

# LE MONDE, LES MOTS ET L'ÉCOLE

## Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire

Gérard VIGNER

IEN Mission Française de Coopération ABIDJAN (Côte d'Ivoire)

---

**Résumé :** Les conditions d'acquisition et de développement de la compétence lexicale à l'école élémentaire restent encore mal connues, alors qu'une différence de compétence dans ce domaine est un facteur d'inégalité scolaire certainement plus puissant que dans celui de la syntaxe.

Nous proposons ici d'engager des activités de recherche destinées à vérifier la validité de certains modèles cognitifs appliqués à l'apprentissage du vocabulaire et d'établir ainsi les modes d'intervention didactique les plus appropriés.

À cet effet, nous proposons de réexaminer en fonction des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle, un certain nombre de pratiques de classe, aujourd'hui abandonnées, mais qui peuvent aider à repenser une recherche qui souffre encore d'une absence de théorie suffisamment puissante pour rendre compte de la place occupée par le vocabulaire dans la construction de la compétence langagière.

---

Le vocabulaire, comme composante particulière du langage, souffre à l'école d'un déficit didactique certain. Sa position dans l'apprentissage (s'agit-il d'une composante à part entière telle la grammaire, la production de texte, ou d'une compétence transversale qui ne sera abordée qu'à l'occasion d'autres activités considérées comme plus fondamentales ?), comme sa structuration interne en tant que domaine spécifique, font toujours problème.

Deux raisons majeures peuvent être brièvement évoquées pour rendre compte d'un tel état de fait :

- **une conception du langage et de son apprentissage** qui ne fait plus de celui-ci un système d'emboîtement : du mot à la phrase, de la phrase au texte, et où les mots dans cette conception ne dépendaient d'aucun facteur extérieur pour la détermination de leur signification. Au contraire, dès lors que dans l'apprentissage, on privilégie la communication, l'interaction, l'item lexical ne conserve une signification stable que dans un espace discursif donné et par rapport à une position énonciative spécifique. Le mot n'est plus alors une entité autonome dont la signification en langue serait fixée *a priori*, mais un élément dont la signification tire son origine de sa position dans un dispositif langagier particulier. Il reçoit autant de sens de son contexte qu'il n'en contient lui-même. Pris ainsi dans les variations du flux discursif, les mots perdent toute stabilité sémantique (voir B. Fradin, 1986) ;

- **une théorie sémantique** qui remet en question la nature de la référence du langage au monde. Pendant longtemps, l'école a fondé son action en la matière sur un principe, naïf diraient certains, de correspondance entre le langage et la réalité. L'introduction de la linguistique comme principe d'analyse de l'enseignement du français a contribué à remettre en question de telles certitudes. Au lieu de concevoir la nomenclature comme un réservoir d'étiquettes reflétant les propriétés du monde et la nature des mouvements de pensée, on conçoit la langue comme un système d'encodage d'une certaine expérience du monde, variable selon les époques et les cultures (les thèses de Whorf, très largement reprises dans les années 70, furent de ce point de vue la référence constante à tout travail sur le vocabulaire). La nomenclature impose de la sorte, sur un continuum de sensations, d'impressions, de sentiments, une catégorisation arbitraire. Cette conception culturaliste du langage eut pour effet d'enlever toute légitimité représentative à la liste de mots, ainsi qu'aux pratiques de classes associées, qui se déclinaient sous des étiquettes thématiques conventionnelles.

La conséquence la plus visible de tels travaux fut d'amener les enseignants à rester dans une prudente réserve et de limiter l'apprentissage du vocabulaire à des activités portant sur la structure générale du lexique (dérivations, homonymie, synonymie, etc.), les mots, comme association d'une forme et d'un sens, n'étant abordés qu'à l'occasion de lectures ou d'activités diverses, sans axe directeur, l'acquisition du vocabulaire étant en définitive considérée comme une activité non programmable.

Or, en dépit de toutes les incertitudes qui viennent d'être évoquées, tous les spécialistes notent cependant l'existence d'une forte corrélation entre les connaissances lexicales du lecteur et sa capacité à comprendre les textes (E.J. Kameenui et al., 1987, M. Fayol, 1992). De la même manière, l'activité de production de texte passe à un moment ou à un autre par la phase de mise en texte et donc par la mise en œuvre et la gestion des marques linguistiques, marques où le vocabulaire a sa place. Un certain nombre de spécialistes sont donc conduits à postuler l'existence chez le sujet d'un **lexique mental** (J.-F. Le Ny, 1989, D. Zagar, 1992), sorte de dictionnaire interne où sont stockés tous les mots connus et qui intervient au moment de la phase de reconnaissance des mots.

Toutes données qui plaident en faveur d'un réexamen de la notion de compétence lexicale et de son acquisition, compétence qui conditionne la réussite, entre autres, des activités de compréhension et de production de textes. À cet effet, nous voudrions montrer en quoi les apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle, envisagées ici solidairement, peuvent contribuer, sans remettre en cause les acquis de la recherche, à éclairer différemment le problème et à indiquer de nouvelles pistes pour la recherche, ainsi que de nouveaux modes d'intervention didactique. Si en effet les conceptions réalistes en matière de lexique ne peuvent plus avoir cours, les travaux de Whorf sur ce point ont eu une influence salutaire, il existe bien une relation du langage au monde qui ne saurait relever du seul arbitraire.

## 1. LA TRADITION REVISITÉE

En évoquant ici ce qu'a pu être une certaine tradition du **travail scolaire** en matière de vocabulaire, notre intention est avant tout de restituer l'environnement théorique d'un enseignement dont certains principes peuvent trouver un fondement nouveau à la lumière des recherches et analyses effectuées dans le domaine de la compréhension et de la production de textes.

### 1.1. Listes et séries

L'enseignement du vocabulaire à l'école primaire, dans la période qui va en gros du début du siècle au milieu des années 60, s'organise par le moyen de différents supports : des collections de manuels spécialement consacrées au vocabulaire, tel le *Vocabulaire analogique - Étude de mots groupés par association d'idées*, Delagrave éditeur, publié au début du siècle (cinq livres de l'élève et deux livres à l'usage du maître) ; des livres de lecture comme *Le livre unique de français*, de L. Dumas, Hachette, 1928 (trois livres de l'élève, trois livres du maître) ; des ouvrages qui préparent à l'art de la composition, ainsi *La pratique du vocabulaire et de la composition française*, Fernand Nathan, 1930 (deux livres de l'élève, un livre du maître), ou plus récemment, des livres qui associent élocution, composition et vocabulaire, *Corbeille de mots, vocabulaire et langage*, Bourrellier, 1949 (un livre de l'élève CE/CM) ou encore la dernière grande collection consacrée au vocabulaire *Écrire et parler, le vocabulaire et l'expression écrite*, Verret et Furcy, (quatre livres de l'élève, quatre fichiers du maître), Nathan, 1963. C'est dire à quel point la question est jugée importante et le soin que l'on apporte à varier les exercices. Dans tous les cas, l'enseignement du vocabulaire paraît être le complément indispensable de tout enseignement de l'expression orale et surtout de l'expression écrite appelée en ce temps là "composition française".

