



HAL
open science

L'étymologie au service de la métacognition : abstraction, conceptualisation, mémorisation

Orianne Guy

► **To cite this version:**

Orianne Guy. L'étymologie au service de la métacognition : abstraction, conceptualisation, mémorisation. Education. 2022. dumas-03867705

HAL Id: dumas-03867705

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03867705>

Submitted on 23 Nov 2022

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.

Université Côte d'Azur

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Académie de Nice - Site de Draguignan

**Master 2 Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation et de la Formation**

1^{er} degré

L'étymologie au service de la métacognition

Abstraction, conceptualisation, mémorisation



Getty Images/iStockphoto

Mémoire professionnel présenté par Orianne Guy

Sous la direction de Mme Cécile Ucelli,
Responsable du Centre INSPE de Draguignan

Soutenance le 19/05/2022

En présence d'un jury composé de :

Tutrice Inspé : Mme Cécile Ucelli, Responsable du Centre INSPE de Draguignan

Tutrice Éducation Nationale : Mme Brigitte Briatore, Professeure des Écoles-Maître Formatrice

Table des matières

1. Déclarations liminaires	p.2
1.1. Présentation du terrain d'étude	p.2
1.2. Constats effectués	p.3
1.2.1. Au sein de la classe	p.3
1.2.2. Dans la société	p.4
1.3. Quelques prérequis scientifiques sur le lien entre la linguistique et les sciences cognitives	p.5
2. Présentation des dispositifs	p.9
2.1. Travail sur les concepts	p.9
2.1.1. Conscientisation de l'évolution de la trace écrite : passage par l'idéogramme	p.9
2.1.2. Le fil des pensées	p.11
2.1.3. Interrelation référent-signifiant-signifié : jeu du « Concept »	p.14
2.2. Faire du lien entre les concepts au travers des lexèmes	p.19
2.2.1. Notions d'étymologie : les traces de l'histoire de notre langue	p.19
2.2.2. Ce que disent certains mots : création du support à volets à manipuler	p.21
3. Observations conclusives	p.24
4. Bibliographie	p.28
5. Annexes	p.29



1. Déclarations liminaires

1.1. Présentation du terrain d'étude

Pour cette année de stage, j'ai eu l'occasion d'être affectée dans une école élémentaire dans le Var qui accueille 217 élèves au sein de 9 classes réparties comme suit :

- 2 classes de CP : 49 élèves
- 2 classes de CE1 : 46 élèves
- 2 classes de CE2 : 46 élèves
- 1 classe de CM1 : 24 élèves
- 1 double niveau CM1-CM2 : 16 élèves de CM1 et 10 de CM2
- 1 classe de CM2 : 26 élèves

Pour ma part, je suis responsable à mi-temps d'une classe de CM1, en binôme avec une autre Professeure Fonctionnaire Stagiaire Étudiante. Le groupe-classe est composé de 24 élèves, 11 filles et 13 garçons. En ce début d'année, une majorité des enfants a endossé son rôle d'élève et le climat de classe semble favorable aux apprentissages. Une Accompagnante des Élèves en Situation de Handicap¹ est présente sur plusieurs demi-journées afin d'aider 2 élèves à besoins spécifiques². Concernant les supports technologiques, l'école est dotée d'une salle informatique avec 15 ordinateurs et chaque classe vient d'être équipée d'un tableau numérique interactif. Inclusion et numérique sont au rendez-vous quotidien de cette classe au niveau hétérogène.

¹ AESH dorénavant.

² Un des élèves a déménagé pendant les vacances d'hiver ; il est dysphasique.



1.2. Constats effectués

1.2.1. Au sein de la classe

Durant les 4 premières semaines d'école, nous avons eu l'occasion de faire de l'étymologie au gré des leçons. En effet, ayant une formation en langues éteintes mais aussi vivantes, j'ai naturellement une propension à faire des liens (inter-ligère) entre langues, tant d'un point de vue diachronique que synchronique. De ce fait, lors d'une leçon de géographie, j'ai amené les élèves à réfléchir sur ce terme en leur posant des questions telles que : « Que peut vouloir dire 'géographie' ? », « Avez-vous déjà entendu 'graphie' ? Souvenez-vous en maternelle... » ; de là, une bonne partie des élèves en a déduit que « graphe » renvoie à l'écriture et « géo » à la Terre. Nous avons continué cette réflexion linguistique en cherchant d'autres mots dans lesquels on entend soit « graphie » soit « géo ». « Géologue », « géocach » ou encore « graphisme » et « orthographe » ont pu être cités. Les élèves se sont montrés enthousiastes et participaient volontiers à cette enquête lexicale. Deux semaines plus tard, lors d'une séance de science portant sur les séismes, les élèves découvrent l'adjectif « sismique » ainsi que le « sismographe ». De nouveau nous avons fait une parenthèse étymologique. Quelques élèves ont très vite compris le sens et la construction du mot « sismographe » en faisant le lien avec ce qui avait été déjà observé et en y ajoutant la nouvelle information concernant le graphème « sism ». Une bonne partie avait oublié à quoi pouvait renvoyer « graphe » qui pourtant fait partie de leur registre lexical depuis plusieurs années ainsi que la possibilité de « voir » un mot au travers de son sens initial, de le décoder au travers de son histoire. De ce fait, des élèves paraissaient étonnés et semblaient re-découvrir un système de construction déjà vu ensemble. La problématique qui se posait alors était de trouver le moyen de les aider à faire du lien entre les concepts. Si nous regardons de plus près les profils de ces élèves, il s'agit principalement d'enfants ayant un niveau de langue (lexique, syntaxe, orthographe lexical et grammatical) plus bas que celui des élèves ayant répondu spontanément. Le lien entre référent signifiant-signifié ne se fait pas systématiquement, de là peut-être une carence dans le champ de la sémantique³.

