

---

**Créer son dictionnaire avec les mots de l'école,  
B. Marin-Porta.  
CRDP de l'Académie de Créteil  
Collection Argos Démarches, 1998, 240 pages.**

**Hélène Huot**  
Université Paris 7

---

L'ouvrage ici présenté se propose de retracer les étapes d'un projet pédagogique de « remédiation », dont l'objectif était de faire acquérir la maîtrise de la langue aux élèves de deux classes de 6e d'un collège de ZEP, et qui s'est matérialisé par la rédaction et l'impression d'un dictionnaire de type encyclopédique de 250 pages, informatisé, relié, proposant un article par page.

Sont ainsi présentées en 7 chapitres de très inégale longueur,

- le contexte et l'environnement socioculturel du projet et de sa mise en oeuvre (chapitre 1) ;
- les fondements théoriques sous-tendant l'ensemble de la démarche (chapitre 3) ;
- es différentes étapes du travail.

Ces deux derniers points sont en réalité souvent imbriqués, notamment dans le chapitre 4, *Itinéraire et étapes*, - qui remplit à lui seul (pp. 50-150) plus de la moitié de l'ouvrage... - illustré de nombreux tableaux, fiches et articles du dictionnaire, et auquel se trouvent jointes 7 annexes.

La lisibilité de l'ensemble n'en est pas facilitée, et une présentation plus ordonnée, exigeant moins d'effort du lecteur, aurait sans doute davantage contribué à mieux faire ressortir l'originalité de l'expérience, et son intérêt, et mieux permis d'apprécier son éventuelle reproductibilité.

Car il s'agit en fait d'un projet qui porte essentiellement sur le lexique, considéré, d'une façon qui aurait sans doute appelé une justification plus nette, comme le vecteur essentiel d'une plus grande « maîtrise de la langue ». Ce qui veut dire, entre autres, que sur les 6 heures de français affectées aux classes de ZEP, 2 ont été régulièrement réservées à ce projet, et souvent bien plus, les élèves y ayant spontanément consacré une part de leurs temps libres (dont leurs heures de permanence). A cet égard, il ne semble faire aucun doute que ce projet a su mobiliser l'intérêt des enfants, a contribué à leur donner le goût et le sens de la recherche et du travail en équipe, et a facilité enfin pour les enseignants la gestion de leur hétérogénéité.

## **I. La réalisation pratique du projet**

Les termes retenus pour l'élaboration du dictionnaire ont été choisis par les élèves et prioritairement relevés par eux lors des autres cours, dans une perspective interdisciplinaire qui a contribué aussi à élargir et souder l'équipe pédagogique.

Après débats, il a été décidé que chaque article de dictionnaire devrait proposer douze rubriques - nature du mot, variabilité, polysémie, définitions, domaines (d'utilisation), synonymes, antonymes, homonymes, paronymes, étymologie, formation (morphologique) - qui sont toutes successivement présentées et commentées au début du chapitre 4, et illustrées par des fiches effectivement réalisées par les enfants.

Toutes ces rubriques ont fait l'objet de discussions entre élèves, épaulés pour quelques-unes d'entre elles, et en particulier la rubrique *étymologie*, par les élèves latinistes des classes supérieures, dans une coopération qui s'est avérée très fructueuse pour les uns comme pour les autres.

Indépendamment de la longueur des recherches et des débats préalables, et des étapes plurielles de leur rédaction, ces rubriques sont presque toutes très concises, réduites à un ou deux termes, à l'exception évidemment de la rubrique *définition*, sur laquelle manifestement les élèves ont concentré tous leurs efforts, même si elles ne sont pas absolument conformes aux normes lexicographiques, mais tel n'était non plus pas le but de ce projet...

Par-delà sa régulière brièveté, la rubrique *étymologie* a suscité de nombreuses recherches, un peu ardues pour des élèves de 6e sans aucune connaissance du latin, mais qui les ont manifestement passionnées, et les ont conduit à découvrir, au-delà de l'alphabet grec, différent de celui qu'ils connaissaient, nombre d'aspects de cette civilisation gréco-romaine qui sous-tend encore si profondément notre culture présente.

Il apparaît aussi que les recherches sur les synonymes, antonymes, synonymes, paronymes, et la formation des mots, ont grandement contribué à l'enrichissement du stock lexical des élèves, à une meilleure compréhension des textes qui leur étaient proposés, et les ont rendus plus sensibles au choix des termes en situation de production d'un texte écrit.

## **2. Des faiblesses théoriques**

Si l'on ne peut guère mettre en doute l'intérêt de ce projet et ses effets bénéfiques sur les élèves des classes concernées, il apparaît tout de même que sa mise en oeuvre semble s'être faite sur des fondements théoriques mal assis (comme le reflètent des références bibliographiques parfois inattendues, ou d'inégal intérêt pour le projet retenu et le niveau des élèves concernés), ou en tout cas pas toujours bien mis en oeuvre.