Il serait tout à fait intéressant d'esquisser une généalogie de cet enseignement qui très certainement trouve son origine dans les grandes taxinomies mises en circulation dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle avec l'explosion des savoirs techniques et scientifiques (publication des grands dictionnaires encyclopédiques, succès des sociétés de géographie, exploration des dernières zones inconnues de la planète, achèvement des conquêtes coloniales comme forme ultime d'assujettissement de l'espace, etc.) et du développement du discours réaliste (voir P. Hamon, 1973) dans ses différentes dimensions idéologiques. La prolifération lexicale est à la fois l'expression d'une compétence encyclopédique et d'un nouveau type de relation au monde. Apprendre aux enfants à nommer toutes choses, c'est faire d'eux les usagers d'un monde maîtrisable, univers où tout est à son exacte place. On y établit de la sorte la cohérence de l'univers social et on y annonce l'arrivée de temps nouveaux où le progrès saura donner harmonie aux êtres et aux choses.

L'objet d'apprentissage que l'on construit ainsi s'organise en **thèmes** dont l'organisation n'évoluera que très progressivement. Ce découpage thématique, dont les fondements idéologiques n'ont jamais été pleinement explicités, correspond à une mise en forme du monde qui a une valeur morale, idéologique et politique et valorise la fonction de **langue d'information** : "Une information est

un énoncé constatatif relatif au monde des faits, des états de choses et des événements, auquel est liée une revendication de vérité qui elle-même s'appuie sur des procédures bien définies d'observation, de contrôle et de transmission. Sa principale caractéristique est d'être émise dans une posture de base à l'égard de la réalité naturelle ou sociale : celle de l'observateur neutre et impartial." (L. QUERE, 1983, p. 56). Le langage permet de la sorte d'établir une relation entre le sujet et le monde d'objets que la perception lui donne.

Sans insister sur ce point, on remarquera que derrière cet enseignement explicitement prévu et organisé du vocabulaire, se trouve un projet éducatif, socialiser l'enfant, renforcer le lien social, conformément à l'idéal de l'école de la III<sup>ème</sup> République. Ces thèmes interviennent comme facteurs d'acculturation et de références culturelles communes auprès de populations scolaires ethniquement hétérogènes. Le livre de vocabulaire est à la fois un dictionnaire thématique où la liste de mots fait l'objet d'une mise en texte minimale (à l'exception de certaines réussites tel *Le Tour de la France par deux enfants*, de G. Bruno où une habile narrativisation des thèmes donne à cette entreprise didactique une forme romanesque qui ne manqua pas de séduire de très nombreuses générations de lecteurs), ainsi qu'un ouvrage d'initiation à la vie adulte, avec la présentation d'un certain nombre de **scénarios de base** de la vie sociale. Ainsi de ce texte, extrait de *Vocabulaire analogique* (op. cit.) :

*"Le va-et-vient des voyageurs dans une **gare** importante de **chemin de fer** est chose curieuse à voir. Dans cette foule affairée qui se presse devant les **guichets** ou qui se dirige rapidement vers la porte de sortie, il y a des gens de tout âge, de toute condition. Les uns pourvus de **billets**, font procéder par le soin des **hommes d'équipe**, au passage et à l'**enregistrement** de leurs bagages et payent s'il y a lieu, un **supplément pour l'excédent** de poids au-dessus des 30 kilogrammes auxquels chaque personne a droit moyennant 10 centimes, dans n'importe quelle **classe**. Après avoir reçu un bulletin qui leur permettra de se faire délivrer leurs colis à la **station** où ils comptent descendre, ils entreront dans la **salle d'attente**, pénétreront sur la **voie**, et, dès que le train sera là, ils s'empresseront de prendre place dans un **compartiment**, près de la **portière**, si possible, pour mieux voir le pays."* (p. 341)

qui présente la séquence-type de l'activité "prendre le train", sous sa forme la plus impersonnelle.

Texte que l'on retrouve, cinquante ans plus tard sous la forme suivante (*Corbeille de mots*, op. cit.) :

*"L'**express** Paris-Cherbourg entre en gare en faisant vibrer le sol. Depuis deux minutes une **sonnerie** l'avait **annoncé**. Aussitôt tout s'agite sur le quai. Chacun saisit ses colis et part à la recherche des wagons les moins **bondés**. Ce n'est pas facile ; que de têtes au-dessus des **glaces baiseses** ! que de monde aux **portières** de chaque wagon ! une famille encombrée de valises, cartons à chapeaux, de **sacs de voyage** s'est hissée enfin dans le **couloir** d'une voiture ; il ne reste plus qu'à découvrir un compartiment libre ! ... En voiture ! en voiture ! **crie le chef de gare** ... "Bon voyage, Lucile passez de bonnes vacances !". On presse les adieux, on s'embrasse*

*une dernière fois. Un coup de sifflet ; le train part ; là-bas sur la passerelle le disque rouge tourne ..."* (p. 87)

avec ici un souci d'expressivité dans l'énonciation qui personnalise en quelque sorte le texte et permet à l'enfant lecteur de s'y projeter plus aisément.