³ Ici, nous reprenons une réflexion posée par le linguiste Alain Bentolila « Seuls les élèves les mieux pourvus en vocabulaire sont capables de découvrir par inférence le sens d'un mot peu ou mal connu. Eux seuls sont donc susceptibles d'acquérir (c'est-à-dire de comprendre et de garder en mémoire) des mots nouveaux à la lecture ou à l'écoute d'une histoire. Quand on décide de confier à la seule activité de lecture le soin d'enrichir le vocabulaire de tous les élèves, on prend donc la responsabilité d'agrandir le fossé qui sépare les élèves au vocabulaire réduit



1.2.2. Dans la société

Parallèlement à ce constat, force est d'ajouter que l'orthographe de la langue française, déjà complexe à mémoriser, semble s'avérer de plus en plus difficile à respecter. En effet, l'image est omniprésente dans la société actuelle et a pris le dessus sur la graphie ainsi que sur ses règles : les cartes de bons vœux ou encore les cartes postales estivales et correspondances manuscrites se font de plus en plus rares. Une photo depuis le téléphone accompagnée d'un émoticône et de sténographie actuelle suffisent à envoyer ses pensées, qui plus est, instantanément. Par ailleurs, les fonctions correctives de l'intelligence artificielle permettent une relecture, parfois faussée, qui soulage l'auteur du texte mais ne l'aide aucunement à mémoriser l'orthographe correcte. Ce qui peut toutefois être relevé dans ce constat, c'est que des assemblages des lettres tels que « tkt » pour « t'inquiète » (« ne t'inquiète pas ») font directement appel à l'abstraction sans passer par le décodage. Cette évolution de la langue écrite permet ainsi de ne pas surcharger mentalement et auteur et lecteur du message : linguistiques et cognition sont bien imbriquées. Toutefois, cet usage de la sténographie s'arrête au domaine du privé. Dans les échanges solennels, l'emploi d'une codification orthographique et grammaticale (ainsi que syntaxique) reste prépondérant. Un entretien du journal « Atlantico » avec Gilles Siouffi -professeur en langue française- et François Gaudin -professeur en sciences du langage, intitulé « La vie avec 500 mots de français : un emprisonnement social qui menace de plus en plus de jeunes » vient ajouter à ces quelques observations des remarques quant à l'appauvrissement du vocabulaire en France tout en insérant des nuances⁴.

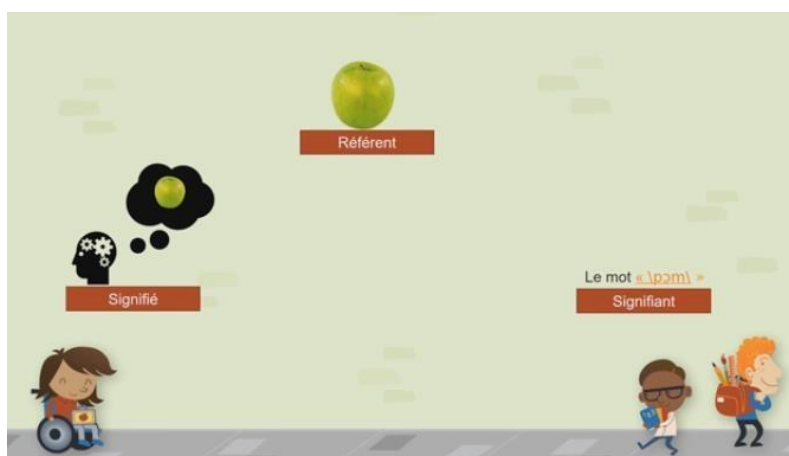
de ceux qui avaient la chance qu'on leur ait transmis des mots nombreux et précis. », Bentolila, A., « Le vocabulaire et son enseignement », in eduscol, Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf, consulté le 06/02/22.

⁴ <https://www.atlantico.fr/article/decryptage/la-vie-avec-500-mots-de-francais--un-emprisonnement-social-qui-menace-de-plus-en-plus-de-jeunes-gilles-siouffi-francois-gaudin>, consulté 14/10/21.



1.3. Quelques prérequis scientifiques sur le lien entre la linguistique et les sciences cognitives

Dès le XIX^{ème} siècle, le linguiste Ferdinand de Saussure s'interrogeait sur la relation entre l'objet du discours-le référent-, la représentation que l'on s'en fait mentalement -le signifié- et sa représentation -le signifiant. Nous proposons ici une image assez parlante concernant cette relation⁵ :



Dans eduscol, le linguiste Alain Bentolila appuie sur le fait de faire un travail sur le langage avec les élèves et plus spécifiquement sur le lexique : il s'agit pour le professeur de prendre en considération certaines lacunes qui creuseraient un fossé entre les élèves dans leurs apprentissages. Ces derniers doivent comprendre la formation des mots, leurs sens pour mieux se les approprier :

L'acquisition d'un vocabulaire riche et précis, dont nous avons montré l'importance essentielle pour maîtriser la langue orale et écrite, exige un travail très régulier des enseignants. Prenez donc le temps d'organiser régulièrement des leçons de mots qui permettront une réflexion à la fois ludique et sérieuse sur le sens et la forme des mots et qui déboucheront sur la constitution d'un trésor commun des mots de l'école et de la maison.⁶

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=Wd1yaqDZ1fE>, consulté le 06/02/22.

⁶ Bentolila A., *op.cit.*, p.6.



Pour le spécialiste, le travail doit être fait régulièrement mais ne se limite pas à une accumulation de connaissances : il est question de réflexion, c'est-à-dire d'observation et d'analyse des mots découverts. Ce point de vue rejoint celui de Britt-Mari Barth, professeure spécialisée en philosophie et sciences de l'éducation, qui énonce clairement dans son ouvrage *L'apprentissage de l'abstraction* : « L'apprenant est plus aidé si on lui procure une structure pour 'voir' et organiser les éléments que si on surcharge sa mémoire avec des éléments non structurés qu'il est incapable de retenir ! »⁷ Pour l'auteure, le professeur a un rôle bien spécifique qui « consiste à faciliter la conceptualisation, c'est-à-dire à guider l'élève dans la mise en relation pour qu'il puisse organiser et intérioriser la nouvelle information à partir de ce qu'il sait déjà »⁸. D'après ces références précitées, l'école a bien un rôle prépondérant dans l'acquisition d'un vocabulaire riche mais aussi dans sa mise en œuvre qui rejoint le domaine des sciences cognitives et de la métacognition : les élèves doivent s'approprier des stratégies propres à chacun⁹ et comprendre comment ils fonctionnent pour réenclencher ces mêmes stratégies ultérieurement, en situation d'autonomie, que ce soit à l'école ou dans la sphère privée. Selon B-M Barth, l'accès à l'abstraction peut s'apprendre et nous retrouvons clairement dans ses réflexions la relation établie par F. Saussure :

Apprendre serait donc d'abord la capacité de discerner des attributs, de sélectionner ce qu'on retient. Un attribut est ce qui permet de distinguer une idée d'une autre idée, un objet d'un autre objet. (...) Quand on apprend un concept on apprend ainsi à reconnaître et à distinguer les attributs qui le spécifient. (...) Pour pouvoir désigner cette combinaison d'attributs on la nomme par un mot qui est un symbole arbitraire, une étiquette.¹⁰

Référent-signifié-signifiant sont donc les trois éléments à travailler avec les élèves : leur apprendre à donner du sens à cette relation et à faire des liens. On retrouve ce parallélisme dans la dénomination des trois modes de représentation, proposée par la recherche : enactif -avec de la manipulation, c'est-à-dire le côté sensori-moteur-, iconique -lorsque l'on peut se représenter une chose sans l'avoir devant les yeux- et symbolique -quand on représente des choses par des symboles déconnectés du contexte et arbitraires, par exemple les mots.

