

# Le voyage des mots

## *Quatre expériences d'écriture et de réflexion sur le lexique au collège et au lycée*

*Table ronde animée par Odile Luginbuhl et Jean Rubin  
le 2 mai 2007 au CDDP des Hauts-de-Seine*

Dominique Blum,  
collège Alain-Fournier, à Clamart

Cette année, j'ai la chance d'avoir une sixième. Je dis la « chance » car les sixièmes manifestent de l'étonnement et volontiers du goût, y compris pour les mots. Dès le début de l'année, j'avais constaté chez les miens un goût pour l'écriture. Quand j'ai entendu parler du projet, j'ai donc bondi sur l'occasion, d'autant qu'il m'amenait à réaliser un vieux rêve. En effet, depuis plusieurs années, j'avais envie d'écrire sur les arbres ; je rêvais à partir de noms d'arbres, le *gingko biloba*, le *baobab*, tous ces arbres aux sonorités douces et poétiques qui nous emmènent en voyage. Or, cette année, un voyage à l'arboretum de Châtenay-Malabry était programmé avec le professeur de SVT. Ma classe de sixième et moi sommes donc partis en voyage au pays des arbres. Les élèves ont observé les arbres, et puis nous sommes rentrés au collège.

Là, je leur ai demandé d'apporter leur classeur de SVT et de me donner tous les mots concernant les arbres, des racines à la cime. J'ai fait venir deux élèves au tableau. Les uns et les autres ont levé le doigt et, chaque fois, un mot s'ajoutait. Nous avons recueilli ainsi plus de cinquante mots. C'était la première phase. J'ai classé les mots : ceux qui permettaient la personnification d'un arbre, qui permettaient de lui donner des émotions d'êtres vivants, mais aussi les mots de SVT, forcément.

Ensuite nous sommes passés à la deuxième phase, la moins évidente au départ. J'ai commencé à lire les mots, les uns après les autres, en demandant aux élèves une écoute, une véritable écoute. Quand j'ai commencé, j'ai eu un silence de mort dans

la classe. Ils ne comprenaient pas. Alors je leur ai expliqué. Une écoute, qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire qu'on entend les mots et que, en même temps, on imagine, qu'on voit défiler des paysages à travers les sonorités de ces mots, de syllabe en syllabe. Tout à coup des doigts se sont levés – et pas forcément ceux des bons élèves –, des idées ont jailli, des paysages se sont dessinés à partir des syllabes. C'était la deuxième phase.

Vers Noël, j'ai trouvé un livre qui me donnait la musique des mots : les *Histoires comme ça*, de Rudyard Kipling. C'est un livre magnifique, un livre fait d'échos. J'ai choisi des extraits que j'ai donnés à mes élèves, et je leur ai demandé d'écouter la musique de ces mots, d'écouter les échos que se renvoyaient les mots. Et les idées ont fusé, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Au fond, pendant presque deux mois, je n'ai pas vraiment su où j'allais. Je ne l'ai su véritablement que lorsque j'ai ouvert les *Histoires comme ça*. Il y a un personnage fédérateur dans ce livre, puisque chaque texte est adressé à une petite fille qui s'appelle la « Mieux-Aimée ». Je me suis dit que cette petite fille allait vraiment parler à des enfants de sixième, et ce fut le cas. Ils n'ont jamais rechigné, ce qui m'a beaucoup étonnée car le travail a duré longtemps, c'était un vrai marathon. Cela signifie qu'ils y prenaient goût. Quand ils ont eu passé cinq ou six heures à parfaire leur travail, j'ai relevé tous les brouillons, et j'ai fait mon tri. J'ai rayé ce qui ne m'intéressait pas et mis en valeur ce qui m'intéressait. Ensuite, j'ai rentré sur ordinateur toutes les phrases, tous les paragraphes originaux. Et puis je les leur ai redonnés, en leur demandant d'en faire une histoire complète. Quand j'ai relevé ces nouveaux brouillons, je me suis dit qu'il allait peut-être m'être difficile de construire un texte entier, de trier. Or cela a été très facile. Les phrases étaient très bien écrites.