Ces grands thèmes s'organisent ainsi en un ensemble d'une quarantaine de **centres d'intérêt** qui feront les beaux jours de l'école primaire entre 1930 et 1950/60. Cette liste ne va pas toutefois rester figée durant toute cette période. Il suffit de comparer la liste proposée par l'ouvrage *Vocabulaire analogique* (CM2/CS, op. cit.) qui frappe par son caractère très largement impersonnel (*la famille, l'école, la société, l'air, l'eau, l'agriculture, l'industrie, le commerce, la propriété, la tempérance, les choses de l'esprit, l'intelligence et ses facultés* - chacun de ces grands thèmes étant subdivisés en une dizaine de sous-thèmes), à celle de *Corbeille de mots*, op. cit., qui sans remettre en question l'architecture thématique générale, se situe plus près de l'expérience de l'enfant et s'intéresse à son univers (*les bois à l'automne, joyeuses vendanges, gaulons les pommes, la maison se bâtit, les chasseurs, voici l'heure du dîner, carrefour animé, au grand magasin, neige en montagne, voici Noël, la toilette, le forgeron, le canal, l'usine, la foire, le boulanger, le port de pêche, au bureau de poste, au jardin public, le port marchand, jouons aux métiers, la place du bourg, le repas de noce, la fête foraine, le village dans la vallée, premières fleurs, la ferme est réveillée, visite au maraîcher, les confitures, au bord de la rivière, la moisson, les sports, sur la route, au cinéma, le départ du train, sur la plage, visions du monde*). On retrouve ainsi les centres d'intérêt de nature encyclopédique (l'usine, carrefour animé, etc.) qui altèrent avec des centres d'intérêt portant sur les épisodes caractéristiques de la vie de l'enfant, dans la journée et tout au long de l'année. *Écrire et parler* (CM2, op. cit.), avec une énonciation plus personnelle, y ajoutera l'univers des sentiments et des émotions (*retour à l'école, l'automne, Noël joyeux, la douceur du foyer, joies et rigueurs de l'hiver, peines et travail des hommes, le printemps, l'école de la volonté et du courage, l'été*).

Tout ceci n'aurait de valeur qu'historique et renverrait ainsi à un état dépassé des pratiques scolaires, si les travaux conduits en psychologie cognitive depuis au moins ces dix dernières années, n'avaient mis l'accent sur le rôle joué par **les modèles de situation** construits par le sujet en vue de comprendre ou de produire un texte ou un discours.

## 1.2. Connaissances du monde et schémas

Tous les spécialistes (pour un recensement des travaux, voir T. Van Dijk, 1977, M. Charolles, 1978, M. Fayol, 1985) s'accordent en effet pour reconnaître qu'il ne peut y avoir d'activité de compréhension ou de production que par la mise en relation d'informations présentées selon un mode d'agencement spécifique dans un texte ou un discours, avec des **bases de connaissance** déjà disponibles chez le sujet et stockées en mémoire à long terme.

En compréhension, le lecteur procède au traitement des données linguistiques disponibles à partir de cette base de connaissance, la confrontation de ces deux séries de données permettant l'évaluation et l'interprétation de cette

information. En production, en fonction des contraintes et visées de la communication, le sujet procède à l'activation d'un certain nombre de séquences conceptuelles stéréotypées qui vont servir à un travail de focalisation/planification, puis de mise en texte (M. Bereiter, C. Scardamalia, 1986, M. Fayol et B. Schneuwly, 1986).

Tous les chercheurs s'accordent donc pour poser l'existence chez tout sujet d'une base de connaissances conceptuelles, ce que certains appellent **connaissances-cadres** (traduction de l'anglais "frame") ou d'autres **schémas**, mobilisables à tous moments et susceptibles d'être constamment enrichis par le moyen de l'expérience sociale et culturelle (chez l'enfant par son expérience de vie propre, par le questionnement des adultes, le contact avec les médias et la lecture de textes à l'école ou en dehors de l'école) :

"Les schémas à partir desquels le sujet déploie son activité de reconnaissance, ne sont pas (totalement) subjectifs, mais plutôt culturellement (sur)déterminés. L'individu n'invente pas librement (toutes) ses convictions sur l'état du ou des mondes, il les construit au travers de pratiques sociales, il les reçoit de son entourage. N'importe quelle société "impose" à ses membres des cadres cognitifs à partir desquels se constitue, au sein d'une communauté, un fond de croyances à peu près stable et établi, constamment investi dans les discours qui y circulent." (M. Charolles, op. cit., p. 29).

Significativement, les auteurs de l'excellent ouvrage publié par la Direction des Écoles (*La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, 1993) ne manquent pas de rappeler : "Le travail de compréhension que l'on attend d'un enfant scolarisé ne saurait donc être complet si le texte lu ne s'intègre pas au capital de ses connaissances. C'est là encore un aspect du processus de compréhension qu'on ne peut ignorer à l'école : **chaque lecteur doit être capable de rapporter les contenus d'information puisés dans ses lectures à ses savoirs propres**. L'exigence d'une scolarisation longue pour tous les enfants fait de cet objectif l'un des plus importants auxquels l'école élémentaire est confrontée." (p. 101)

Cette base de connaissance du monde, ne constitue pas pour autant un bloc indissociable, mais s'organise en schémas spécifiques. Il faut en effet admettre, entre la connaissance-cadre et la phase de lexicalisation, un niveau intermédiaire de traitement, que nous allons étudier plus loin, et par lesquels le sujet code son expérience du monde.

Les thèmes et centres d'intérêt qui pendant longtemps ont constitué l'armature de l'enseignement du français à l'école, peuvent dès lors trouver en partie leur justification dans le fait qu'il s'agissait aussi au travers de l'enseignement du vocabulaire de mettre en place une base de connaissance et d'expérience du monde, **d'installer un répertoire de connaissances-cadres**, sous la forme de normes de comportement et d'intelligibilité du monde. Cette activité s'accomplissait par le moyen d'un travail de lexicalisation qui dans le même temps préparait à la lecture et à l'expression écrite.

## 2. VOCABULAIRE, SCHÉMAS ET TYPES DE TEXTE

L'hypothèse d'analyse que nous voulons présenter ici est qu'il existe une relation repérable entre la nature de la base de connaissance, le mode de lexicalisation correspondant et le type de texte qui peut ainsi actualiser cette compétence. Ceci permettrait :

- de déterminer un mode d'ancrage chez l'enfant de la compétence lexicale, celle-ci se développant, entre autres dispositifs utilisés, par un enrichissement et une diversification de ce répertoire de bases de connaissance ;
- de réévaluer les pratiques d'apprentissage autrefois adoptées dans la pédagogie des centres d'intérêt ;
- en conséquence, à partir du modèle pédagogique ainsi analysé, d'envisager des modes d'intervention didactique où l'on pourrait faire plus clairement la part de ce qui peut relever d'un apprentissage incident du vocabulaire et d'un apprentissage intentionnel.

### 2.1. Le script

Parmi les organisations cognitives susceptibles d'être activées, soit en compréhension, soit en production, figure en premier lieu **le script**, en ce sens qu'il sert à coder les événements de la vie quotidienne et qu'il est ainsi très fréquemment sollicité et que d'un point de vue génétique l'acquisition de la conduite de récit intervient très tôt chez l'enfant. "Un script est un énoncé d'actions et d'événements habituels d'une situation stéréotypée ayant une structure qui conduit à un but, avec une spécification du rôle des participants." (R. De Beaugrande, 1984, p. 366). Il existe ainsi des scripts très nombreux par lesquels le sujet code les événements de la vie : "faire sa toilette", "aller à l'école", "aller faire les courses au supermarché", etc., scripts qui ne constituent pas des stéréotypes fixés une fois pour toutes dans la mémoire du sujet, dans la mesure où puisant leur origine dans l'environnement technologique, social, culturel du sujet, ils évoluent en fonction des mutations que connaît cet environnement et de l'évolution des conduites du sujet.

