



HAL
open science

”La Lexicologie, un savoir scolarisable ?”

Sonia Branca-Rosoff, Dan Savatovsky

► **To cite this version:**

Sonia Branca-Rosoff, Dan Savatovsky. ”La Lexicologie, un savoir scolarisable?”. Douglas A. Kibbee (ed.). *History of Linguistics 2005*, John Benjamins, pp.356-371, 2007, 9789027246035. 10.1075/sihols.112.28bra . halshs-00737318

HAL Id: halshs-00737318

<https://shs.hal.science/halshs-00737318>

Submitted on 16 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA LEXICOLOGIE, UN SAVOIR SCOLARISABLE ?

Sonia BRANCA-ROSOFF

(Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, SYLED)

&

Dan SAVATOVSKY

(Université de Dijon – CNRS, UMR Histoire des Théories linguistiques)

Introduit, semble-t-il, par l'abbé Gabriel Girard en 1747, le terme *lexicologie* a été repris par Beauzée dans l'article "Grammaire" de l'*Encyclopédie* (1757 t. 7: 841-847) et, après lui, par Butet de la Sarthe en 1801, pour désigner les "principes raisonnés communs à toutes les langues" concernant "la connoissance des mots" (Beauzée, *op. cit.*). Assez peu usité au début du XIX^e siècle, le terme connaît une nouvelle fortune dans le champ scolaire, avec la série de manuels que Pierre Larousse destine à l'enseignement primaire et primaire supérieur – série inaugurée en 1851 par le *Cours lexicologique de style, ou Lexicologie*¹. Tout un savoir scolaire se développe ensuite, entraînant un important essor éditorial, bien que le terme même de *lexicologie* cesse de figurer dans les titres quand commencent à se multiplier les critiques à l'endroit de Larousse². Les auteurs préfèrent alors des intitulés qui inscrivent plus nettement leurs manuels dans le prolongement de la grammaire historique³ ou insistent comme I. Carré sur une matière du français élémentaire, le *vocabulaire*. Carré suggère aussi que l'abandon du terme s'explique par la modestie des ambitions d'un enseignement primaire⁴ essentiellement intuitif et pratique: "ce n'est pas un traité didactique de lexicologie: ce sont des exercices pratiques, de simples remarques qu'on soumet à l'élève et qu'il généralise" (Carré 1894: v).

Dans les plans d'études, aucun terme générique ne définit d'abord ce type d'activité, jusqu'à ce que la dénomination d'*étude du vocabulaire* finisse par s'imposer. L'arrêté du 26 juillet 1909 sur les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires rappelle ainsi qu'il faut faire une "place importante à l'étude du vocabulaire, c'est-à-dire des mots classés méthodiquement, de leur modification par l'usage des affixes, de leur groupement en familles d'après leur étymologie" (*in* Chervel 1993-95, II: 238). Mais au-delà de ces variations terminologiques, ce qui nous importe ici, c'est le type de savoir sur les mots que

¹ Voir Delesalle 2002.

² Seuls quelques auteurs continuent à l'employer, comme Gautier & Personneaux dont le livre d'abord paru en 1887 est réédité pendant quarante ans.

³ Le Tellier (ou Letellier) 1851-52, Jullien 1862, Delacroix 1880.

⁴ 'Primaire' est pris à l'époque au sens large d'enseignement sans latin, y compris le 'primaire supérieur' qui scolarisait des élèves de 13 à 16, voire 17 ans.

les réformateurs de l'école ont cherché à implanter dans l'enseignement primaire pendant l'intervalle de temps compris entre 1850 et 1920 environ : l'un des enjeux de la lexicologie est de pourvoir les théories de la dérivation et la linguistique historique d'un espace de projection scolaire. Nous prendrons comme axe le *Dictionnaire de pédagogie* (1882-1893), dirigé par Ferdinand Buisson (désormais DP) parce que sa diffusion a été très importante (Dubois 1994), qu'il joue le rôle d'organe officieux des républicains alors au pouvoir et qu'il dresse le bilan d'un demi-siècle de réformisme pédagogique. Nous situerons d'abord le développement de la lexicologie parmi les ambitions des réformateurs en matière de lecture et d'écriture, et nous indiquerons comment l'apprentissage des listes de mots, prenant appui sur la *leçon de choses*, est mis au service des pratiques de *composition*. Puis nous décrirons ce savoir d'école primaire en le situant par rapport, d'une part, aux devanciers invoqués par le DP (Butet de la Sarthe, J.-J. Rapet, L.-C. Michel et surtout le plus prestigieux, le Père Grégoire Girard, d'autre part, aux auteurs qu'il inspirera (I. Carré, R. Personneaux, Larive & Fleury⁵). Nous insisterons sur les types d'exercices car, plus encore que les programmes ou les leçons de manuels, ce sont les exercices qui ont permis à ce savoir nouveau qu'était la lexicologie d'être didactisé.