⁷ Barth B-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, p.119.

⁸ *Ibid.*, p.61.

⁹ « Les moyens mnémotechniques constituent en quelque sorte des 'outils pour encoder', souvent par association à des informations familières, qui sont déjà encodées dans la MLT constituée. » Cordier, F., Gaonac'h, D. *Apprentissage et mémoire*, p.87.

¹⁰ Barth B-M., *op.cit.*, p.21.



Outre ces considérations d'ordre linguistique, B-M Barth appuie ses recherches et réflexions sur celles du psychologue Jérôme Bruner, lui-même inspiré du pédagogue psychologue Lev Vygotski (*Pensée et langage*) :

La conceptualisation est un processus complexe. Bruner insiste sur les stratégies mentales que le sujet utilise inconsciemment pour conceptualiser : les individus forment des hypothèses, mettent en œuvre des stratégies pour les tester, révisant ensuite à la fois les hypothèses et les stratégies pour atteindre les concepts.¹¹

L'auteure propose aussi dans son livre une distinction entre deux aspects de la conceptualisation : il y a la formation des concepts « [q]uand quelqu'un décide que tels éléments vont ensemble pour certaines raisons, il a formé un concept, c'est-à-dire qu'il a décidé des critères qui permettent de classer ensemble certaines choses. »¹² et l'acquisition des concepts qui revient à

(...) identifier la combinaison d'attributs selon laquelle un concept est déjà défini, que ce soit par le dictionnaire, l'enseignant ou l'interlocuteur que l'on a devant soi. (...) La formation de concepts peut se passer d'une interaction immédiate avec l'entourage tandis que l'acquisition d'un concept nécessite une interaction verbale puisqu'il s'agit, justement, de vérifier la règle de classification déjà déterminée par d'autres.¹³

Au vu de ces recherches, on peut affirmer qu'afin d'aider les élèves à mettre en place des stratégies relatives à l'appropriation d'un éventail lexical, il faut donc faire appel à la métacognition mais aussi aux inférences en vue de permettre des transferts de situations. Ce mécanisme permettrait alors une meilleure mémorisation du lexique :

(...) plus le matériel est traité 'en profondeur', plus ce traitement comporte d'associations, de relations de signification entre les items à apprendre et les connaissances stockées en mémoire antérieurement à la tâche, et meilleur sera le recouvrement ultérieur de l'item.

La persistance de la trace mnésique augmente avec la profondeur de l'analyse. Dans cette optique, la mémoire est conçue comme un continuum, qui va du produit très

¹¹ *Ibid.*, p.29.

¹² *Idem*

¹³ *Ibid.*, p.30.



*transitoire des analyses sensorielles, jusqu'aux produits très durables des opérations sémantiques.*¹⁴

Pour proposer une pédagogie allant dans ce sens, nous avons opté pour la mise en place de jeux en classe entière et en APC¹⁵ mais aussi de séances de conscientisation de l'évolution de la langue dans l'espace et dans le temps ainsi qu'un support permettant aux élèves de s'approprier le sens et la formation des mots d'origine grecque.

¹⁴ Cordier F., Gaonac'h D., *op.cit.*, p.87.

¹⁵ « Le cerveau fonctionne mieux quand il s'attend à une activité complexe et agréable comme le jeu, il se met alors en éveil, prêt à enregistrer. », Barth B-M., *op.cit.*, p.158.

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires



2. Présentation des dispositifs

2.1. Travail sur les concepts

2.1.1. Conscientisation de l'évolution de la trace écrite : passage par l'idéogramme

Dans la programmation en histoire, nous devons travailler les traces d'une occupation ancienne du territoire français suivi des héritages des mondes anciens : la transition -en lien avec le sujet étudié pour ce mémoire- était toute donnée avec l'apparition de l'écriture. Ce focus a permis de faire découvrir aux élèves l'évolution de la trace écrite au fil du temps et de l'espace. Nous avons donc abordé les trois grands types de traces écrites : l'écriture cunéiforme, les pictogrammes qui ont mené aux idéogrammes ainsi que les hiéroglyphes. Notre intérêt s'est particulièrement arrêté sur le deuxième type d'écriture car le passage du pictogramme à l'idéogramme sera repris dans un jeu expliqué plus bas (« Concept »). De ce fait, un petit exercice leur a été proposé après avoir donné un exemple : les élèves devaient créer deux pictogrammes pour ensuite les allier et proposer un idéogramme. Voici la trace écrite de cette séance avec quelques propositions d'élèves :

L'écriture

→ Mésopotamie ≈ -3300	→ pictogrammes → idéogrammes	→ Égypte → hiéroglyphes sur les murs ou sur des papyrus.
→ écriture cunéiforme (forme en coins) sur l'argile	↓ bœuf ^ ^ montagne ◇ galère	↓ le roseau fleuri
	∩ cruche ~ eau ∩ } frites	
		La rippe comme

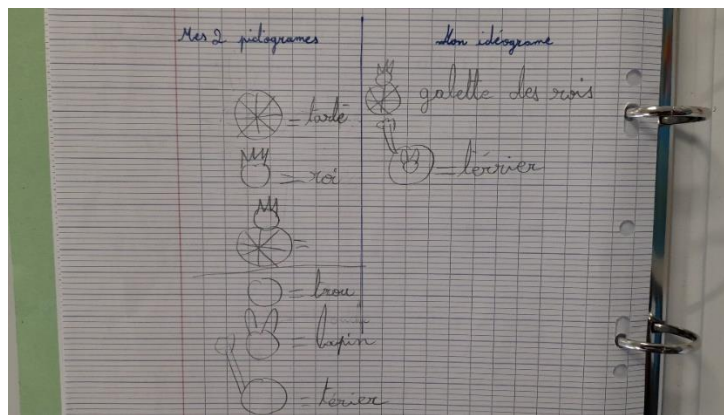
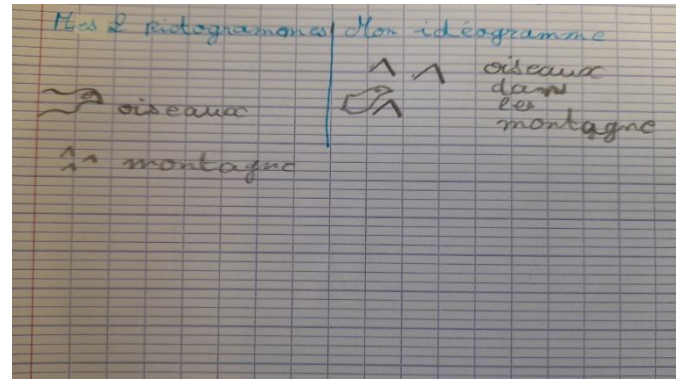
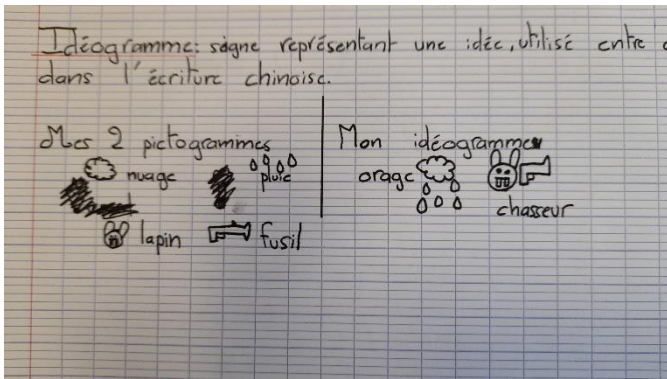
Pictogramme : représentation peinte ou dessinée
d'un objet qui forme un signe
désignant cet objet.