Le script en définissant, en quelque sorte, la norme de déroulement ordinaire d'une suite d'événements possibles, a donc pour fonction de faire ressortir ce qui est inhabituel, inattendu, ce qui constitue à proprement parler **un événement**. En ce sens, le script constitue la base de connaissance indispensable à l'élaboration du **récit**, depuis le récit minimal tel que le pratique le jeune enfant et qui frappe par sa banalité, jusqu'au récit élaboré, plein de rebondissements, d'événements inattendus (sur le script, voir M. Fayol et J.-M. Monteil, 1988).

Le script, puisqu'il englobe des chaînes événementielles, se manifeste dans le discours sous la forme de la **démultiplication d'un verbe de base**, qui sera un verbe d'action, cette démultiplication s'opérant par le moyen de verbes de rang inférieur qui "détaillent" l'action de base. Ainsi des deux textes cités plus haut. Tous deux actualisent le script général **prendre le train**, avec des focalisations variables, le premier, *Vocabulaire analogique*, mettant l'accent sur l'action

**prendre le train**, le second *Corbeille de mots*, développant l'action **monter dans le train**.

SCRIPT 1 : (se rendre aux guichets, faire enregistrer les bagages, entrer dans la salle d'attente, se rendre sur la voie, prendre place dans un compartiment) ;

SCRIPT 2 : (attendre sur le quai, saisir ses valises, partir à la recherche d'un wagon, se hisser dans le couloir, découvrir un compartiment libre).

Ainsi quand dans un ouvrage comme *La pratique du vocabulaire et de la composition française* (op. cit.) on propose un exercice de construction de phrase tel que : " *La Gare. Au nom donné, ajoutez le verbe convenable : Le train .... . La locomotive .... . Des voyageurs .... . D'autres .... . Les parents .... . Les portières .... . La cloche .... . Le train .... . La fumée .... . Le silence .... .*

**Mots à employer** : *sonne, siffle, arrive, descendent, montent, s'embrassent, se précipitent, se renferment, se dissipe, s'ébranle, se rétablit.*

L'objectif, comme on peut aisément le constater est moins de construire des phrases pour elles-mêmes, que de remettre en mémoire auprès des élèves le script **arrivée/départ du train** avec l'utilisation du lexique de base correspondant. Texte qui est en deçà du récit, expression conventionnelle d'un stéréotype événementiel. Le passage du texte de base au discours écrit, ancré dans une situation d'énonciation spécifique, se fera par la mise en route d'opérations de focalisation (choix du sujet thématique), de dilatation (détail ou spécification de certaines actions), personnalisation (par l'utilisation de qualifications pouvant renvoyer à un point de vue particulier), par l'introduction de ruptures dans la chaîne événementielle, etc. On voit tout de suite, les possibilités offertes par ce modèle en matière d'intervention didactique.

Pour autant, le script ne se rapporte pas exclusivement au type narratif. Le script peut en effet servir de base de construction à plusieurs **types de texte** (voir J.-M. Adam, 1992), selon le mode de gestion adopté des constituants de l'événement :

- s'il s'agit d'informer et de représenter un événement et les acteurs impliqués dans l'accomplissement de cet événement (avec ou sans complication, avec personnalisation du texte ou non, etc.), le SCRIPT se réalisera sous la forme d'un TEXTE NARRATIF ;
- s'il s'agit de représenter une chaîne d'action dont LE LECTEUR sera L'ACTEUR, on sera en présence d'un TEXTE PROGRAMMATIF ou INJONCTIF (voir G. Vigner, 1990), de type recette, consigne, conseils, etc. ;
- si, à partir du script, il s'agit non plus de représenter l'événement dans ses différentes circonstances (temps, lieu, etc.), mais de mettre l'accent sur la logique d'enchaînement des actions, le texte prendra la forme d'un TEXTE EXPLICATIF.

On voit ainsi se dessiner un dispositif à trois niveaux où se correspondent une base de connaissance, un traitement spécifique du lexique et des types de textes, correspondances qui avaient été pressenties dans le cadre d'une péda-



gogie par centres d'intérêt (en négligeant volontairement ici tout l'aspect conventionnel de ces pratiques et avec le risque, à tout moment, de verser dans le lieu commun).

## 2.1. L'inventaire

Par inventaire, nous entendons cet aspect du savoir de l'individu sur le monde, tel qu'il est codé dans univers social et culturel donné et qui lui permet de nommer un certain nombre **d'objets** (au sens d'objets de savoir), qu'il s'agisse d'objets matériels (une chaise, une table), d'objets abstraits (une espèce animale, une catégorie grammaticale, une forme de pouvoir) ou un être, pour en distinguer les **constituants** et en préciser les **propriétés**.

Ce savoir encyclopédique est variable d'un individu à l'autre et évolue selon les stades du développement, dans la mesure où, à la différence du script qui prend initialement appui sur les pratiques de vie de l'individu et peut donc se coder sans passer par une formulation linguistique, l'inventaire est très étroitement lié à la compétence lexicale du sujet, compétence qui, plus que la précédente, doit faire l'objet d'un apprentissage systématisé, d'où des inégalités de compétence qui traduisent des inégalités dans les possibilités de tirer profit des occasions d'apprentissage, qu'il s'agisse d'apprentissages incidents ou d'apprentissages explicites.

L'inventaire, comme structure d'entendement et de mémorisation a une relation très marquée avec un type de texte, **la description**, mais il ne saurait s'y confondre entièrement, puisque la description correspond à la mise en texte d'opérations de découpage extra-textuelles (pratiques sociales qui découpent le corps social en classes, catégories particulières, pratiques techniques qui peuvent découper un matériel en pièces, éléments, pratiques juridiques qui permettent de découper l'étendue d'un paysage, urbain ou rural, en éléments spécifiques, etc.).