1. Lexicologie et français: de nouvelles finalités pour l'école primaire

Parmi les raisons principales permettant de comprendre la place occupée par la lexicologie dans l'enseignement du français, il y a au premier chef le besoin de doter cette discipline d'objets d'études et d'exercices détachés du modèle humaniste, dans lequel l'étude du français n'était pas envisageable indépendamment de celle du grec et du latin. Le prestige du système des humanités en vigueur dans l'enseignement secondaire – le seul à présenter jusque-là un ensemble cohérent de savoirs et d'exercices, à viser une formation globale – a longtemps conduit à considérer l'enseignement du français seul comme un enseignement mutilé (Balibar 1985). C'est pourquoi l'histoire de la lexicologie scolaire, bien qu'elle commence au milieu du XIX^e siècle, nous paraît devoir être retracée d'un point de vue rétrospectif, à partir du moment où le ministère Ferry et l'équipe réunie par le directeur de l'enseignement primaire, F. Buisson (inspirateur essentiel des lois scolaires de 1881-1882), l'inscrivent dans une conception cohérente de l'enseignement du français et envisagent la possibilité de fonder des 'Humanités primaires' (Pécaut 1894: 15).

Les partisans de la rénovation recommandent ainsi la lecture des textes littéraires, même si, conscients des résistances, ils s'interrogent encore : "[l]a poésie a-t-elle droit de figurer dans l'éducation primaire et plus particulièrement dans l'éducation populaire ?" (Pécaut, DP, art. *Poésie*: 2387). Mais c'est bien sûr pour répondre positivement et conseiller la récitation d'extraits de Victor Hugo qui élèveront l'âme des élèves et les éveilleront au sentiment du beau. Ils souhaitent aussi que la *composition* devienne l'exercice le plus important des grandes classes, "celui vers lequel doit tendre tout l'enseignement de la langue" (Berger, DP, art. *Composition et style* : 450), bien qu'il soit soigneusement distingué des compositions du secondaire auxquelles est réservée la catégorie du

⁵ Larive – pseudonyme de Auguste Merlette ; Fleury – pseudonyme de Hauvion l'aîné, peut-être Aimé (ou André-Casimir) Hauvion, voir Chervel 1982.

style (DP, art. *Littérature et style*: 1173). La composition du primaire reste un exercice de langue :

Apprendre le français comporte [...] en soi trois branches d'études: celle des mots considérés au point de vue de leur origine et de leur signification: c'est l'objet du vocabulaire ; celle des mots considérés dans leurs formes et leurs rapports entre eux: c'est l'objet de la grammaire ; enfin, celle qui s'occupe de l'arrangement des mots en phrases et des phrases entre elles pour rendre une suite de pensées: c'est l'objet de la composition. (Dauzat 1896: 38)

Pour l'inspecteur d'Académie qui commente ici les programmes de 1887, la composition est un prolongement de la syntaxe. Elle forme "le but de l'étude de la langue française" à l'école primaire, le vocabulaire en étant "la base" (*ibid.*). Mais alors que dans les lycées, l'étude de la grammaire et la composition sont abordées successivement (comme l'indique le DP, la connaissance du vocabulaire y est présumée), elles sont menées de front à l'école primaire. L'évocation des conditions dans lesquelles la composition est devenue un exercice d'école primaire, du rôle que le père Girard et son disciple, L.-C. Michel ont joué dans la diffusion des techniques de cet exercice, permet de comprendre le statut de précurseurs qui leur sera reconnu sous la République. Par ailleurs, l'école de la III^e République invente (ou réinvente après le père Girard et Pestalozzi la *leçon de choses*, support d'un apprentissage linguistique fondé sur l'échange verbal et l'enrichissement du lexique. Telle est la doctrine désormais officielle, diffusée à l'instigation de F. Buisson, qui rédige lui-même les articles "Enseignement intuitif" et "Enseignement par l'aspect" du DP. Ainsi, dans l'article *Langue maternelle* du DP, F. Cadet consacre un paragraphe à la leçon de lecture:

La leçon de lecture ne doit pas plus être une leçon de grammaire qu'une leçon d'histoire, de géographie, etc. Le but de cet exercice est avant tout l'étude générale de la langue, du vocabulaire, du sens des mots, soit propre, soit dérivé, soit figuré. Toute explication qui ne sert pas à mieux faire comprendre le morceau est un hors d'œuvre. (DP:1500)

L'élévation des objectifs s'accompagne d'un changement pédagogique profond: l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, acquis vers 1880 et devenu désormais général, va de pair avec une organisation concentrique de l'enseignement. Cette organisation doit donner à tout élève qui quitterait l'école en chemin un bagage minimal, mais cohérent pour un niveau de classe donné, un ensemble complet de connaissances essentielles. Elle explique pourquoi, au degré de difficulté près, on retrouve les mêmes types d'exercices lexicologiques à tous les niveaux de l'enseignement primaire et primaire supérieur, voire du secondaire moderne. Mais si l'acquisition de l'écriture devient contemporaine de celle de la lecture, alors la classe doit pouvoir nourrir ses exercices d'écriture: l'apprentissage du vocabulaire sera donc mis en place dès que possible. Et il faut inventer des exercices spécifiques pour l'introduire car les réformateurs s'accordent à penser que l'usage seul ne suffit pas.