La dernière étape du travail, c'était de trouver un titre. Je leur ai demandé quelles étaient les idées force, les *piliers* de ce texte. Bien sûr, il y avait les mots, les arbres... Et puis quelqu'un m'a dit : « *Madame, il y a le cœur aussi.* » L'être qui est au cœur des mots, au cœur des arbres, l'être qui pense et donne des émotions aux arbres avec son cœur. Nous avons sélectionné une cinquantaine de titres, puis trois, et le choix final s'est fait tout seul : *Jeux de feuilles au cœur des mots*.

Je dois dire, quand je fais le bilan, que j'ai eu un immense plaisir à travailler sur ce texte avec cette classe. Ce fut une rencontre, un vrai partage dans la musique des mots.

## François Dravet, collège Le Racinay, Rambouillet

Avant de commencer mon exposé, je voudrais dire que l'opération « Le Voyage des mots » a rencontré d'emblée un écho très favorable dans notre établissement. De semaine en semaine, ce fut une véritable aventure – une aventure lexicale, une aventure sémantique mais aussi une aventure humaine – dont les élèves et les professeurs garderont, je crois, un excellent souvenir.

Notre projet avait ceci de particulier qu'il était collectif. En effet, nous avons souhaité qu'un très grand nombre d'élèves et de professeurs puissent se rejoindre dans une réalisation commune. C'est la raison pour laquelle nous avons eu l'idée de réaliser un disque audio (en ligne sur le site du collège : [clg-racinay-rambouillet.ac-versailles.fr](http://clg-racinay-rambouillet.ac-versailles.fr)), support qui nous permettait d'agréger de très nombreux textes et de mettre en valeur la diversité pédagogique des enseignants. Certains ont préféré faire travailler les élèves sous contraintes ; d'autres, au contraire, leur laisser une grande liberté. Quelle que soit l'option choisie, nous nous sommes tous retrouvés, à la fin, dans un objet valorisant.

Souvent, l'étude de lexique est un peu abandonnée. Souffrant d'une image désuète, elle est reléguée au rang d'activité secondaire. Les élèves associent l'étude du vocabulaire à des listes de mots, à des difficultés orthographiques... Pour ma part, j'ai une idée quasi *mystique* de l'étude lexicale. À savoir qu'à travers le mot, on découvre le monde et que, en découvrant le monde, on se découvre soi-même. Par exemple, pour illustrer que l'homme vient de la terre, il suffit de savoir que le mot *homme* vient du mot *humus*. Avec un exemple simple comme celui-là, on peut faire comprendre aux élèves l'importance ontologique du vocabulaire. L'étude du vocabulaire – c'est ce que j'enseigne tous les jours à mes élèves –, c'est une manière d'être heureux, une manière d'être dans le monde et d'être avec les autres. Je pense souvent à cette phrase de Claude Simon qu'il m'arrive de citer à mes élèves. Dans *La Route des Flandres*, il commente ainsi la relation du capitaine de Reixach et de son ordonnance, Iglésia : « *Ils employaient non pas des mots différents pour désigner les mêmes choses, mais les mêmes mots pour désigner des choses différentes* » (Éditions de Minuit, p. 288) Cette phrase dit bien toute l'équivoque du vocabulaire, toute sa richesse.

C'est en partant de cette dimension quasi mystique de la relation directe du mot au monde que nous nous sommes lancés dans l'aventure du *Train qui en savait trop*, puisque tel est le titre de notre projet. Nous avons réuni huit classes, sept professeurs de lettres, un professeur d'arts plastiques, un professeur de musique et aussi un professeur de mathématiques \*, lequel s'est occupé de la partie infographie du

---

\* Les professeurs ayant participé au projet sont, en lettres : Mmes Girard, Joyeux, Marchesini, Naudin, Perez et Savary ; arts plastiques : M. Ségura ; musique : M. Palico ; mathématiques : M. Charazac.

projet. La mise en œuvre fut très compliquée, très difficile ; il a fallu jongler avec les emplois du temps et faire vite. En même temps, je dois avouer que la difficulté a ajouté au plaisir : le fait d'apprendre vers le 11 octobre, date de la première réunion préparatoire, que le projet était lancé et que nous avions jusqu'à la fin du mois de janvier pour le réaliser nous a tout de suite *mis sur les rails*...