L'inventaire doit donc être conçu comme un bloc en mémoire à long terme qui stocke le savoir du sujet sur le monde, structure d'attente qui aux premiers contacts du lecteur avec le texte ou la séquence descriptive, permet de construire une représentation du référent. En phase de production, cette structure assure la mise en route du programme de textualisation qui, à partir de la compétence lexicale disponible chez le sujet, permet de construire les textes répondant aux nécessités de la communication du moment. Ainsi de cette activité proposée dans *La pratique du vocabulaire* (p. 66, op. cit.) :

*DESCRIPTIONS D'ANIMAUX. 1. Votre chat. Préparation du devoir : Recherche des idées par le sens et le raisonnement - Comment est la fourrure de votre chat ? - Quelle en est la couleur ? - Quelle est la taille de votre chat ? - Comment sont ses yeux ? - son museau ? - sa queue ? - Quelle est son attitude quand vous mangez ? lorsqu'il guette une souris ou l'attrape (...).*

*Vocabulaire : Noms : taille, poil, fourrure en panache, ronron, griffe, souris. Adjectifs : gourmand, frileux, hypocrite. Verbes : froter, ronronner, aplatis, lécher, guetter, griffer.*

*Plan : 1. Le chat (taille, poil, couleur, yeux, museau, queue).*

*2. Ses attitudes quand (je mange, il se nettoie, il guette une souris, il se chauffe).*

*3. Ses défauts : gourmand, hypocrite.*

*4. Services qu'il rend.*

Le plan-type ainsi proposé prend la forme de la démultiplication du lexème de base **chat** en ses éléments constitutifs conventionnels (taille, couleur, museau, etc.), associés à un certain nombre d'expansions prédicatives. Ainsi l'inventaire, dans sa forme la plus générale, s'organise à partir d'un item lexical qui dans sa forme de base est un **substantif**. Des listes substantivales plus ou moins développées de rang inférieur (relation d'hyperonyme à hyponyme) peuvent alors être déclinées, selon une relation de type partitif, c'est à dire qui énumère les parties de l'objet considéré. À ces opérations de dénomination sont aussi associées des opérations de **qualification**, qui consisteront à attribuer à l'objet ou à ses constituants des qualités particulières (adjectifs qualificatifs, appositions, compléments de nom, etc.). De la même manière donc qu'il existe des séquences-types permettant de coder l'expérience de vie quotidienne, il existe des inventaires-types qui permettent de coder ce qui sinon ne serait qu'un amalgame confus d'éléments insignifiants. La conjonction du script **envoyer une lettre** et celle de l'inventaire **bureau de poste**, selon qu'elle est centrée sur une injonction (ce qu'il faut faire pour envoyer une lettre) ou une narration (rendre compte de ce que l'a fait et vu) permet ainsi de produire des textes plus diversifiés.

Ainsi de ce texte (*Corbeille des mots*, p. 63, op. cit.) :

*"Comme tout est calme dans la **vallée** par ce beau matin de printemps ! Un coq a chanté dans une cour de ferme. Lentement la cloche **a tinté** à la vieille Église. Une autre a répondu vive et gale dans la cour de l'École et les enfants joyeux et bruyants sont accourus ... Puis tout s'est tu. Le pas du facteur martèle la route ; une carriole **franchit** le pont qui résonne. Peu de passants sur la place ; la route déserte **serpente** et grimpe au flanc des collines. La rivière **paisible** coule entre les prés **verdoyants** où **paissent** les troupeaux. Le village ne s'animera que le soir lorsque les bêtes rejoindront les étables et que les gens regagneront les maisons. Et quand s'allumeront au ciel les premières **étoiles**, les lumières des fenêtres éclairées perceront l'**ombre bleue** de la nuit."*

On trouve ici la conjonction du script (une journée à la campagne) : le coq chante, la cloche tinte, etc., appréhendé à partir du registre des sons, et de l'inventaire (le village), comme description d'un *locus amoenus*, la conjonction des deux listes lexicales donnant naissance à un texte plus complexe.

### 2.3. Le jugement

Avec la catégorie des jugements, nous entrons dans un domaine qui ne renvoie pas à la connaissance du sujet sur le monde, mais plutôt à sa capacité à apprécier l'univers d'êtres, d'objets, de phénomènes dans lesquels il prend place : "On admet aujourd'hui au moins dans le champ de la psychologie cognitive, que tout comportement repose sur un traitement d'informations, c'est à dire sur la mise en relation, en fonction d'un objectif, d'éléments de la situation entre eux et avec des éléments représentés en mémoire. On peut alors distinguer au moins deux types de situations pour caractériser ce traitement. Dans certains cas, en effet, des règles ou procédures de mise en relation, de même que parfois les termes particuliers sur lesquels elles doivent porter, font l'objet d'une explicitation sociale qui s'impose de l'extérieur. Dans d'autres cas, pour des raisons variables, de telles règles ou procédures ne sont pas disponibles, et c'est au sujet qu'il appartient de se les constituer dans l'action, et de leur donner éventuellement une régularité d'application si l'action se répète. Ce sont ces dernières activités de mise en relation que nous qualifierons "d'activités de jugement." (J.-P. Caverni et J.-M. Fabre, 1986). Alors que le script et l'inventaire constituent des procédés de traitement et de stockage de l'information, le jugement définit la capacité du sujet à porter un jugement sur l'information ainsi traitée.

Nous ne ferons qu'évoquer brièvement ici cette catégorie, d'une part parce qu'elle renvoie à une problématique que les limites et la visée générale de cet article ne permettent pas de traiter ici (voir R. Blanché, 1966 et 1979) et parce que son statut cognitif comme sa traduction lexicale n'ont pas été étudiés de façon approfondie.

On peut toutefois, dans un premier temps, retenir les jugements suivants :

- les modalités ;
- les jugements de valeur
  - au plan pratique / technique ( ce qui est utile/inutile, efficace/inefficace, opportun/inopportun, réalisable/irréalisable) ;
  - d'un point de vue moral (bien/mal, juste/injuste) ;
  - d'un point de vue esthétique (beau/laid) ;
  - au plan affectif (agréable/désagréable) ;
- dispositions par rapport à des impératifs (vouloir/ne pas vouloir) ;
- à l'égard des valeurs (aimer/détester).

Si la catégorie des jugements mérite d'être évoquée, c'est parce qu'elle rend compte d'une autre catégorie de texte ou de séquence de texte qu'est l'argumentation. Qu'est-ce qu'une argumentation en effet, sinon une suite d'opérations logico-rhétoriques, qui visent à déterminer chez l'auditeur/lecteur **une transformation dans son jugement**. Autrement dit, un texte argumentatif peut se ramener fondamentalement à une transformation d'adjectif (passer par exemple d'**inopportun** à **opportun**, d'**inutile** à **utile**, avec bien évidemment dans le texte des lexicalisations multiples de cette transformation, en fonction aussi de la compétence lexicale du sujet, les arguments servant à assurer le passage d'un jugement initial X à un jugement initial X'). Ainsi quand on proposait aux enfants de rédiger le paragraphe : "*Vous avez vu fonctionner le poste de*

*T.S.F. Pourquoi cet appareil est-il agréable et utile ?* ( L. Dumas, op. cit.), p. 401), on faisait appel à ce type de compétence.