2. Les exercices de vocabulaire

2.1 De l'amplification rhétorique aux exercices de substitution

Ces exercices reprennent pour partie ceux qui sont sur le point d'être délaissés par l'enseignement secondaire classique (Savatovsky 2001). C'est chez le père Girard que les auteurs du DP trouveront une forme qui emprunte à la fois à l'amplification des matières, type même de l'exercice rhétorique, comme dans le discours ou la narration, et à l'exercice à trous⁶ – survivant et successeur des *cacographies* et des *cacologies*⁷. Le but recherché est d'abord la mise en place d'un enseignement associant intimement la rédaction et la grammaire. Les mots se répartissent dans des catégories grammaticales selon une distribution morphologique où la dérivation est intéressée (Voir Bourquin 1980, II: 675). Toutefois ces jeux d'équivalence perdureront et on les retrouvera encore dans Larive & Fleury (1911: 46), qui font travailler les adjectifs comme des équivalents de périphrases : “*Exercice d'invention*: Copiez et remplacez par un adjectif les mots en italiques. 1- Un caractère prompt à *s'irriter*. – 2- Un animal qui a *quatre pieds* [...]” De fait, au Cours élémentaire, les grammaires qui prétendent s'inspirer du programme des rénovateurs, comme celle de T. Friehe (1880), ne font qu'ajouter des exercices d'orthographe où les cacographies ont laissé place à la reformulation: “mettre au féminin, au pluriel” des adjectifs ou des sujets... . Voici l'exemple d'un de ces exercices, dits d'invention: “Nommer 4 objets de couleur blanche ; 4 de couleur noire, etc. Ex: *La porcelaine est blanche. Les belles-de-jour sont bleues. Les fleurs du pêcher sont roses*” (Friehe 1880, n° 199: 96).

2.2 De la liste isolée à la liste associée à une petite phrase

Tous les réformateurs s'accordent sur l'idée que l'enrichissement du vocabulaire est une activité que l'on doit programmer tout au long de la scolarité, très régulièrement et de façon décloisonnée.

De ce point de vue, le *Cours d'études des écoles primaires* de Rapet, d'abord paru dans le *Journal des instituteurs* en 1860, présente une importance particulière. J.-J. Rapet est alors Inspecteur général de l'enseignement primaire et son cours accompagne son Plan d'études pour les écoles primaires. Or, ce plan est essentiellement un dispositif d'exercices: “(Son) objet essentiel est de fournir aux instituteurs et aux institutrices des *exercices* et des *devoirs* à faire faire aux élèves pendant et après les leçons” (Rapet 1876 [1860-61], *Introduction*:3). Rapet va donc proposer des exercices quotidiens destinés à étendre le vocabulaire des élèves. Pendant le deuxième mois du Cours élémentaire, le maître aborde ainsi la distinction des parties des végétaux:

Parties principales des végétaux: *racines, tige, branches* ; parties de la *racine*: souche, fibrilles ou chevelu ; racines diverses: racines *fibreuse*s (herbes), *ligneuses*, ou ayant la consistance du bois (arbres) ; *charnues* (carottes, navets, raves, radis, betteraves) ; *bulbeuses* ou ayant la forme d'un bulbe (oignons, ail, lys) ; *tuberculeuses*, ou portant des tubercules (pommes de terre, dahlias) [...].
Pour cette leçon, qu'on subdivisera en deux, on montrera autant que possible aux

⁶ Pendant la Restauration, l'abbé L.-E. C. Gaultier avait déjà lié l'apprentissage de la composition et la grammaire, en faisant travailler les moniteurs de l'enseignement mutuel sur des extraits de Fénelon, préalablement “troués”, ce qui permettait de pratiquer des exercices d'enrichissement de phrases (Branca 1980).

⁷ Exercices qui consistaient à présenter des énoncés fautifs à l'élève et à lui demander de les rectifier. Fautifs quant à l'orthographe (cacographie) ou à la syntaxe (cacologie).

enfants toutes les choses dont on leur parlera [...]. Il s'agit d'ailleurs uniquement d'apprendre les noms de choses matérielles que les enfants peuvent très aisément distinguer les unes des autres. (Rapet 1876 [1860-61], *Partie du maître*: 37)

Si ces exercices ont l'intérêt d'échapper à une conception purement formelle et de mettre les mots au service des choses que l'on observe, ils offrent une conception représentationnelle très caricaturale: enfermement dans des nomenclatures et prolifération des termes spécialisés imposés aux élèves. La nomenclature de J.-J. Rapet repose sur un encyclopédisme extravagant, s'agissant d'un cours destiné à de très jeunes enfants. L'élève se voit proposer des listes qui mêlent termes techniques relevant de la classification botanique (*pétiole*, *foliole*) et termes courants, dans un effort pour dégager des compétences lexicales autres que la langue littéraire des lycées.

À la fin du siècle, les auteurs postérieurs au DP paraissent plus soucieux de partir de la vie quotidienne des élèves ; de plus, ils pratiquent systématiquement l'insertion d'unités lexicales nouvelles dans des phrases simples. Nous nous référons aux exercices d'I. Carré à titre d'exemple. Les mots conduisent seulement aux choses et les choses aux mots ; l'élève (du) primaire n'est destiné qu'à faire l'inventaire d'un monde concret:

Les divers sens d'un mot forment comme une échelle, depuis le plus simple et le plus concret jusqu'au plus général et au plus abstrait. L'élève, à l'école primaire, n'en gravit que les premiers échelons et il n'a pas besoin, pour les bien connaître et pouvoir en user, de s'élever aux échelons supérieurs. (Carré 1896, préface du *Livre du maître*: IX)