Certaines annexes du chapitre 4 le laissent voir, telles les annexes 6 et 7 consacrées aux préfixes et suffixes, qui présentent comme tels des éléments d'origine grecque ou latine, qui, dans les termes du français moderne où on les retrouve - par exemple : *thalasso*/thérapie, *biblio*/phile, *anthropo*/phage, *pesti*/cide, *centri*/fuge -, ne sont pas du tout des préfixes ni des suffixes, au sens que l'on reconnaît couramment à ces termes dans les ouvrages de morphologie, mais les premiers ou seconds éléments de *mots composés* synthétiques, constitués de deux éléments lexicaux pourvus chacun d'un sémantisme propre, et dont le sens global résulte des relations d'ordre syntaxique

entre ces deux éléments : un *bibliophile*, c'est celui qui aime les livres, un *anthropophage*, celui qui mange l'homme (ou les hommes), etc.

De même dans l'annexe 4 de ce même chapitre, consacrée à l'étymologie grecque, et où se trouvent rassemblés toute une série d'éléments d'origine grecque, et que l'on retrouve effectivement dans des mots du français, on ne comprend pas bien pourquoi certains de ces éléments sont présentés avec une terminaison suffixale en *-ie* - tels *pathie* ou *phobie* - comme si c'était leur seule forme possible alors qu'il n'en est rien, comme le prouve *psychopathe* ou *claustrophobe* -, tandis que d'autres sont présentés sans cette même finale *-ie*, tel *-graphe* ou *-mane*, illustrés par *autographe* et *pyromane*, alors que l'on trouve aussi *bibliographie* ou *cleptomanie*.

Ces annexes, essentiellement consacrées à des questions d'ordre étymologique, donnent l'impression que l'auteur elle-même, manifestement passionnée par le projet, s'est laissée entraîner sur des problèmes qui n'étaient sans doute pas les plus importants s'il s'agissait bien d'aider des élèves de 6e à augmenter leur stock lexical. Le pourcentage du vocabulaire d'origine grecque, est très modeste par rapport au vocabulaire d'origine latine savante, et à ces familles de mots dont le radical varie (par exemple : *projet*, *projeter*, *projection* / *gérer*, *gestion* / *permettre*, *permission*, *permissif* / *fable*, *fabulation* / *cercle*, *circulaire*, etc.) et que les élèves d'aujourd'hui maîtrisent si mal.

En ce qui concerne enfin l'interprétation des mots retenus, l'auteur se réfère à des recherches qui sont loin d'être largement admises, alors qu'il y a des éléments essentiels d'interprétation compositionnelle entre radical et suffixe (ou préfixe, dans le cas des préfixes encore vivants aujourd'hui) qui semblent n'avoir pas été mis suffisamment en relief : par exemple, le suffixe *-eur* désigne spécifiquement "celui qui effectue", c'est-à-dire un agent, tandis que le suffixe *-ier* désigne celui "dont la fonction est en rapport avec" ce que désigne la radical, ce qui explique clairement la différence d'interprétation entre *coureur*, celui qui court effectivement, et *jardinier*, celui dont le travail est en rapport avec le jardin.

Enfin, en matière d'appartenance catégorielle des unités lexicales, l'auteur semble souvent décider de façon tranchée sur des points qui sont depuis très longtemps et encore aujourd'hui objet de débats et de discussions parmi les spécialistes. Et l'on regrette par exemple qu'elle ne semble pas, sur ce point crucial, avoir eu connaissance de ce qu'a dit, de façon très claire, un linguiste comme J.-C. Milner dans son *Introduction à une science du langage* (Seuil, 1989)

### **3. Quelle reproductibilité ?**

Il est difficile de répondre à cette question, pourtant cruciale. Et l'on se contentera de quelques observations.

Il semble clair - tout le monde en convient volontiers - que la pauvreté de vocabulaire est souvent la cause initiale de la faiblesse de nombreux enfants en matière de français. Tout ce qui peut contribuer à donner aux élèves le goût des mots, et les aider à enrichir leur stock lexical est donc certainement positif.

Reste cependant le temps nécessaire à ce type de travail, si l'on veut qu'il soit efficace. L'expérience rapportée fait état d'un nombre d'heures utilisées que ne permettent pas vraiment les textes officiels, en dehors du cadre d'un projet spécifique.

Au-delà, un travail de fond sur le lexique nécessite manifestement, de la part des enseignants qui en seraient en charge, des connaissances approfondies dans le domaine de la morphologie dérivationnelle et flexionnelle et de la sémantique lexicale. Or il s'agit encore aujourd'hui de secteurs assez peu ou superficiellement traités dans les cursus de lettres, proposés aux futurs enseignants de français. Certes, des enseignants intéressés peuvent toujours essayer de compléter les manques ou insuffisances de leur formation initiale par des lectures personnelles, mais celles-ci, qui sont souvent aléatoires, ne sauraient remplacer une information plus structurée ou un travail d'élaboration pédagogique en équipe avec des spécialistes. C'est sans doute ce qui semble avoir manqué dans la préparation et la mise en oeuvre de ce projet, qui ne saurait pour cette raison être reproduit en l'état.

Mais si cet ouvrage contribue à éveiller l'intérêt des enseignants pour les questions de lexique, alors le récit de cette expérience spécifique aura été très bénéfique.