Approcher le lexique dans les perspectives que nous venons d'évoquer permet, s'agissant notamment de tout ce qui a trait à la compétence textuelle, de résoudre le problème de la spécification du sens et de ses sources linguistiques. Traiter le texte dans une perspective discursive, c'est-à-dire comme un tout de sens s'inscrivant dans une démarche de communication, ou dans une perspective formelle, le texte comme une suite de phrase à thématique commune, condamne à traiter de la compétence en termes très généraux. Si à l'opposé, et de façon plus synthétique, on admet que dans tout texte existent des noyaux lexicaux à forte charge sémantique qui, par le déploiement de leurs stéréotypes actantiels ou prédicatifs, donnent naissance à un texte structuré, cela permet tout à la fois de repenser les activités de compréhension ou de production et d'y intégrer la compétence lexicale.

Le tableau suivant permet de regrouper ces différentes catégories.

Schéma	Type de texte	Lexique
script	. narration . programmation d'actions . explication	démultiplication d'un verbe d'action
inventaire	. description	démultiplication d'un substantif (+ expansions qualificantes)
jugement	. argumentation	conversion d'adjectif de qualificatif (ou de ses paraphrases correspondantes)

Il ne s'agit pas de la sorte de prôner, on l'aura compris, un quelconque retour aux méthodes traditionnelles en matière d'enseignement du vocabulaire. Le vocabulaire s'acquiert de différentes manières ; l'apprentissage incident y a notamment une grande part. L'enfant doit pouvoir s'exercer aux pratiques définitionnelles, aux activités métalinguistiques, apprendre à connaître les relations de sens qui unissent les mots entre eux. Toutes choses qui ont déjà été bien étudiées et qui ont donné lieu à de nombreuses applications pédagogiques. Mais tout ceci laisse entier le problème du lexique dans sa structuration propre, comme dans les dimensions de son répertoire, à moins de considérer définitivement ce domaine comme non susceptible d'une quelconque programmation, ce qui n'est pas notre hypothèse.

### 3. RECHERCHES EN PSYCHOLOGIE ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE

Il peut paraître paradoxal de fonder un programme de recherche en matière d'enseignement du vocabulaire à partir d'un modèle pédagogique qui a été depuis longtemps abandonné (et oublié). Pour autant, c'est ignorer la permanence du **travail scolaire**, c'est à dire une logique d'organisation des activités et de leur programmation, qui doit moins aux apports directs de la recherche fondamentale (principe de la transposition didactique) qu'à la mise en œuvre de savoir-faire, souvent peu théorisés, mais qui constituent le fond de la compétence professionnelle des enseignants. Mettre à jour les principes d'une "linguistique scolaire", telle qu'elle s'est élaborée à un moment de l'histoire (récente) des pratiques scolaires, permet d'éviter les risques d'une amnésie didactique, avec les mythes associés soit de la permanence des disciplines ou à l'opposé la survalorisation des stratégies de rupture en matière d'innovation pédagogique.

Que constate-t-on aujourd'hui s'agissant de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire ?

- la structure des manuels de français s'organise désormais à partir d'un découpage de nature à la fois rhétorique et formel, puisque l'on se fonde de plus en plus sur la typologie des textes. Il n'y a plus d'organisation thématique évidente, ce qui est visé prioritairement étant la capacité de l'enfant à explorer toutes les possibilités du champ de communication (à titre d'exemple, on peut citer ici le sommaire d'un ouvrage récemment paru *Au pied de la lettre*, CM, Hachette, 1993 : *l'écrit dans le monde ; les listes : récit et description ; les textes descriptifs ; les textes fabricatifs ; textes à image (1), la BD ; les textes en rupture ; écrire un texte à partir d'un texte ; textes à images (2), l'illustration ; réécrire un texte : la correction ; les textes figés ; textes échanges (1), lettres et dialogues ; textes échanges (2), le discours rapporté ; les textes abrégatifs (1) ; les textes abrégatifs (2) ; quelques textes poétiques*) ;
- le vocabulaire fait partie de ce qui constitue le travail de structuration de la langue (travail portant sur le fonctionnement et l'organisation du sens des mots) souvent associé à la grammaire et à l'orthographe ;
- l'effort d'acquisition s'est en partie déplacé du domaine du français à celui des apprentissages à orientation scientifique, mais sans que soient fixés des objectifs précis, aussi bien d'un point de vue thématique que quantitatif.

Ce constat, qui est d'abord la traduction d'une abstention de l'institution vis-à-vis d'un problème qu'elle ne voit pas très bien comment résoudre ne saurait tenir lieu de politique pédagogique. On finit en effet par oublier que l'étendue et la diversité du répertoire lexical de l'enfant est certainement un facteur de différenciation beaucoup plus puissant entre enfants que la syntaxe. Une étude de F. François insistait déjà sur ce point : "Les acquis communs à tous les enfants constituent un ensemble considérable, souvent oublié. Ainsi, toutes les enquêtes mettent en évidence la stabilité dans l'utilisation des prédicats nominaux comme présentatifs, des prédicats verbaux ailleurs ; il n'y a pas d'enfants qui adoptent dans le récit une pure conduite de dénomination. De même, relève-t-on très peu

de "fautes" dans les corpus oraux (si on ne les réfère pas subrepticement à la norme écrite). Enfin, même dans les enquêtes, par exemple, où on constate certaines différences entre groupes, ces différences portent plus sur la longueur, la diversité lexicale, l'organisation du contenu, sur le nombre de structures utilisées, que par la nature même de ces structures." (F. François, 1978, p. 113)

Partant des analyses qui viennent d'être proposées, un travail de recherche sur la structuration interne et le développement du répertoire lexical de l'enfant devrait entrepris de façon à promouvoir ce que R. Galisson (1987) nomme une **lexicographie d'apprentissage** par opposition à une lexicographie de dépannage telle qu'elle s'actualise dans les dictionnaires.