Dès les premières classes, d'innombrables exercices énumèrent des mots regroupés par catégories thématiques (et, quand c'est possible, par suffixes)⁸ et proposent de les placer dans des phrases simples stéréotypées: l'exercice clé est l'insertion d'un mot dans un moule syntaxique rigide et appauvri (S)VO... qui répond le plus souvent aux questions "qui est-ce qui *verbe-objet* ? ", "Le *N* fait quoi ? ". La question sera remplacée par le terme à découvrir, ce qui permet un contrôle de la compréhension et un travail répétitif sur les relations élémentaires d'accord qui ne laisse aucune place à la spontanéité et à la créativité. Les mots sont donc enseignés par l'exercice à trou permettant une première exploration des liens entre lexique et contexte dans des énoncés réduits au minimum. Cependant Carré fait varier les formulations. Dans la première leçon du cours préparatoire, intitulée "les arbres fruitiers", on observe l'alternance des verbes *donner*, *porter*, *produire* ; les élèves répondent à l'oral puis peuvent recopier par écrit: "le pommier donne des pommes", etc. Ces propositions décontextualisées constituent des sortes de définitions phrastiques incluant le mot à définir de façon à installer ou renforcer des relations associatives fortes entre un agent, un verbe, un objet. C'est le cas dans la 5^e leçon qui porte sur les métiers et fait trouver l'agent au moyen de la question "qui est-ce qui ?", sur le modèle "le couvreur couvre les toits"⁹. À l'oral, des reformulations permettent de faire varier les places syntaxiques:

⁸ Les regroupements morphologiques sont immédiatement suggérés puisque les mots sont décomposés au tableau, mais la terminologie grammaticale (*suffixes*, *préfixes*...) n'est pas employée.

⁹ Ce qui ne veut pas dire que ces termes sont fréquemment co-occurents dans des discours réels.

Comme exercice de langage, faire répéter la leçon en variant les expressions et les tournures: *le pommier donne, produit, porte des pommes ; la pomme est le fruit du pommier ; c'est le pommier qui donne les pommes ; c'est le poirier qui produit les poires ; on récolte les pommes sur les pommiers.* (Carré 1899, *Livre du maître*: 2)

Sous une forme non réflexive, on trouve là des exercices qui ouvrent sur la transformation des énoncés.

Ce vocabulaire est strictement concret – ce que souligne le sous-titre de la série de Carré, “les mots et les choses”: les signes désignent des classes d’objets, tels qu’ils sont perçus, même si la leçon conduit parfois à améliorer cette première conceptualisation du réel¹⁰. “En somme, nous voulons qu’il débute par le concret, par la perception de ce qui est” (Carré 1894, *Livre du maître*:vi). L’apprentissage des mots génériques, à plus forte raison celui des sens figurés, sont ajournés à la fin du cours élémentaire:

Une idée générale ne vaut vraiment pour celui qui la possède, que s’il est capable d’y retrouver les éléments, c’est-à-dire les idées plus particulières qui ont servi à la former: autrement le mot qui l’exprime est vide de sens ; ce n’est pas une connaissance, c’est l’illusion de la connaissance ; c’est le savoir purement formel qui caractérise les esprits vaniteux et faux. Si donc nous abordons l’étude des termes généraux dans ce cours élémentaire, ce n’est qu’une amorce. (Carré 1894, *Livre du maître*: vi)

En revanche, le modèle peut hériter une partie des exercices sur les synonymes car la pratique des “synonymes” repose sur la comparaison qui paraît une ressource intellectuelle essentielle à développer pour déterminer la signification exacte de chaque mot.

2.3 La tradition des synonymes

Des auteurs comme L.-C Michel, dans les années 1850, réservaient ces exercices à la fin des apprentissages. En effet, les *Études sur la signification des mots et la propriété de l’expression* (1858) sont destinées *aux écoles supérieures et à toutes les écoles spéciales dont le cadre d’enseignement ne comprend pas l’étude des langues mortes et aux institutions de demoiselles*. La leçon 8 de l’ouvrage concerne ainsi l’étude du sens des mots par “rapprochement des expressions analogues” ou opposées-synonymes-antonymes:

Etudier les mots qui, bien qu’appartenant à des familles différentes, expriment, soit une idée à peu près semblable, soit une idée entièrement opposée. Rien n’est plus propre que ce rapprochement à faire saillir le sens incertain d’un mot.

NOMS		ADJECTIFS		VERBES	
<i>Analogues</i>	<i>Opposés</i>	<i>Analogues</i>	<i>Opposés</i>	<i>Analogues</i>	<i>Opposés</i>
Quiétude	Inquiétude	Docile	Indocile	Attirer	Repousser
Tranquillité	Agitation	Obéissant	Désobéissant	Amener	Emmener

¹⁰ Le mot est alors une occasion de développer des connaissances élémentaires sur les référents. Voir les différences entre *grenouille* et *crapaud*. (1899: 72-73)

Sommet	Base	Soucieux	Serein	Progresser	Rétrograder
Cime	Pied	Inquiet	Tranquille	Avancer	Reculer

(Michel 1858: 38)

Mais Michel ne précise pas les contextes d'emploi de ces mots. P. Larousse (1851) commençait en revanche dès les petites classes par des exercices sur les "synonymes": *Finesse/ruse* ou *arracher/ravir* (1^{ère} leçon), *éloigner/écarter* ou *génie/esprit* (2^e leçon). Il ne faisait que s'appuyer sur la tradition qui remonte aux synonymistes des XVII^e et XVIII^e siècles. Les concepteurs du DP lui reprocheront de partir de nuances délicates, hors de portée de l'intelligence des élèves, alors que les bases ne sont pas acquises.

