78.
- Mazière, F. (1993). Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot. *Repères*, 8, 29-40.
- Nonnon, E. (2008). Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité. In Grossmann, F. & Plane, S. (Ed.). *Les apprentissages*

Novembre 14

lexicaux. Lexique et production verbale (pp.43-69). Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.

Pellat, J.-C. (dir.), Bézu, P., Camenisch, A., Delhay, C., Meyer, J.-P., Petit, S., Schmoll, L. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.

Petit Serge (2012). *Donner vie à la géométrie au cycle 2. Bulletin Vert de l'APMEP*, 499, 316-324.

Plane, S. (2005). Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux. *Pratiques*, 125-126, 115-138.

Sprenger-Charolles, L. (1984) Lexique, apprentissage, connaissances du monde. *Pratiques*, 43, 83-93.

Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.

Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10, 2/3, 133-170.