Concrètement, le travail s'est organisé en trois phases. D'abord une phase encyclopédique au cours de laquelle les élèves sont allés à la découverte des mots. Ils ont développé une compétence « lexicographique », par des recherches sur l'étymologie, sur la géographie, sur l'histoire des mots, sur leur évolution phonétique... Autant de recherches qui aboutissaient aussi, naturellement, à une prise de conscience orthographique. Ils ont ensuite développé une compétence d'ordre sémantique lors d'une phase d'observation : il s'agissait d'examiner les différentes acceptions des mots, d'en parcourir les champs sémantiques. Certains professeurs, mais pas tous, sont partis de textes ; c'était une manière d'imprégner les élèves de modes d'écriture, d'écritures « à la manière de ». Enfin, troisième phase et troisième compétence développée dans ce travail : une compétence discursive, reliant la lecture à l'écriture.

Autrement dit, ce qui fut passionnant dans ce projet, c'est qu'à partir d'un mot, à partir de quelques lettres dont on a retracé l'histoire, on enrichit la lecture – grâce à une meilleure intelligence des textes – mais aussi l'écriture, grâce aux résonances de sens mises au jour. Et, en effet, la qualité des textes produits par nos élèves nous a tous stupéfaits. Il semble bien qu'il se soit *passé* quelque chose de l'ordre de la *magie incantatoire* du langage, car certains élèves se sont soudain révélés, au terme des deux premières étapes, de véritables écrivains : ils étaient attachés à leurs textes, les travaillant d'abord longuement en atelier d'écriture collectif avant d'éprouver le besoin de les reprendre seuls chez eux, dans l'intimité. Dans leur attitude, dans leur volonté tenace, on comprenait qu'ils y *tenaient* et qu'ils en étaient fiers. À juste titre.

Après les recherches lexicographiques et les ateliers d'écriture, nous avons procédé à l'enregistrement du disque et sommes passés à la phase d'oralisation, à la manière de comédiens qui *mâchent* leurs textes pour mieux les vivre. Cette ultime étape a permis à certains élèves qui pouvaient ressentir des difficultés par ailleurs d'exprimer d'autres talents : talents dans l'interprétation, la diction, l'aisance face au micro... Bien que très compliquée sur un plan matériel, cette phase d'enregistrement a été passionnante parce que les textes devenaient subitement concrets, parce que les voix leur donnaient une présence nouvelle.

Le choix du disque fut aussi motivé par la dimension plastique de ce support et son lien avec les nouvelles technologies, qui touchent particulièrement la génération de nos élèves. Par le biais d'un objet qui leur plaisait, nous souhaitions valoriser par avance leurs travaux. Je dois dire que, depuis de nombreuses années, notre collège a la chance de posséder une « culture du projet » qui nous a beaucoup aidés : nous avons réalisé des expositions, des spectacles, des concerts et, à ces occasions diverses, nous avons toujours senti le besoin impérieux de dépasser la dimension « scolaire » de notre travail pour approcher (en toute modestie et avec les moyens qui

sont les nôtres) une exigence plus artistique qui pourrait être celle de l'œuvre, en ce sens que l'œuvre seule transcende et étonne celui qui l'a créée. Or, l'étonnement – des élèves comme des professeurs – fut à mon sens l'un des ressorts essentiels de cette opération.

## Isabelle Legras, lycée Jacques-Monod, à Clamart

Comme mes collègues, j'ai appris le contenu du concours au mois d'octobre. À ce moment-là, j'avais déjà décidé de travailler avec mes deux classes de seconde à un groupement de textes sur la question de l'altérité au XVI<sup>e</sup> siècle. Comme les extraits que j'avais retenus traitaient tous de la découverte de l'Amérique espagnole, je n'ai pas vraiment suivi la liste qui nous était proposée, choisissant plutôt d'étudier le voyage de quelques mots des langues amérindiennes au français comme *tomate*, *patate*, *ouragan*, *sagouin*, etc.