Les successeurs de Larousse proposeront des exercices sur les synonymes en couplant l'acquisition de listes de termes et leur mise en contexte, et en les réservant eux aussi aux débutants. Cependant, au lieu de procéder d'un ordre aléatoire, comme chez Larousse, la réflexion sur la synonymie s'articule désormais au travail sur les listes et à l'idéologie du nom juste. Chez Carré, par exemple, la 13^e leçon destinée aux élèves du cours élémentaire (7 à 9 ans) porte sur les noms des contenants: *besace, blague, bourse, écrin, étui, gaine, gourde, gousset, fourreau, poche, portefeuille, sébile, tabatière*. L'élève est invité à "remplacer les points par le nom de l'objet qui répond à la question 'où, dans quoi, place-t-on ?'": "1. Le tabac à fumer se met dans une... et le tabac à priser dans une... 2. On met sa montre dans son..., et son mouchoir dans sa..." (Carré 1894, *Livre de l'élève*:33). Le travail porte uniquement sur les cohyponymes, placés chacun dans un contexte rigide discriminant: "Si vous choisissez bien le mot, qui dans chaque phrase doit remplacer les points, vous vous habituerez en parlant et en écrivant à vous servir toujours du mot propre, qui dira ce que vous voulez dire et rien autre chose" (1894, *Livre de l'élève*: 2).

2.4 L'analyse et la synthèse des mots construits

Mais l'essentiel des nouveautés dans le travail sur la lexicologie mené autour du DP concerne l'intégration de la dérivation comme élément central de structuration du lexique, ce qui permet de traiter à la fois le sens et l'orthographe. L'usage seul ne permet pas de connaître le sens des mots. Pour en déterminer la signification exacte, il faut analyser les parties qui les constituent, indiquer la valeur du radical, des préfixes et des suffixes.

2.4.1 *Butet*. Les rédacteurs du DP ont conscience que cette approche intellectuelle rompt avec les routines. C'est pourquoi ils en appellent à Butet de la Sarthe, auquel ils reconnaissent un rôle de précurseur en lui consacrant une notice. Les raisons de ce recours tiennent sans doute à ce que ce grammairien, proche des Idéologues, conjoint à l'analyse linguistique une visée explicitement didactique. Cependant Butet songe d'abord aux élèves latinistes qui, grâce à son ouvrage, pourront "dans la formation des mots faire le départ de ceux qui n'existent en français que par la traduction d'avec ceux qui s'y sont produits par construction, (et) saisir les lois d'après lesquelles se composent et se décomposent les polysyllabes des deux langues suivant la synthèse et l'analyse des idées que ces polysyllabes représentent" (Butet an IX-1801: i-ii). Sa lexicologie s'inscrit donc surtout dans le dispositif colingue d'un apprentissage coordonné du latin et du français.

Mais cette tentative s'est révélée sans lendemain dans les lycées comme dans les écoles.

2.4.2 *Girard*. L'autre référence principale des pédagogues du DP en matière de dérivation est le Père Girard (1845), pour qui la dérivation est aussi une des clés d'une grammaire des idées, même si la langue française est "capricieuse", très irrégulière:

Dans les dérivés formés par des initiales¹¹ [la langue française] traduit souvent les mots latins en français, tandis que d'autres fois, sans qu'on puisse en deviner la raison, elle conserve les mots latins. C'est ainsi que nous avons d'un côté *pourvoir, entreprendre, enfermer* et de l'autre *provision, interposer* et *inclure*. Un autre fâcheux inconvénient pour l'intelligence des mots est que nous avons une foule de dérivés dont les radicaux n'ont jamais passé dans notre langue. Tels sont, par exemple, les radicaux *duire* (mener), *struire* (bâtir), *férer* (porter) qui n'existent plus que dans leurs dérivés *conduire, construire, conférer*; puis *produire, détruire, référer*, etc. (Girard 1845: vi)

La dérivation forme ici le fond du vocabulaire: Girard examine les principaux préfixes et suffixes, classés en fonction des parties du discours, avant d'examiner les mots composés. L'élève doit, si on lui présente le radical, trouver les dérivés sans se préoccuper de la "valeur" stable ou non du suffixe. Ce travail est d'ordre paradigmatique: il concerne l'analyse du stock de mots et ne renvoie pas aux équivalences syntaxiques. L'élève place ensuite chaque mot, radical et dérivé, dans une phrase qu'il invente de façon à s'approprier son sens.

2.4.3 *L.-C. Michel: une 'étymologie' purement française*. La dernière référence importante des rédacteurs du DP est Michel. A la différence de la plupart des grammairiens qui se préoccupent trop exclusivement, à ses yeux, soit de la classification et de la forme des mots, soit de leur "syntaxe", Michel (1858) entend se consacrer à leur signification. Comme Girard, il envisage systématiquement l'analyse des préfixes et celle des suffixes et surtout il l'étend à des "familles entières". La première leçon présente la famille de MONT, travaillée selon le système des questions et des réponses: l'exemple est souvent repris dans les manuels qui suivront:

Verbes et participes	Noms et adjectifs
MONTER	Mont, montée, montagne, monticule, monture, monteur, montage, montoir, montant, montueux, montagneux, montagnard
Monc	Monceau
Dé mont -er, -ant, -é	Démontage, démonteur
Re mont er, ant, é	Remontage, remonteur
Sur mont er	Surmontable, insurmontable (<i>in nég.:</i> non surmontable)
A monc eler, ant, é	Amont
Tra	Tramontane
Ultra	Ultramontain

Le maître: Lisez très-attentivement les mots écrits sur le tableau. Vous voyez que la première colonne, à gauche, contient des verbes avec l'indication de leurs participes; et la seconde des noms et des adjectifs. Lisez successivement chaque

¹¹ Nos préfixes.

verbe: trouvez-vous entre eux une partie qui leur soit commune et qui leur donne un air de ressemblance ?