Idéogramme : signe représentant une idée autre
qu'une écriture chinoise

Mes 2 pictogrammes | Mon idéogramme

mouton
 herbe

mouton
 mouton



Afin de baigner les élèves dans cet apprentissage, des livres relatifs au thème avaient été sélectionnés et présentés dans notre bibliothèque-musée, en libre-service ; une leçon interactive avec des vidéos a été visionnée sur le tableau numérique interactif (leçon de l'éditeur Jocatop) et une trace écrite a été copiée. Suite à cette séquence, nous avons abordé la notion d'alphabet, système qui tend sans doute à complexifier la conceptualisation des mots décodés mais par ailleurs à gagner en précision quant au sens de l'énoncé écrit.



2.1.2. Le fil des pensées

Parallèlement à cette découverte et prise de conscience des concepts « cachés » derrière des pictogrammes-mots, nous avons fait un jeu qui permet aux participants de mettre en relation les concepts perçus derrière certains mots. Ici, il n'est pas question d'écrit : tout se passe à l'oral, les élèves doivent passer par une abstraction totale car aucune représentation, si ce n'est celle que l'on a dans nos têtes, n'est en jeu¹⁶. Le but est de faire une chaîne de mots : une personne propose un mot, la suivante devra donner un nouveau mot en lien avec le précédent ; aucune répétition n'est possible et il faut bien garder en tête seulement le dernier mot et se défaire des représentations précédentes.

Dans les exemples ci-dessous, un code a été mis en place pour analyser les chaînes de mots : le bleu pour les mots qui « ferment » l'évolution de la chaîne car trop spécifiques ; le jaune pour les mots-sons qui « ouvrent » car ils sont soit polysémiques, soit généraux ; le soulignement pour les marques et enfin des cadres pour révéler les maillons stratégiques où certains élèves sont partis vers un concept totalement différent de ce qui a été énoncé précédemment.

1. chat(moi)-souris-rat-fromage-camembert-ça pue-péter*-gaz-pot
d'échappement-voiture-essence-camion-vélo-casque-motocross-fumée-cheminée-charbon-
bois-feuille-forêt-champignon-moisissure(aesh)-vert kaki-masque-covid-maladie

Observations : l'élève dysphasique a du mal à connecter les idées et se fait aider par son aesh ; mauvaise piste bien déviée dès le début car l'élève a très vite compris le principe d'« ouverture »

2. pluie(moi)-eau-boit-feu de camp-chamallow-bonbon-sucré-haribo-dragibus-
rond- géométrie-règle-équerre-angle droit-cahier-stylo-feutre-encre-pieuvre-mer-sable-
plageîle-palmier-noix de coco-fruit

¹⁶ « Pour Bruner, la langue est un médiateur, un outil, pour accéder à un mode de pensée abstraite. », *Ibid.*, p.62.



Observations : les élèves sont contents de refaire l'exercice ; un des élèves suivis en APC donne une marque de bonbons et n'arrive pas à proposer un terme plus générique (nous avons reçu le bilan de l'orthophoniste qui relève la carence lexicale chez cet élève)¹⁷

3. étoile-ciel-nuit-galaxie-espace-fusée-Thomas Pesquet-astronaute-Neil
Amstrong* Lune- alien- monstre-Halloween-fête- Noël-chapeau- casquette-blanche- neige-île
flottante- sucré- bonbon- gourmandise- gâteau-chocolat- *nutella*-noisettes(moi)-croustillant

Observations : le même élève donne une autre marque ; les élèves se rendent compte qu'on peut ouvrir ou fermer le fil des idées : il est préférable d'ouvrir pour continuer à ce que ça soit fluide, afin de ne pas coincer les camarades ; quand un mot a déjà été rencontré lors de jeux précédents, les élèves ont pour consigne de ne pas reproduire le même fil de pensées

4. (en APC français) stylo-encre-couleur-peinture-rouleau-peintre-dessiner-
colorier-poésieécriture- mine- punaise- clou-marteau-outils-tournevis- vis- bricolage

Observations : l'élève au lexique restreint reprend vis après tournevis

5. sismographe(moi)- séisme-trou-rond- géométrie- équerre- triangle- couronne-
diamant-orbijou- bijouterie- voleur*- banque-argent-billet- vert(aesh)-dinosauire- dents
pointues- sang-140- chiffre-nombre-un- 99 999- énormément- riche

Observations : les élèves sont très contents de refaire l'exercice ; une remarque a été établie lors de ce tour : on a des liens différents par rapport à une même idée (bijoutier=>bracelet ou bague et là l'élève propose voleur=>concepts différents)¹⁸ ; les

¹⁷ « Ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'accéder au sens des mots écrits. », Bentolila A., *op.cit.*, p.4.

¹⁸ « (...) : elle conduit les élèves à prendre conscience des méthodes de pensée qui leur permettent effectivement de réussir pour qu'ils puissent les mobiliser volontairement dans une situation d'apprentissage ultérieure. Cette prise de conscience est réalisée par un travail de réflexion et de retour sur la démarche mentale que l'enseignant,



élèves font attention à ouvrir le fil des idées et commencent à rebondir sur des concepts différents, jouent avec les mots. Un élève, avec beaucoup de culture générale, lui s'amuse à fermer le fil

6. randonnée(binôme)-chaussure-marche-pied-doigt-corps-**humain-voiture**-
route-**gris-nuage-mousseux**-bain moussant-eau-se baigner-maillot de bain-piscine-nager-
plongeur-**sauter- trampoline- filet-piège- tuer-clown**-cirque-voyage d'Oregon

Observations : les élèves s'exclament quand j'annonce que l'on va faire le jeu ; ils sont de plus en plus à l'aise avec les mots et les concepts : c'est le fil le plus ouvert depuis le début.