Dans un premier temps, nous avons donc commencé par un travail de recherche lexicologique. J'avais depuis longtemps envie d'utiliser les possibilités offertes par le multimédia pour ce genre de recherches. Nous avons déjà fait installer le *Petit Robert électronique* sur chaque ordinateur de la salle multimédia du lycée : une fonction « recherche avancée » permet de dresser des listes de mots selon leur origine, en l'occurrence les langues amérindiennes. Nous avons donc rapidement obtenu un inventaire et des définitions. D'autre part, nous avons utilisé l'ensemble des dictionnaires disponibles en ligne aujourd'hui, dont bien sûr le *TLF*, mais aussi plus ponctuellement des dictionnaires historiques. Nous avons eu recours au *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert* dont nous disposons d'un exemplaire au CDI. Quelques élèves ont aussi effectué des recherches dans diverses encyclopédies au lycée ou à la maison quand le mot sur lequel ils avaient choisi de travailler pouvait appeler une approche plus culturelle comme *chocolat*, par exemple.

Après cette première phase de recherches purement lexicologiques – étymologie, évolutions sémantiques et phonétiques –, les élèves ont rédigé un article, tout en sachant qu'ils auraient à réinvestir ce travail dans un sujet d'invention. La consigne les invitait à raconter la « vie » du mot qu'ils avaient retenu, soit sous la forme d'un récit, soit sous une forme plus théâtrale, en une scène, un acte ou un tableau. Les élèves ont rédigé en classe. Naturellement, afin d'aboutir à des productions finies et agréables à lire, un travail de réécriture était nécessaire. Celle-ci s'est effectuée en aide individualisée pour certains élèves et à la maison pour d'autres. J'ai ouvert une nouvelle adresse de messagerie pour recevoir leurs productions. Et là... j'ai eu un moment de découragement devant l'ampleur de la tâche. Mais nous avons tout de même réussi.

Au terme d'un travail qui était malgré tout assez individuel, tant dans la recherche que dans l'écriture, on pouvait se demander quelles notions les élèves avaient vraiment retenues pour l'étude du vocabulaire : avaient-ils compris ce que signifient la *dénotation* ou la *connotation* par exemple ? Nous avons donc réalisé une sorte de synthèse sous la forme d'une émission de télévision qui permettait de restituer les travaux à l'ensemble de la classe. Les groupes se composaient de cinq élèves ; certains devaient représenter des linguistes, d'autres des directeurs de collection de dictionnaires, etc. Le résultat a été spectaculaire et a enthousiasmé les élèves plus que les travaux de recherches et d'écriture.

Dimitri Soenen,  
lycée Mansart, à Saint-Cyr-l'École,  
*Prix de l'Innovation pédagogique*

J'ai eu le plaisir de travailler, en tant que TZR, dans un établissement où j'ai trouvé une véritable équipe qui s'est beaucoup impliquée dans le projet.

Il est arrivé au moment où j'allais commencer une séquence sur *Phèdre* avec mes premières. J'ai modifié mon approche, selon une méthode que j'aime adopter : partir de quelques mots importants du texte étudié pour construire l'analyse du sens de ce texte. Par exemple, pour *Phèdre*, nous avons choisi le mot *amour*, qui semblait s'imposer. Et nous avons ensuite travaillé, en relevant les divers termes du champ lexical amoureux, sur les différentes formes de ce sentiment – voire sur son absence, avec la chasteté d'Hippolyte dans la pièce. Parallèlement, je faisais étudier aux élèves, en histoire littéraire, la littérature des salons, celle des moralistes ou des libertins. Nous disposions ainsi d'un éventail de mots et de postures liés à l'amour.