L'élève: Tous, à l'exception du cinquième ont en effet les deux syllabes semblables. Le cinquième a seulement la première syllabe *mont* qui est commune avec les autres. (Michel 1858: 2-3)

Michel opère alors une première série de distinctions entre le radical, qui exprime l'idée commune à toute la famille, et le préfixe et la désinence – terme employé parallèlement à suffixe ; il distingue enfin entre les mots dérivés et les mots composés.

Le maître: On appelle *radical* ou *racine* cette partie invariable du mot, qui se retrouve dans tous les mots d'une même famille, et exprime l'idée commune qui sert à les grouper.

On appelle *famille de mots* les groupes de mots qui dérivent d'un même radical, d'une même racine et qui offrent tous une idée commune outre l'idée accessoire exprimée par chacun d'eux en particulier.

Vous avez vu que le mot racine donnait naissance aux autres mots de la même famille de deux manières. 1° En recevant au commencement une syllabe nouvelle ; 2° en s'accroissant à la fin d'une syllabe, ou bien en changeant celle de sa terminaison.

On appelle *initiales* ou *préfixes* les syllabes ou particules que l'on place en tête des mots racines pour former des mots *composés*: *surmonter*, *ultramontain*, *malfauteur*.

On appelle *désinences* ou *suffixes*, les syllabes que l'on ajoute aux mots racines pour en varier la terminaison et former des mots *dérivés*: *montagne*, *monticule*, *montagnard*. (...) On appelle dérivés les mots formés d'un mot racine par l'addition ou le changement de quelque syllabe. Il ne faut pas confondre les *désinences* avec les *terminaisons* grammaticales que vous avez appris à connaître dans la grammaire ; les *terminaisons* grammaticales, vous le savez, consistent dans un changement introduit dans la dernière syllabe d'un mot, pour indiquer le genre, le nombre, le temps, la personne ou le mode. Les désinences forment dans le mot tout ce qui est placé après le *radical* pour exprimer une idée accessoire et comprendre par là-même les terminaisons. (Michel 1858: 2-5)

Des exercices d'application invitent sur le même modèle à chercher les racines des mots *débonnaire*, *inondation*, *embrassement*, *malhonnêteté*, *infidèlement*... Derrière la décomposition, il y a l'idée qu'on peut connaître la signification d'un mot inconnu en le comparant avec d'autres mots de la même famille, en s'appuyant sur la constance du sens apporté par le radical, et en produisant le sens du mot inconnu par concaténation.

Quand on ne reconnaît ni la forme ni la signification du radical d'un mot composé ou dérivé, qu'on cherche d'autres mots de la même famille, et qu'en les rapprochant et en les comparant, on arrive à découvrir et la forme du radical et l'idée générale qu'il exprime. (*ibid.*: 73)

Une deuxième distinction oppose radical et racine. *Racine* ne renvoie pas aux formes primitives ; l'enseignement écarte les conjectures sur l'origine pour s'attacher à une décomposition synchronique. Le terme *racine* signifie seulement les éléments radicaux dégagés par l'analyse et qui n'existent pas à l'état isolé comme c'est le cas pour *cré-* dans la famille du verbe *créer* ; le terme de *radical* est réservé au "mot de la famille qui se rapproche le plus de ces syllabes radicales" (*ibid.*: 31):

Ces syllabes radicales prennent le nom spécial de *racine*, et l'on regarde alors comme *radical* le mot de la famille qui se rapproche le plus de ces syllabes radicales ou de cette *racine*. Ainsi nous appelons *créer* le radical et *cré-*, la *racine* des mots de cette famille.

Une telle méthode permettra de se dégager de l'idéologie du mot simple désignant des objets. En effet, la dérivation conduit à s'intéresser aux opérations d'abstraction et de généralisation fondées sur l'analogie. Ce jeu de décomposition est explicitement rapproché des "exercices de traduction":

L'étude du français, telle que nous en offrons le cadre, et que nous en traçons l'application dans cet ouvrage, aura précisément pour résultat de procurer aux élèves les mêmes avantages, aux maîtres les mêmes moyens et les mêmes ressources que l'étude des langues anciennes et les exercices de la traduction présentent dans les collèges (*ibid.*, *avis préliminaire*).

De fait, l'élève peut se passer du latin car il comprend de façon intuitive qu'il doit rapprocher diverses formes de radicaux s'ils correspondent à une idée commune:

Maître: Ce radical est-il toujours le même ?

Élève: Non, Monsieur, je vois qu'il devient *écriv* comme dans *écrivain*, *écrit* comme dans *écriture*, *écriteau*, et enfin *scrib* et *script* comme dans *scribe*, *description*.

Maître: Rappelez-vous que les participes d(u) verbe *écrire* sont *écrivant*, *écrit* [...].