Lors des périodes suivantes, nous gardons le rituel qui semble faire évoluer les élèves et leur faire prendre conscience des possibilités de mise en relation entre les mots-sous-concepts. Nous profitons de ce jeu pour travailler également des notions de grammaire -comme le fait de ne choisir que des adjectifs par exemple- ou encore en vocabulaire -pour aborder l'usage des synonymes, antonymes ou encore homonymes.

par le choix conscient des situations d'apprentissage qu'il propose, a déclenchée chez l'élève. », Barth B-M., *op.cit.*, p.111.

« Quelles que soient les activités choisies, le but est de faire prendre conscience aux élèves de 'l'organisation interne' et de la généralisation des concepts. », *Ibid.*, p.113.



2.1.3. Interrelation référent-signifiant-signifié : jeu du « Concept »

Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique.

Saussure, *Cours de linguistique général*, p. 98

Pour cette activité, nous avons repris l'idée du jeu familial « Concept » et l'avons revisité pour le travailler en groupe classe. Le jeu sous sa version originale est utilisé en APC. Quelques élèves le connaissent et l'ont chez eux¹⁹.

Le but est de faire deviner un mot ou encore une expression en donnant des informations au biais de pictogrammes qui renvoient à des concepts. Une série de devinettes a été projetée au tableau interactif et les élèves devaient écrire leurs propositions sur un bout de papier. Cet exercice a pour objectif de faire trouver aux élèves les liens, les inférences qui les mènent vers le mot à trouver. L'écueil principal de ce genre d'exercice est le choix effectué pour faire deviner : en l'occurrence, au début de ces rituels, je suis l'initiatrice du cheminement conceptuel, ce qui sous-entend que mes choix sont pertinents. Voici des exemples de devinettes proposées lors de la séance de découverte du jeu :



¹⁹ « Bruner souligne que la curiosité intellectuelle est une motivation suffisante pour les élèves, à condition de leur donner l'occasion de penser par eux-mêmes. Le plaisir de la découverte est possible pour tout le monde. On peut remarquer combien cette conception de l'appropriation du savoir (pensée divergente, droit à l'erreur, climat affectif) est différente des propositions de l'enseignement programmé (pensée convergente, découpage, bonne réponse) pour la formation intellectuelle et affective de l'individu. », *Ibid.*, p.58.



Le sens des pictogrammes est expliqué et vite compris par les élèves. Les mots choisis sont soit en relation avec la période, soit avec les apprentissages ou encore font appel à la culture générale. Par exemple, le premier mot à deviner a été trouvé à l'unanimité, mais plus ou moins rapidement : au retour des vacances de Noël, le sapin était encore présent dans les têtes des élèves, donc il n'y a pas eu de problème majeur pour accéder au mot. Pour la seconde devinette, 12 élèves sur 22 ont trouvé « Tour Eiffel » qui était effectivement le mot à découvrir ; parmi les 10 n'ayant pas « réussi », 3 ont écrit « France », 2 « mairie », 1 « république » et 4 n'ont rien perçu. On observe ici un début de connexion des idées mais en oubliant certaines informations, peut-être par carence de culture générale. Pour la 3^{ème} devinette, il s'agissait de l'un des symboles de la république française, le coq, appris en début d'année et revu le jour des vacances de Noël lors de notre visite à la mairie pour rencontrer le maire. 7 élèves ont trouvé la réponse attendue, 4 ont écrit « oiseau » en omettant l'information du drapeau tricolore, 2 ont marqué « la France », 8 n'ont rien trouvé et 1 a noté « un Parisien » (humour ?). Cette 3^{ème} devinette a été moins réussie mais leur a permis de prendre conscience qu'il faut élargir les connexions, les ponts entre les concepts.

Pour remettre en marche les neurones, j'ai proposé de nouveau une devinette assez accessible en début de 2^{ème} séance :



Le père Noël a vite été trouvé et plusieurs élèves ont même proposé d'ajouter d'autres informations comme des poils associés à la couleur blanche. Cette réaction est révélatrice de la compréhension et de l'assimilation du passage à l'abstraction et aux connexions entre concepts.

Lors de l'APC en français, j'ai proposé aux élèves présents les devinettes qui seraient projetées en classe complète, ceci pour les aider en amont et les préparer en espérant que les connexions se fassent de nouveau. La devinette suivante a pu poser problème du fait que les élèves n'ont pas la même culture générale.



5 ont proposé Idéfix, 1 Milou et 1 autre un chien blanc de bande dessinée donc sa réponse a été validée comme bonne. 13 sur les 20 donc plus de la moitié n'ont fait aucune proposition. Ici, l'écueil a été de partir du postulat que les élèves connaissaient tous ces personnages de bande dessinée, or il n'en était pas ainsi. Pour la devinette suivante, 12 ont trouvé « dinosaure », 1 « tyrex », 3 « dragon » et 4 n'ont rien marqué. Réussite globale des élèves car je n'avais pas précisé si l'animal à trouver était réel ou fictif.



Enfin, pour la dernière devinette, 13 ont noté « escargot », 4 « ver de terre », 1 « serpent » et 2 n'ont rien écrit. Ici, l'information « mâle-femelle » n'était pas connue de tous : ceci a permis de travailler un nouveau mot d'origine grecque « hermaphrodite »²⁰.



Si l'on s'en tient à ces 2 séances, l'évolution est significative mais dépend toutefois du choix des termes à faire deviner en relation directe avec la culture générale des élèves qui n'est pas homogène. Le jeu sera repris lors de la 4^{ème} période de façon plus régulière : les élèves ont tellement apprécié ces moments d'« enquête » qu'au lieu de proposer une devinette par jour, nous en avons effectué 3 voire 4. À chaque devinette, les élèves ont partagé leurs avis, ont fait des propositions d'amélioration ce qui a permis des échanges constructifs et réflexifs.

²⁰ Il est à remarquer ici que les images concernant le caractère concomitant des deux sexes de l'animal auraient pu aussi se superposer et non être linéaires.