### 3.1. Recherches sur la nature et l'extension du répertoire lexical de l'enfant

Un certain nombre de travaux ont déjà été publiés s'agissant de la connaissance du répertoire lexical de l'enfant (voir notamment en langue française, S. Ehrlich et al., 1978, et l'article d'Agnès Florin dans le présent numéro) qui ont permis :

- d'établir les dimensions, au moins relatives, du répertoire lexical ;
- de proposer un rangement des mots par famille de sens (objets, actions, qualifications) ;
- de proposer des orientations en matière d'organisation des apprentissages ;

ce qui a permis de produire des résultats extrêmement intéressants. Toutefois, une relation plus précise devrait être établie entre le traitement du référent et le travail de lexicalisation, ainsi que sur la réinsertion du lexique à l'intérieur du réseau des formes (de la langue, du texte, du discours).

Jusqu'à présent l'arbitraire présumé du découpage thématique, a fait que l'on a préféré ne pas entreprendre de telles analyses. Or, si l'on s'appuie sur l'ancrage cognitif, comme base d'acquisition et de mise en mémoire du lexique, il semble que l'on puisse reprendre des recherches dans les directions suivantes.

- Le script : si la validité du script semble bien attestée, ainsi que son rôle dans l'organisation d'une pédagogie par centres d'intérêt, rien n'a encore été fait s'agissant de ce que pourrait être un inventaire des scripts, par niveau d'âge et d'expérience sociale, pour des enfants de 6 à 12 ans, aujourd'hui. On peut ainsi imaginer, sans nul doute que des scripts tels que "faire ses courses au supermarché" ou "prendre l'autoroute", etc., sont des scripts fondateurs de la socialisation de l'enfant d'aujourd'hui et qui entraîneraient avec eux l'usage d'un lexique particulier. Ce répertoire ainsi établi, on pourrait alors tenter d'établir les modes de lexicalisation, à un niveau d'âge donné, de manière à mieux faire apparaître :
  - la différenciation progressive des scripts ;
  - la diversification lexicale correspondante.

- Les inventaires : un travail de même nature pourrait être conduit s'agissant des inventaires, sachant que si l'univers des objets est théoriquement infini, celui qui se présente à l'enfant est plus limité, puisqu'il dépend :

- de son expérience de l'espace ;
- de ses capacités d'appréhension de l'univers physique ;
- de son approche de l'univers des objets techniques ;
- de son expérience du vivant qui lui permet de catégoriser et de qualifier les êtres ;

domaines qui d'une certaine manière ont déjà été largement couverts par les recherches en matière de catégorisation et de construction des concepts (voir sur ce point les travaux de l'INRP dans le domaine des sciences publiés notamment dans la revue *ASTER*, ainsi que F. Cordier, 1986 et G. Kleiber, 1990, sur le problème de dénomination chez l'enfant en fonction du niveau de catégorisation). On pourrait ainsi suivre le parcours de dénomination du monde et de ses constituants par l'enfant, apprécier sa capacité à différencier les constituants de l'objet et à y introduire des expansions prédicatives.

- Les jugements : si la capacité à juger des choses et du monde est moins aisée à cerner, on pourrait à partir d'un certain nombre de catégories déjà identifiées, étudier les modes de lexicalisation par niveau de développement.

On constituerait de la sorte un lexique rassemblé non pas à partir d'échantillons extraits de dictionnaire, mais par enquête auprès des enfants de leur capacité à lexicaliser un certain nombre de **schémas** identifiés à la fois par des sociologues, des psychologues et des éducateurs. Ceci permettrait d'aboutir à la production d'un dictionnaire de type onomasiologique et génétique, qui constituerait la référence organisatrice de l'apprentissage lexical. Ceci non pas comme références à faire acquérir de manière impositive par les enfants, mais de façon à mettre à la disposition des enseignants un inventaire raisonné, par domaines et par niveau d'acquisition, qui pourrait servir chaque fois que les enfants rencontrent un problème à l'occasion d'un travail de lecture ou de production orale/écrite.

On peut évidemment s'inquiéter de l'importance de l'inventaire ainsi constitué, dans la mesure où la compétence lexicale peut se mesurer en dizaines de milliers de mots. S'agissant de la langue anglaise, W. Nagy et P. Herman (1987) estiment à environ 40 000 mots le vocabulaire correspondant à un niveau de fin d'études secondaire. Ce qui impliquerait, durant les années de scolarité un niveau de croissance annuelle de 3 000 mots. Dans ces conditions, les auteurs estiment qu'un apprentissage explicite du vocabulaire ne saurait être envisagé. Seuls 3 ou 400 mots pourraient faire l'objet d'un apprentissage délibéré, le reste relevant d'un apprentissage occasionnel. Mais de tels objectifs ne semblent pas par eux-mêmes insuffisants. I. Beck et alii (1987) considèrent qu'il faut distinguer dans le vocabulaire, trois grands niveaux. Le premier niveau constitué de mots relevant du vocabulaire de base (*chat, mère, aller, rouge, parler, chocolat, etc.*) et qui n'ont pas à faire l'objet d'un apprentissage explicite à l'école. À l'opposé, un troisième niveau comprenant des mots à très basse échelle de fréquence et relevant de domaines spécialisés (*divertimento, nébuleuse, résistivité, etc.*), mots dont l'acquisition se fait le plus souvent à l'occasion d'apprentissages spéciali-

sés. Resterait alors un niveau intermédiaire, d'utilité générale, qui ne relève pas de domaines trop spécialisés (*unique, adapté, influence*, etc.). Une connaissance plus approfondie du sens et des conditions d'usage de ces mots pourrait avoir un impact significatif sur la maîtrise du langage par le sujet. Les auteurs en viennent à estimer que les mots relevant des niveaux 1 et 2 s'élèvent à 15 000 unités, avec 7 000 mots relevant du niveau 2, ce qui avec 400 mots par an sur lesquels porteraient préférentiellement l'action de perfectionnement en vocabulaire, permettrait de couvrir une très large gamme de besoins.

Bien évidemment de tels calculs devraient être repris pour le français, et il se peut que les choses en la matière ne soient pas aussi simples, mais tout ceci tend à montrer que vouloir cerner le répertoire lexical de l'enfant sous ses différents aspects, n'est pas un objectif inaccessible, dès lors que l'on dispose de principes particuliers d'approche.

### 3.2. Aspects de l'intervention didactique

Ce chapitre mériterait de longs développements, compte tenu de la productivité des hypothèses relatives à la liaison entre bases de connaissances conceptuelles et types de texte. Nous ne ferons ici que les aborder brièvement, des travaux de recherche devant dans ce domaine aussi être entrepris.