À partir de ces éléments, j'ai proposé aux élèves de faire se confronter différentes facettes du sentiment amoureux et de les incarner par des personnages dans un dialogue à mi-chemin entre le théâtre et la conversation de salon. Ils ont donc été amenés à créer des personnages et à choisir le sentiment amoureux sur lequel ils allaient travailler. Certains ont choisi le libertinage, l'amour-propre, d'autres la perversion... Nous avons en effet abordé *Britannicus* en lecture complémentaire, et trois jeunes filles ont décidé de transposer au XVII<sup>e</sup> siècle la perversion de Néron – tout ceci avec beaucoup de sérieux et d'originalité. Durant ces séances, nous avons surtout travaillé au CDI : il fallait casser l'espace de la classe, les réunir par groupes de deux ou trois et leur offrir beaucoup de documentation.

Nous nous sommes aussi efforcés d'inscrire ce travail dans une perspective européenne. Pour certains « types », cela s'imposait : nous avons étudié un texte de *Dom Juan*, le libertin devait donc être espagnol. Mais l'amour-propre a semblé à la classe particulièrement français... J'ai alors demandé de rédiger un texte qui soit à la fois une présentation et une apologie du type d'amour qu'ils avaient choisi, une défense de ce type d'amour qui soit ensuite exploitable face aux autres personnages.

Le temps passait... La séquence suivante était consacrée à l'argumentation. Nous avons alors travaillé plus précisément sur le dialogue. Dans chaque classe, les élèves eux-mêmes ont décidé quel personnage parlerait avec quel autre, qui répondait à qui, en plaçant l'amour-propre au centre, ce qui était un choix significatif.

Une fois les textes rédigés, je leur ai fait travailler des « chevilles », des transitions pour introduire progressivement les différents discours et leur permettre de s'entrecroiser. Dans cet espace de conversation, nous avons également inséré des références littéraires. Le salon du XVII<sup>e</sup> siècle était un espace de conversation, et la conversation une sorte de genre littéraire non reconnu, mais essentiel. Les textes se sont mis petit à petit à bruir d'un ensemble de citations contemporaines, qui rappelaient à la fois l'atmosphère lettrée des salons... et les anthologies de littérature à la disposition des élèves.

Nous nous sommes aussi référés au modèle du *Banquet*, de Platon, un discours modèle sur l'amour et ses différentes formes. Dans chaque classe, deux ou trois élèves ont travaillé à une présentation du *Banquet*. Ils ont également travaillé sur la mise en scène de ce texte célèbre, avec ses entrées successives, ses absences, ses retards - ainsi que sur le sens de ce dispositif. Nous nous sommes efforcés d'en tenir compte et de l'adapter à l'univers du salon du XVII<sup>e</sup> siècle. Comme nous avons assisté, au Louvre, à une conférence sur le baroque et le classicisme, les élèves disposaient également d'un certain nombre de références iconographiques que l'on retrouve dans le dialogue. Les lieux (couloirs, murs du salons) évoquent eux aussi le sujet des « débats amoureux ».

Au bout de trois mois, le texte a pris forme et a fait l'objet d'une dernière mise au point typographique.

Au moment de tirer un bilan pédagogique de cette expérience collective, nous mettrons volontiers en valeur :

- *La satisfaction d'un travail effectué en rapport avec la séquence et sa progression*

Il était en effet intéressant de sortir de l'univers parfois un peu étouffant de la séquence en classe de première. Cette année, l'emploi du temps suivait imperturbablement le rythme suivant : une heure d'histoire littéraire, une heure de méthodologie appliquée aux exercices de la séquence et deux heures d'explication de texte par semaine. Le fait de pouvoir utiliser les heures de méthodologie pour aller

travailler ailleurs, au CDI, et sur un rythme différent, était une bonne chose. La séquence sur l'objet d'étude en cours se poursuivait, mais autrement ; on parlait toujours de *Phèdre* et de l'amour, mais indirectement. La séquence s'en trouvait enrichie. D'autre part, les élèves pouvaient ainsi donner libre cours à leur esprit de dérision, car les personnages qu'ils ont créés sont des types, avec ce que le « type » suppose d'excès et de caricature.