Lors des APC, l'élève qui a des lacunes d'ordre lexical a montré une évolution quant à l'association d'idées pour faire deviner lui-même les mots. Voici les trois exemples les plus représentatifs de cette évolution :

1. Avec mon aide, nous redéfinissons le mot « phare » pour raccrocher les concepts les plus à même d'être reconnus dans la devinette, les plus pertinents. Voici sa proposition :



On cherche :

-bâtiment/construction/ville

Indices supplémentaires :

-grand/plus grand/haut

-soleil/chaud/lumière/jour avec
tourner/entourer/cycle

-véhicule marin/maritime/nager avec
défense/protection/mur et

roche/minéral/dur

2. Cette fois-ci, l'élève a créé la devinette seul. Il a choisi le thème qui était en lien avec les apprentissages du moment :



On cherche :

-quelqu'un de réel/historique

Indices supplémentaires :

-homme/masculin/mâle avec
vieux/adulte/ancien/passé

-lieu/pays/drapeau avec rouge/vert/blanc

-idée/pensée/concept avec

bâtiment/construction/ville et
arts/sculpture/peinture/dessin/bande
dessinée et mécanique/industriel

-bâtiment/construction/ville avec 2 cubes
pour spirale/ivresse/folie/poli

-arts/sculpture/peinture/dessin/bande
dessinée avec femme/féminin/femelle et
œil/vue/voir



Sa définition reprenait tous les éléments que nous avons vu en cours autour de la Renaissance et plus particulièrement Léonard de Vinci. L'élève a bien saisi l'association de concepts car la devinette a été rapidement découverte : il s'est amusé à ajouter l'information concernant *La Joconde*.

3. Voici une dernière proposition de devinette qui cette fois a été créée avec peu d'informations :



On cherche :

-faune/animal

Indices supplémentaires :

-rose

-alimentaire/nourriture/comestible

-vie/cœur/amour avec

eau/liquide/aquatique et terre

Ces activités ont permis de donner du sens aux associations d'idées : elles peuvent être classifiées, ouvertes, fermées. Grâce aux remarques et réflexions des élèves, ils ont pris conscience de ce mécanisme inconscient au départ mais qui, s'il est maîtrisé, permet de mieux se faire comprendre et de faire des liens plus rapidement. Cette stratégie peut d'ailleurs être reprise lors de l'apprentissage de leçons avec les moyens mnémotechniques qui sont propres à chacun ou encore avec des cartes mentales, pour les personnes plus visuelles.

Cet entraînement de l'esprit a préparé les élèves à l'étape suivante qui s'attache davantage aux mots et au fait qu'ils ne sont figés ni synchroniquement ni diachroniquement : le but étant de déceler, derrière la rectitude de l'orthographe, une histoire -celle des mots donc de notre culture- et la possibilité de jouer avec pour mieux se l'approprier²¹. S'approprier les différences, les anecdotes pour mieux appréhender la règle.

²¹ « (...) C'est en jouant à ces petits jeux de vocabulaire que l'on met l'élève à distance suffisante des mots pour qu'il apprenne à tisser entre eux les liens qui les ordonnent en les regroupant par leur forme et par leur sens. Il faut



2.2. Faire du lien entre les concepts au travers des lexèmes

2.2.1. Notions d'étymologie : les traces de l'histoire de notre langue

Lors de la 1^{ère} période, des observations avaient été faites au sujet de l'écriture de certains mots qui portent un accent circonflexe : beaucoup d'élèves savaient déjà que c'était, entre autres, une marque de l'évolution du mot. Nous avons ainsi revu les mots « hôpital/hospitalier », « forêt/forestier » ou encore « fête/festoyer »²². Nous verrons en fin d'année quelle est l'histoire de l'accent circonflexe et ses différentes fonctions, ce qui fera du lien avec l'invention de l'imprimerie que nous avons vue pendant la séquence sur la Renaissance.

D'autres remarques concernant les lettres muettes ont régulièrement jalonné notre année : lors d'exercices d'orthographe ou durant les dictées, les élèves étaient invités à chercher des mots de même famille pour savoir quelle était la dernière lettre cachée. Toutefois, des mots tels que « loup » qui donne « louve » ou encore « louveteau » méritent de s'arrêter dessus pour que les enfants mémorisent plus facilement l'orthographe du mot. Les élèves sont friands d'anecdotes d'ordre étymologique, mais il est nécessaire de réactiver régulièrement les informations apprises.

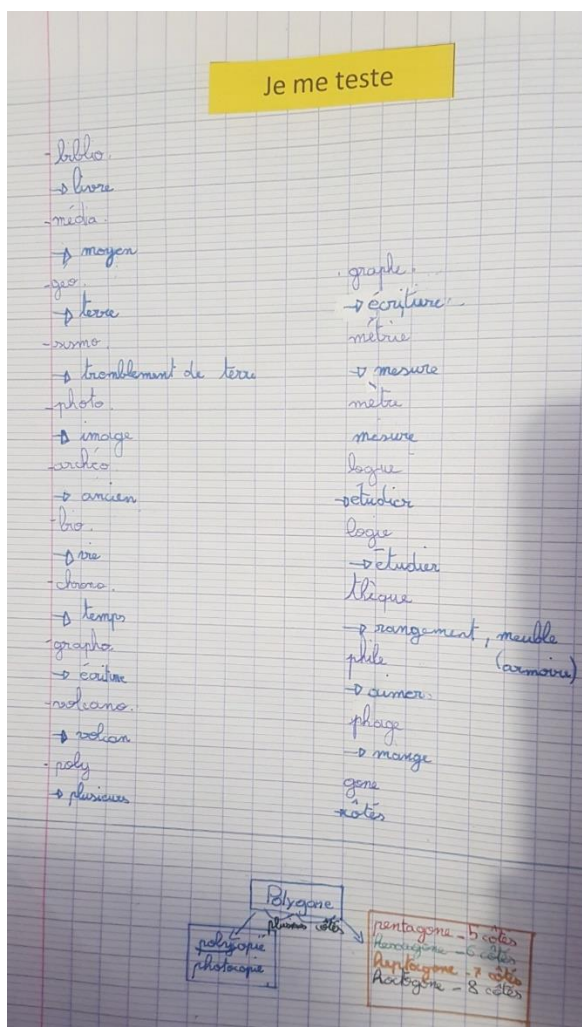
De ce fait, j'ai opté pour une trace écrite qui s'est focalisée sur les mots d'origine grecque. En effet, à de nombreuses reprises, comme énoncé au début du mémoire, nous avons eu l'occasion de lire-découvrir-utiliser des termes d'origine grecque. Ainsi, afin de pouvoir travailler avec et faire du lien entre eux, les élèves ont constitué un répertoire ensemble dans le cahier de français pendant la 2^{de} période. La consigne était de me donner les mots d'origine

s'efforcer à la maison d'établir une sorte de rituel à la fois ludique et sérieux auquel on convie les enfants. Ils y apprendront que chaque mot nouveau est une victoire, que chaque mot gagné les fait grandir, que chaque conquête linguistique leur permet de dire plus justement le monde. Ils découvriront que les mots ont une histoire, qu'ils appartiennent à des familles ; que certains sont très proches, d'autres très éloignés et qu'enfin, mieux ils maîtriseront leurs relations et mieux ils en feront un choix judicieux. », Bentolila A., *op.cit.*, p.3.