#### ***Apprentissage explicite ou apprentissage incident ?***

Jusqu'à présent, compte tenu de l'incertitude régnant en matière de nature et d'étendue du répertoire lexical, l'hypothèse de l'apprentissage incident, au détour d'autres activités, a été privilégiée. Elle rend compte certes d'un aspect non négligeable de l'apprentissage, mais les possibilités de développer un apprentissage explicite devraient être explorées. Celui-ci ne devrait bien évidemment ne revêtir en aucun cas la forme d'une liste de mots à faire apprendre, mais plutôt celle d'une mise en situation, selon un certain nombre de schémas déjà évoqués.

La recherche devrait porter ici sur les types d'activités susceptibles de faciliter l'acquisition et d'assurer une meilleure rétention du lexique :

- par des exercices de vocabulaire (exercices de démultiplication lexicale par exemple, portant sur l'analyse d'un script ou d'un inventaire en ses constituants) ;
- par des exercices où le lexique, dans ses différents développements, s'intègre dans des activités de production/compréhension de texte (relation du script au récit, de l'inventaire à la description, etc.), ceci de façon à induire d'autres processus d'utilisation du vocabulaire ;
- par des activités portant sur les variations énonciatives liées au travail de conceptualisation. On retrouve ici la problématique des niveaux de formulation abordées par les spécialistes d'enseignement des sciences (voir A. Giordan et G. de Vecchi, 1987), le processus d'enrichissement du lexique se fondant ici non plus sur l'élargissement du répertoire des scripts, inventaires ou catégories de jugement, mais sur la capacité du sujet à abstraire et généraliser ; autrement dit passer d'une énonciation fondée sur la lexicalisation d'un amalgame d'impressions liées aux capacités spontanées d'entendement de l'enfant à une formula-



tion fondée sur une analyse partant de la prise en considération d'un nombre limité de variables.

Parallèlement, on devrait étudier l'impact que pourrait avoir sur l'apprentissage la possibilité de regrouper les acquisitions autour d'un certain nombre de thèmes dominants ou de s'en tenir à l'ouverture la plus large et la plus aléatoire dans son apparition, à tous les thèmes qui peuvent être abordés de façon occasionnelle.

### ***L'apprentissage incident***

Explorer les lieux et occasions d'apprentissage qui se présentent dans la classe à l'occasion des activités les plus variées (EPS, géographie, exemples de grammaire, etc.), pour évaluer l'impact réel d'un tel mode d'apprentissage par rapport à un apprentissage explicite. Dans l'immédiat en effet, et quoi que pré-tendent certains, on ne peut conclure à la supériorité d'un de ces modèles pédagogiques par rapport à l'autre.

## **CONCLUSION**

Dès lors que le vocabulaire est abordé, non plus d'un point de vue de sémantique générale, mais en termes de pratiques de classe, on s'aperçoit que ces dernières restent largement méconnues, le praticien restant en la matière plus ou moins livré à lui-même (qu'il s'agisse du maître dans sa classe ou de l'auteur de manuels), donc à ses propres représentations, qui ne sont donc pas forcément fondées sur une base assurée de connaissances.

En effectuant ici une remontée, partielle, dans l'histoire des pratiques d'enseignement et en confrontant le modèle pédagogique, et idéologique, alors adopté, à des théories plus récemment énoncées, on constate qu'il y a là un champ de recherche à explorer qui relève non plus ici de la seule lexicographie et de la psychologie cognitive, mais de la didactique proprement dite. Travailler à mieux établir les formes d'interaction entre l'acquisition du lexique et le domaine des opérations cognitives dans sa relation avec la typologie des textes chez l'enfant, peut contribuer à mieux organiser un aspect essentiel de l'acquisition de la compétence langagière.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-P. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris, Nathan.
- BECK I.L. et alii (1987). "The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques". In MC KEOWN M.G. et CURTIS M.E. (Ed.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- BEREITER M. et SCRADAMALIA C (1986). "Research on written composition". In WITTRICK M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New-York, Mac Millan Publishing Company.
- BLANCHE R. (1966). *Structures intellectuelles. Essai sur l'organisation systématique des concepts*. Paris, Vrin (rééd. 1985).
- BLANCHE R. (1972). *Des catégorisations esthétiques*. Paris, Vrin.
- CAVERNI J.-P., FABRE J.-M. (1986). "Georges Noizet et la psychologie du jugement". *Bulletin de psychologie*, 735, 295-300.
- CHAROLLES M. (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence du texte". *Langue française*, 38, 7-41.
- CORDIER F. (1986). "La catégorisation naturelle : niveau de base et typicalité". *Revue Française de Pédagogie*, 77, 61-70.
- DE BEAUGRANDE R. (1984). "Critères d'évaluation des modèles du processus de lecture". In DENHIERE G. (Ed). *Il était une fois.... Compréhension et souvenir du récit*. Lille, PUL.
- EHRlich S. et alii (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris, PUF.
- FAYOL M. (1985). *Le récit et sa construction chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M (1992). "Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle". In FAYOL M. (Ed.). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF
- FAYOL M. et MONTEIL J.-M. (1988). "The notion of script : from general to developmental and social psychology". *CPC European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8, 335-361.
- FAYOL M., SCHNEUWLY B. (1986). "La mise en texte et ses problèmes". In CHISS J.-L. et alii (Ed), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, De Boeck.
- FRADIN B. (1986). "Pragmatique et constitution de la signification lexicale". *Cahiers de Linguistique Française*, 7, 115-134.
- FRANÇOIS F. (1978). *Syntaxe et mise en mots : analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants*. Paris, CNRS.
- GALISSON R. (1987). "De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage". *Cahiers de lexicologie*, 51-2, 95-118.
- GIORDAN A et de VECCHI G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- HAMON P. (1973). "Un discours contraint". *Poétique*, 16, 411-445

- KAMEENUI, E.-J. et alii (1987). "Issues in the design of vocabulary instruction". In MAC KEOWN M.G. et CURTIS M.E. (Ed), op. cit.
- KLEIBER G. (1990). *La sémantique du prototype*. Paris, PUF.
- LE NY J.-F. (1989). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris, PUF.
- NAGY W. et HERMAN P. (1987). "Breath and depth of vocabulary knowledge : implications for acquisition and instruction". In MC KEOWN M.G. et CURTIS M.E. (Ed), op. cit.
- QUERE L. (1983). "Qu'est-ce qu'une révolution de la communication ?". *Actions et recherches sociales*, 1, 49-62.
- VAN DIJK T. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres, Longman.
- VIGNER G. (1990). "Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique". *Pratiques*, 66, 107-124.
- ZAGAR D. (1992). "L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique". In FAYOL M. (Ed), op. cit.