- *Le travail documentaire*

Les élèves ont beaucoup puisé dans les ressources livresques du CDI. Il fallait en effet savoir à quoi ressemblait un hôtel particulier, quel était l'univers du salon, ce que l'on y mangeait, à quoi on y jouait, comment on s'y habillait, comment on y parlait, à quoi correspondaient les pseudonymes empruntés pour lire des chapitres des romans de Mlle de Scudéry. Ainsi, tout en s'amusant à reconstituer de toutes pièces un monde disparu, ils se sont un peu familiarisés avec le monde de la documentation.

- *La rencontre entre les questions littéraires et les questions esthétiques ou artistiques*

Nous savons que l'univers de Racine ne se limite pas à la publication de ses textes, même s'il y tenait beaucoup, mais qu'il y est question avant tout d'un certain état d'esprit, pris dans un univers historique et culturel où de nombreux aspects se font écho. Ce projet a fourni l'occasion d'ouvrir « légitimement » la séquence à ces questions. Il y avait certes le théâtre, mais aussi le salon et les romans, puisque Hippolyte et Aricie sont, dans *Phèdre*, des personnages de roman : ils faisaient pleurer et intéressaient beaucoup plus les spectateurs de l'époque que *Phèdre* elle-même. Le projet a aussi permis de s'interroger sur la notion de mise en scène au XVII<sup>e</sup> siècle : on a toujours l'impression qu'il n'y en avait pas, alors qu'elle était très importante. Il a aussi permis d'aborder la psychologie et ses limites : au XVII<sup>e</sup> siècle, l'amour ne répond pas à une approche psychologique, mais à des modèles littéraires – *Phèdre*, en particulier, est construite à partir de personnages de l'Antiquité, de textes d'Ovide ou de Virgile.

- *Un exercice d'écriture sur le long terme*

Quand les élèves travaillent l'écriture d'invention, ils écrivent un article de journal, un texte à caractère poétique ou un éloge, mais ce n'est qu'un exercice et, en outre, un exercice bref, éphémère. Alors que dans ce projet, tout en restant une expérience de réécriture ou d'imitation, l'écriture prenait des dimensions plus importantes, allant jusqu'à la création d'une petite œuvre. Beaucoup d'élèves ont été heureux d'avoir rédigé vingt-cinq pages d'un dialogue avec une continuité, des échos, des thèmes récurrents – c'est évidemment un plaisir de voir, finalement, un

travail bien fait, soigné, auquel on a consacré beaucoup de temps. Par ailleurs, pour mener un travail d'écriture collectif, il leur a fallu prendre sur eux. Les groupes s'étaient bien sûr formés par affinités, « avec les copains ». Mais les copains ne sont pas toujours fiables dès lors qu'il est question d'écrire : il a alors fallu faire attention, s'impliquer, en rattraper certains, ce qui supposait un travail supplémentaire. La mise en place a priori d'un « cahier des charges » et l'existence d'une date limite de renvoi des travaux exigeaient d'aller jusqu'au bout de la démarche sans faillir, ce qui a été ici une source de motivation pour la plupart des élèves.

- *Un travail sur le langage*

Les élèves ont été incités, dans leur phase d'écriture, à faire attention à leurs tics de langage et à tous les stéréotypes qui traînent dans la langue de tous les jours. Pour faire parler des personnages, et qui plus est du XVII<sup>e</sup> siècle, il a fallu trouver une rhétorique particulière, réinventer – modestement – sa langue sur le modèle du Grand Siècle. Chaque personnage des dialogues a ainsi un ton et un vocabulaire qui lui sont propres. L'exercice aura en définitive été aussi celui de l'humilité : les élèves ont, l'espace de vingt à trente pages, appris à disparaître pour se réincarner dans les personnages qu'ils avaient choisis.

Les dix mots de la Semaine de la langue française 2007

*Le voyage des mots*

**Abricot, amour, bachi-bouzouk,  
bijou, bizarre, chic, clown,  
mètre, passe-partout,  
valser**