²² « festoyer » a été repéré pendant la lecture de l'album *Le voyage d'Oregon*. Les enfants ne sachant la signification du terme, je les ai mis sur la piste en leur disant qu'il existait un synonyme plus utilisé, plus moderne, avec un accent circonflexe sur le « e ». Ils ont très vite trouvé le mot « fêter » qui convenait dans le contexte du passage de l'histoire.



grecque qui avaient été vus ensemble. Au fur et à mesure des propositions, je les notais au tableau tout en découpant les mots dispatchés sur deux colonnes. Une fois les ressources épuisées, les élèves devaient deviner le sens des « bouts » de mots, des lexèmes. Pour ce faire, soit ils faisaient appel à la définition du mot (« sismographe » par exemple avait été appris en cours de sciences), soit ils faisaient des liens entre les différents termes notés. On pense ici au lexème « thèque » dans « bibliothèque » et « médiathèque » : là où on range, « dépôt » en grec.

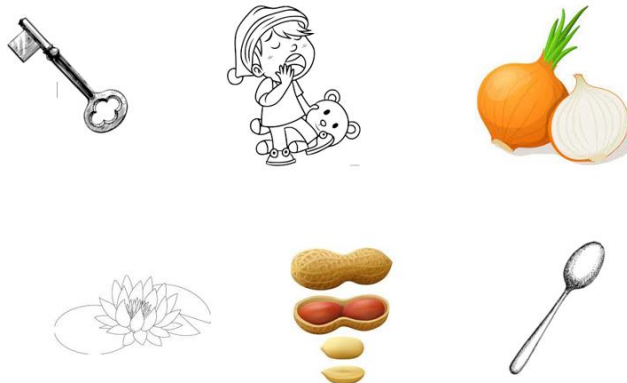


Photographie du cahier d'un élève

Cette activité a préparé la séquence concernant la dérivation des mots avec l'utilisation de préfixes et de suffixes. À ce stade, les élèves avaient compris que certains termes pouvaient être recombinaés de diverses manières que ça soit avec des lexèmes dans le radical, le préfixe ou le suffixe. Des exercices d'application ont complété cette séquence.



Pour clore cette partie concernant l'histoire inscrite dans les mots, nous avons fait un atelier sur les mots qui acceptaient plusieurs écritures. Par petits groupes, les élèves avaient les dessins suivants et étaient invités à proposer leur(s) orthographe(s) pour les signifiés suivants :



Ensuite, ils devaient partager leurs idées et se mettre d'accord sur l'orthographe retenue. La mise en commun des propositions de tous les groupes a été confrontée aux différentes écritures de ces mots. Le but de cet exercice étant de leur faire prendre conscience que l'orthographe des mots est en perpétuelle évolution, et ce, en fonction de leurs utilisations, encore aujourd'hui. Deux choix s'opposent : garder la trace de l'histoire du mot ou accepter son évolution, qui tend à effacer la marque étymologique. Nous devons nous plier aux règles d'orthographe pour nous faire comprendre mais l'orthographe se plie aussi à l'évolution de la société et au plus grand nombre.

2.2.2. Ce que disent certains mots : création du support à volets à manipuler

Pour compléter la trace écrite dans le cahier de français, j'ai imaginé un support à volets afin que les élèves puissent le manipuler et mieux se l'approprier, en l'occurrence pour les enfants dont la mémoire est à dominante kinesthésique. Cet outil leur est familier car beaucoup connaissent les jeux à volets pour modifier les vêtements de personnages par exemple. Afin de faciliter la mémorisation, nous avons opté pour des volets de différentes couleurs : violet pour



le début du mot et orange pour la fin du mot. Les enfants ont donc repris les termes qui avaient été écrits dans leurs cahiers de français en les scindant en deux et en ajoutant un dessin-pictogramme qui renvoie au concept du lexème. Ici deux élèves qui construisent leur outil-support, situé en fin de cahier :



Cette organisation spatiale et visuelle des mots permet aux élèves de ranger les mots « d'après leur[s] forme[s] et d'après leur[s] sens »²³. Nous rejoignons ici les propos d'Alain Bentolila qui compare l'entassement du vocabulaire appris à un « capharnaüm lexical » :

De même qu'il faut accompagner un élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les ranger dans sa mémoire d'après leur forme et d'après leur sens. Refusez que, dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille, définir la lignée, percevoir les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. L'appétit du mot nouveau lui viendra d'autant mieux qu'il saura lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical. Cela signifie que l'on doit aider l'élève-enfant, de la

²³ Bentolila A., *op.cit.*, pp.2-3.



*maternelle au collège, à tisser des liens entre les mots de son vocabulaire : liens formels, liens sémantiques et liens historiques.*²⁴

Outre cette fonction de support organisationnel de la mémorisation des mots, l'outil mis en place par les élèves est une nouvelle opportunité qui ouvre les portes de la créativité, de nouveau au travers du jeu. En effet, grâce au transfert des « opérations intellectuelles »²⁵, les élèves se sont amusés à proposer des néologismes, tout en essayant de donner une définition appropriée :



volcanographie



bibliophage



biophile

Cet outil ayant été fait à la fin de ma période en classe, les élèves n'ont pas pu le réutiliser régulièrement. Toutefois, il est remarquable qu'en une séance, ils ont compris le principe et ont saisi la possibilité de jouer avec les lexèmes : il y a eu transfert d'opération intellectuelle -ici l'association des lexèmes à des concepts- ce qui les a rendus autonomes par rapport à la création d'un nouveau lexique.

²⁴ *Idem.*

²⁵ « C'est le transfert qui est la notion centrale, transfert des connaissances certes mais, surtout, transfert des opérations intellectuelles pour rendre possible, ultérieurement, une acquisition autonome des connaissances. », Barth B-M., *op.cit.*, p.139.