Toutefois ce premier principe ne suffirait pas pour faire découvrir tous les changements que subit la racine. Ainsi pour la racine *écri*, ce n'est ni le participe présent, *écrivant*, ni le participe passé qui peut conduire à la forme *script* d'*inscription*, ou *scrib* de *scribe*. On ne peut y arriver qu'au moyen d'une recherche attentive et exacte des composés et dérivés [...]. Si l'on fait cette recherche avec méthode, [...] on passe ainsi en revue les divers changements que subit la racine. (*Ibid*:37)

C'est naturellement que l'élève est supposé découvrir que *aque-duc* est représenté par *aigues*, *eau* et *aix* (*ibid.*: 172-3), ce qui ne peut s'appuyer que sur le sémantisme et ouvre la voie aux rapprochements les plus fantastiques. Plus tard Carré, Pessonneaux & Postel ou Larive & Fleury, qui revendiquent l'influence de la "Méthode historique" et se mettent sous le patronage de Bréal] et Littré, fourniront les allomorphes à leurs élèves: "*Four* (autrefois *fourn*) ; *Ver* (autrefois *verme*) ; *Fleur* (latin *flos*, *floris*) ; *Cœur* (latin *cor*, *cordis*)" (Larive & Fleury 1896: 204)¹². Carré peut alors déclarer que les élèves de l'enseignement secondaire moderne qui auront préalablement étudié le vocabulaire savant de façon méthodique et bénéficié des travaux de la philologie n'auront rien à envier, pour la vraie connaissance et par suite l'emploi judicieux des mots français venus du latin et du grec, à ceux qui auront longuement étudié les auteurs latins et grecs, mais ne se seront occupés de l'étymologie et de la formation des mots qu'à bâtons rompus et au hasard des exemples amenés par l'explication de textes." (Carré 1900, *Avertissement*: vi).

¹² C'est le seul type d'exercices qui permet d'intégrer concrètement les apports de la philologie romane, de lui donner une certaine épaisseur historique ("autrefois *fourn*..." est une forme qui ne se confond pas avec l'étymon latin).

Au moment même où la phonétique historique dévalue peu à peu les pratiques anciennes de l'étymologie¹³, l'enseignement 'moderne', primaire et secondaire confondus, s'en empare pour élargir le socle des 'humanités modernes' et rivaliser, sur leur terrain – celui des exercices de traduction –, avec les humanités classiques:

[La traduction] est un des plus puissants moyens que l'on ait pour former le style. Malheureusement il n'est pas à un degré égal à la portée de tous. La traduction des auteurs grecs et latins est ce qu'il y a de plus efficace, par la raison que le traducteur transporté loin de son temps et de son pays, dépaysé en quelque sorte parmi les anciens, a plus d'efforts à faire pour trouver l'équivalent de leur façon de s'exprimer. A défaut [...] on traduira les vieux auteurs qui ont écrit dans la langue nationale. Un Français par exemple, commencera par traduire en français moderne les auteurs du seizième siècle, puis il passera à ceux du quinzième, et ainsi de suite en remontant le cours du moyen âge. (Larive & Fleury 1875: 240).

Sans doute s'agit-il là de pratiques réservées à l'enseignement 'spécial', aux lycées de filles, aux écoles normales d'instituteurs et au primaire supérieur, bref à tous les cursus sans latin, et qui ne sont pas proposées aux classes élémentaires du primaire. En mettant le moyen âge au programme de français de ces cursus entre 1870 et 1900, on vise à faire bénéficier l'étude de la langue et de la littérature française des approches contrastives qui sont jusqu'alors du domaine exclusif de l'enseignement classique¹⁴. Mais encore faut-il que cette étude soit préparée en amont. C'est aussi à cette préparation que pourvoie la lexicologie d'école primaire.

Conclusion

Après 1923, le savoir lexicologique devient en partie caduc: le Conseil supérieur recommande en effet de se défier de "l'étymologie" qui donne lieu à de fréquentes erreurs, et se montre sceptique sur l'enthousiasme que soulèverait chez les élèves la recherche des familles de mots ; avec Brunot, l'étude du vocabulaire est rattachée à la lecture et perd de son autonomie. Ce savoir survivra cependant jusqu'au début des années 1970, quand le recours aux méthodes inspirées de la linguistique structurale (dans sa version distributionnaliste), puis générative, presque tout entièrement axées sur la syntaxe, cantonnera l'étude du lexique à un rôle subalterne.

En tous les cas, à la fin du XIX^e siècle, la lexicologie scolaire a eu partie liée avec un enseignement qui, contre la domination écrasante du formalisme de Noël et Chapsal, cherchait à faire entrer "le monde des choses" dans les classes, à promouvoir l'activité des élèves avec les dialogues oraux remplaçant la récitation littérale des leçons de grammaire et, de façon générale, à inventer des exercices nouveaux préparant à la composition française. Simultanément, la lexicologie apparaissait comme un enseignement propre à donner des outils intellectuels. Qu'on la fonde sur les familles dérivationnelles ou sur l'histoire, la décomposition rationnelle et méthodique des mots est un travail qui contribue à former des élèves capables d'accéder aux raisons de la langue.

¹³ Lamberterie 2000: 110.

¹⁴ Savatovsky, 2004.