3. Observations conclusives

En début de 5^{ème} période, afin de réactiver ces mécanismes intellectuels, j'ai mis en place 4 ateliers tournants sur la même journée :

- trouver la/les orthographe(s) d'un mot²⁶
- créer des néologismes après avoir ajouté de nouveaux lexèmes au support à volets : les élèves inventent des mots, lui associent une définition puis les autres doivent deviner à quoi correspondent ces néologismes
- créer des devinettes avec le jeu « Concept » : les élèves doivent se mettre d'accord pour faire deviner un mot aux autres groupes
- fil des pensées

Voici les néologismes ou mots « préexistants » trouvés par les élèves lors des ateliers :

- polyolithique ; graphiphile ; polylogue ; néothèque ; chronosophie ; astrophobe ; monolithique ; monothèque ; néocentrisme ; héliophobe ; chronophobe ; cinéphobe ; héliologue ; vidéophile

Le lendemain, deux activités individuelles ont été proposées aux élèves afin de faire le point sur l'appropriation des mécanismes mis en place depuis le début de l'année. Il s'agit dans un premier temps de donner la définition de cinq mots d'origine grecque et dont les lexèmes sont connus : les élèves doivent expliciter s'ils se sont aidés ou non du support à volets. L'autre exercice consiste à inventer deux mots et à proposer des définitions correspondantes ; de nouveau, les enfants indiquent s'ils ont utilisé le support ou non.

Voici un tableau avec données chiffrées résumant les résultats obtenus, au niveau de la classe :

²⁶ Cf. 2.2.1.



	Avec aide du support	Sans aide du support
Bonnes définitions sur un total de 120 propositions (5 définitions par élève qui sont au nombre de 24)	33	41
Néologismes avec définitions correspondantes sur un total de 48 propositions	6	22

Analyse : d'après les résultats, on peut constater que les élèves ont eu un bon taux de réussite dans la définition des mots proposés (61%). Plus de la moitié des termes bien définis ont été trouvés sans l'aide du support, donc les élèves se montrent à l'aise avec l'étymologie. Une partie des propositions n'a pas été retenue pour trois raisons principales : les élèves ont juste écrit les concepts dans le même ordre que celui des lexèmes (chronophage : temps-mange) ; ils n'ont pas mis le bon concept derrière le pictogramme (archéologue : ancien-lunettes/car le pictogramme des lunettes avait été choisi pour le concept de la recherche) ; ils n'ont pas utilisé le support à volets et n'ont donc pas mis le bon concept derrière le lexème (bibliophile : qui a peur du livre/phile ayant comme pictogramme un cœur). En ce qui concerne les néologismes, il y a eu une réussite à hauteur de 58%, soit un taux plus faible que pour la première partie. Les raisons semblent être les mêmes que les précédentes. On observe ici que les élèves n'ont presque pas utilisé le support à volets pour créer de nouveaux mots.

Cette séance a permis de déceler plusieurs points à revoir :

- savoir écrire une définition
- repandre ces exercices durant la période à venir pour les entraîner à s'approprier davantage le support
- assimiler qu'il faut « lire » les concepts à l'envers
- changer les pictogrammes qui ont posé souci et proposer aux élèves de faire leurs propres pictogrammes ; cela avait déjà été proposé mais la majorité avait suivi la proposition majoritaire.

Voici maintenant un tableau davantage détaillé quant aux réussites individuelles des élèves, ici représentés par les lettres grecques :



Élèves	Définitions correctes		Néologismes avec définitions correspondantes		Nombre de bons résultats sur 7
	Avec aide du support	Sans aide du support	Avec aide du support	Sans aide du support	
α	3		1		4
β	2	3		2	7
γ	2	1	2		5
δ	3	1		2	6
ε	2	2		2	6
ζ	1	1		1	3
η	1	1		2	4
θ	1	3		2	6
ι	2	3	1	1	7
κ		5		2	7
λ	2	3		1	6
μ	2	1			3
ν	2	3		2	7
ξ		1			1
ο	1	1			2
π	2	2		1	5
ρ		1			1
ς		3	1		4
τ	2	3			5
υ	3		1	1	5
φ	1	1		2	4
χ	1	2		1	4
ψ					0

Analyse : on observe que les élèves qui ont fait un sans-faute ou quasi ont eu recours au support à volets pour la 1^{ère} partie ; seul un élève ne l'a pas utilisé pour trouver les définitions. En ce qui concerne la 2^{de} partie, un seul élève l'a utilisé pour créer un néologisme. Pour ce qui est des petits résultats, l'utilisation du support à volets ne semble pas les avoir aidés à consolider ce qui a été construit jusqu'à présent. Toutefois, on remarque que les élèves ont compris le



principe d'allier des concepts : ce ne sont peut-être pas les bons ou dans le bon ordre mais le fait est qu'il y a un mécanisme mis en place de corrélation entre lexème et concept.

Au regard de ces résultats et analyses, il me semble que le travail a commencé à porter ses fruits mais nécessite une régularité-linéarité bien plus importante que celle vécue cette année. Les élèves ont pris plaisir à participer aux jeux proposés et à créer leurs supports.

Dans les jours à venir, nous reviendrons sur ce genre d'exercices afin de consolider les mécanismes de métacognition mis en place cette année grâce au lexique et plus particulièrement à l'étymologie.



4. Bibliographie

<https://www.atlantico.fr/article/decryptage/la-vie-avec-500-mots-de-francais--un-emprisonnement-social-qui-menace-de-plus-en-plus-de-jeunes-gilles-siouffi-francois-gaudin>, consulté 14/10/21.

Barth, B-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite à l'école*. Paris : Retz.

Barth, B-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.

Barth, B-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur : donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.

Bentolila, A. « Le vocabulaire et son enseignement ». eduscol. Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf, consulté le 06/02/22

Bruner, J. (1986). *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz

Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Retz.

Cordier, F., Gaonac'h, D. (2012). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Armand Colin.

Firode, A. « Pensée et langage chez Karl Popper et Lev Vygotski », Recherches en éducation [En ligne], Hors série n°3 | 2011, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 23 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8945>

Hagège, C. (2018). *Parler c'est tricoter, La structure des langues*. Paris : L'aube.

Lautrey, J. (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Rey, A. (1977). *Le lexique : images et modèles : du dictionnaire à la lexicologie*. Paris : Armand Colin.

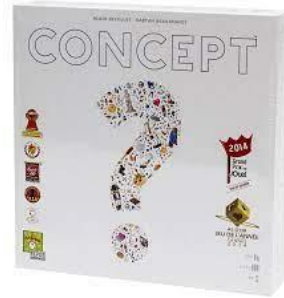
Rey, A. (2003). *Des mots magiques*. Paris : Desclée de Brouwer.

Rey, A., Siouffi, G. (2016). *De la nécessité du grec et du latin : logique et génie*. Paris : Flammarion.



5. Annexes

Annexe 1 : jeu du « Concept »



Annexe 2 : activités individuelles

1. Donne la définition des mots d'origine grecque et écris si tu t'es aidé du support à volets ou non :

Mots	Proposition de définitions	Avec ou sans aide du support

2. Propose deux néologismes ainsi que leurs définitions.

Écris aussi si tu t'es aidé du support à volets :

Néologismes	Proposition de définitions	Avec ou sans aide du support