Références bibliographiques

- BALIBAR, Renée. 1985. "L'école de 1880. Le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire". *Histoire de la langue française 1880-1914*, G. Antoine, R. Martin (éds), vol. II, 255-293. Paris: Éditions du CNRS.
- BEAUZEE (signé E.R.M., École Royale Militaire, généralement attribué à Beauzée). 1757. "Grammaire", in Diderot et d'Alembert, *Encyclopédie ou le dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* [par une Société de gens de lettres] ; [mis en ordre et publ. par M. Diderot,... et quant à la partie mathématique, par M. d'Alembert,...]. Reproduction en fac-similé, Stuttgart-Bad Cannstatt: F. Frommann, 1966.
- BOURQUIN, Jacques. 1980. *La dérivation suffixale (théorisation et enseignement) au XIX^e siècle. Thèse présentée devant l'Université de Besançon (1977)*. Paris: Diffusion H. Champion.
- BRANCA, Sonia. 1980. "Principes et théorie de l'enseignement du français à l'école mutuelle sous la Restauration". *Le Français aujourd'hui* 49. 85-96 ; 50. 95-108.
- BUISSON, Ferdinand (dir.). 1882-1893. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- BUTET DE LA SARTHE, Pierre R. F. an IX-1801. *Abrégé d'un cours complet de lexicologie à l'usage de la quatrième classe de l'École polymathique*. Paris: Crapelet.
- CARRÉ, Irénée. 1894. *Le vocabulaire français. Étude méthodique et progressive des mots de la langue usuelle. Cours élémentaire. Livre de l'élève ; livre du maître*, Paris: A. Colin.
- . 1896. *Le vocabulaire français. Étude méthodique et progressive des mots de la langue usuelle. Cours moyen et supérieur. Livre de l'élève ; livre du maître*, Paris: A. Colin.
- . 1899. *Le vocabulaire français. Étude méthodique et progressive des mots de la langue usuelle. Cours préparatoire. Livre du Maître*, Paris: A. Colin.
- . 1900. *Le vocabulaire français. Mots dérivés du latin et du grec*. Paris: A. Colin.
- CHERVEL, André. 1982. *Les Grammaires françaises, 1800-1914. Répertoire chronologique*. Paris: INRP.
- . 1985. "Les origines de l'enseignement de la rédaction". *Le Français aujourd'hui* 70. 93-98 ; 71. 113-116.
- . et al. 1993-1995. *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, vol. II. 1880-1939. Paris: INRP/Éditions Economica.
- DAUZAT, Marien. 1896. *Questions d'éducation et d'enseignement*. Paris: Picard & Kaan.
- DELACROIX, Modeste. 1880. *Cours raisonné de langue française. Les racines et la signification des mots français, ou leçons élémentaires et pratiques sur les étymologies et les synonymes*. Paris: Fouraut.
- DELESALLE, Simone. 2002. "Les lexicologies et la lexicographie", *Pierre Larousse. Du Grand Dictionnaire au Petit Larousse*, J. Pruvost, M. Guilpain-Giraud (éds). Paris: Honoré Champion.
- DUBOIS, Patrick. 1994. *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparités d'une pédagogie pour l'école primaire (1876-1911). Thèse présentée devant l'Université Lumière-Lyon 2*.
- FRIEH, Téléphore. 1880. *La Grammaire enseignée par les exemples, 2^e degré. Livre de l'élève. Livre du maître*. Paris: Hachette.

- GAUTIER, C. & PESSONNEAUX, Raoul. 1887. *Lexicologie française. Origine, formation, signification des mots à l'usage des Ecoles normales primaires, des Ecoles primaires supérieures, de l'enseignement secondaire des jeunes filles et de l'enseignement secondaire spécial*. Paris: Nathan.
- GIRARD, le Père Grégoire. 1845-48. *Cours éducatif de langue maternelle [Livre du maître]*, 3 vol. Paris: Dezobry & F. Magdeleine.
- JULLIEN, Bernard. 1862. *Principales étymologies de la langue française, précédées d'un petit traité de la dérivation et de la composition des mots*. Paris: Hachette.
- LAMBERTERIE, Charles de. 2000: "Problèmes sémantiques de la reconstruction en indo-européen", *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, n.s. 9. 109-134.
- LARIVE & FLEURY. 1875. *La troisième année de grammaire... avec exercices et lexique*. Paris: A. Colin.
- LARIVE & FLEURY. 1896. *La première année d'étude des mots. Vocabulaire, formation des mots, orthographe d'usage, exercices*. Paris: A. Colin.
- LARIVE & FLEURY. 1911. *La deuxième année de grammaire, édition conforme à l'arrêté du 25 juillet 1910 relatif à la nomenclature grammaticale*. Paris: A. Colin.
- LAROUSSE, Pierre. 1851. *Cours lexicologique de style, ou Lexicologie*. Paris. (sans nom d'éditeur)
- LE TELLIER, Charles-Constant. 1851-1852. *Langue française: classement des mots en famille, enseignement spécial*. Paris: l'auteur.
- MICHEL, L.-C. 1858. *Études sur la signification des mots et la propriété de l'expression ou Cours complémentaire de grammaire et de langue française. Partie de l'élève*. Paris: Dezobry & E. Magdeleine.
- PÉCAUT, Félix. 1894. *Notes d'inspection, mai 1894*. Paris: Delagrave.
- RAPET, Jean-Jacques. 1876 [1860-61]. *Cours d'études des écoles primaires*. Paris: Dupont.
- SAVATOVSKY, Dan. 2001. "Les cacolangues de l'enseignement classique", *The History of Linguistics and Grammatical Praxis*, P. Desmet, L. Jooken, P. Schmitter, P. Swiggers (eds.). 283-302. Leuven: Peeters.
- . 2004. "La scolarisation du moyen âge et l'émergence d'une nouvelle culture éducative (1870-1900)". *Marges Linguistiques*, Saint-Chamas.
(http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0249presentation.htm).