

# LES CONNAISSANCES LEXICALES DES ENFANTS D'ÉCOLE PRIMAIRE

Agnès FLORIN  
Université de Nantes  
Laboratoire de Psychologie "Éducation,  
Cognition, Développement" (JE 258 ; D 56)

---

**Résumé :** L'intérêt pour les connaissances lexicales des enfants a beaucoup évolué dans les dernières décennies, en relation notamment avec les courants théoriques dominants concernant l'acquisition du langage. On tentera tout d'abord d'analyser cette évolution. Dans une deuxième partie, on se propose de présenter succinctement les méthodes de mesure des connaissances lexicales et on rappelle quelques aspects du développement de ces connaissances chez des enfants d'école primaire, à partir d'une enquête réalisée en 1978. Dans une troisième partie, on présente certaines caractéristiques de l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle et à l'école primaire, à partir de corpus enregistrés dans les classes, afin de dégager quelques aspects problématiques et des pistes de travail pour un entraînement lexical à l'école.

---

Quelle est la place des connaissances lexicales dans le développement du langage des enfants ? Comment les mesurer ? Quelle est leur étendue ? Comment les développer ? A quoi servent-elles ?

## 1. LES CONNAISSANCES LEXICALES : UN THÈME TOUJOURS D'ACTUALITÉ ?

L'intérêt pour les connaissances lexicales des enfants a beaucoup évolué dans les dernières décennies, en relation notamment avec les courants théoriques dominants concernant l'acquisition du langage.

Vers 1970, les projets de réforme de l'enseignement du français, déjà à l'ordre du jour, suscitaient des débats passionnés et l'Institut National de la Recherche et de la Documentation Pédagogique de l'époque contribuait largement au mouvement de réflexion qui se développait, notamment à partir de différents plans de réforme de l'enseignement du Français. Beaucoup de questions étaient posées concernant les connaissances à développer chez les élèves : que faut-il et que peut-on leur apprendre ? à quel moment et à quel rythme ? selon quelles procédures ? La recherche en psycholinguistique avait été centrée alors sur ce que des psychologues appelaient **les instruments du langage** : phonèmes, mots, syntaxe. L'acquisition du langage était conçue essentiellement comme l'acquisition de ces instruments : dans ce cadre se développaient des

travaux, tant en France qu'à l'étranger, sur les connaissances lexicales, leur développement et leur organisation.

L'intérêt s'est ensuite porté, à la suite des travaux de Chomsky en linguistique, vers l'analyse **des règles du langage**, des règles de transformation permettant de générer toutes les phrases et de la validité psychologique de ces règles. Dans le domaine de l'acquisition, les chercheurs, fort nombreux, exploiraient les "**grammaires**" de la langue chez l'enfant et tentaient de dégager les stades de leur construction. Les connaissances lexicales n'étaient plus guère dans les préoccupations scientifiques, au profit de discussions sur sémantique et syntaxe...

Plus récemment, la psycholinguistique s'est quelque peu affranchie des modèles strictement linguistiques pour mettre l'accent sur **les stratégies des locuteurs et les aspects pragmatiques du discours** : l'activité d'énonciation est analysée dans un contexte de production, en fonction de ses différentes caractéristiques, de l'adaptation du discours à l'interlocuteur et aux buts de la communication. Prendre pour objet les relations entre les signes et leurs utilisateurs conduit à un remaniement de la problématique, comme le souligne Caron (1992) : le langage, ainsi que les psychologues l'ont souligné depuis longtemps, n'est pas un objet formel et ne peut pas être isolé du reste de l'activité mentale ; syntaxe, sémantique et pragmatique sont en interdépendance dans le traitement psychologique du langage. Les actes d'énonciation, par lesquels le locuteur pose une certaine relation entre lui-même, son auditeur et un contenu, supposent, de la part du locuteur, des choix parmi un ensemble de formulations possibles, y compris dans le domaine lexical. Et ce n'est donc pas un hasard si on manifeste un nouvel intérêt pour les connaissances lexicales, dans le temps où les orientations théoriques tout autant que les nouvelles méthodes d'analyse permettent d'avoir une approche d'unités plus larges que les mots ou les phrases. Nous y reviendrons.

## 2. LES CONNAISSANCES LEXICALES DES ENFANTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE : PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉTUDE DE 1978

Dès le début du vingtième siècle, l'estimation des répertoires et des vocabulaires de base a été largement étudiée, tant chez les adultes que chez les enfants de langue anglaise. Les résultats obtenus variaient beaucoup d'une étude à l'autre, pour un même groupe d'âge, en raison des différences dans les procédures utilisées pour les estimations : le vocabulaire moyen d'enfants de huit ans pouvait être estimé à 3 600 mots par un auteur, et à 44 000 par un autre ; pour des étudiants, on retrouvait la même marge de variation, de 19 000 à 20 000 mots.

En France, en revanche, on disposait de fort peu de renseignements à la fois précis et à grande échelle sur ce que les enfants savaient effectivement dans ce domaine, sur ce qu'ils apprenaient dans les différentes classes.

C'est dans ce contexte, et malgré les difficultés méthodologiques, que Stéphane Ehrlich prit l'initiative, en 1970, de lancer une vaste enquête sur les

connaissances lexicales des enfants à l'école primaire. Ce travail, réalisé au sein du Laboratoire de Psychologie de l'Université de Poitiers, fit l'objet d'une publication (Ehrlich, Bramaud du Boucheron, Florin, 1978) qui visait à rendre compte à la fois de la dimension du répertoire lexical des enfants, du contenu sémantique de leurs définitions, et des modifications du système lexical en fonction du niveau scolaire et du milieu socio-économique ; l'ouvrage comporte également un dictionnaire génétique des significations de 1 650 entrées, permettant de suivre, d'un âge à l'autre, les variations de contenu et d'organisation des connaissances lexicales.

## 2.1. La méthode utilisée

L'estimation des connaissances lexicales comporte plusieurs étapes. La première consiste à sélectionner un échantillon de référence représentatif d'un répertoire général moyen d'adultes, auquel sont rapportés les répertoires des enfants de différents âges. Il est donc bien évident que les résultats obtenus sont tributaires de ce premier choix et doivent être interprétés, non pas en valeur absolue, mais en référence à l'échantillon de départ, à sa composition et à sa taille.

Notre échantillon de référence a été extrait du *Dictionnaire du Français Contemporain* de Dubois & Coll. (Larousse, édition de 1971), par un groupe de psychologues, selon différents critères : retenir essentiellement les mots primaires, représentatifs de toutes les familles sémantiques, et respecter les proportions des différentes catégories grammaticales dans la langue française.

Ces mots ont ensuite été répartis au hasard en différentes listes, chacune soumise à dix sujets adultes (étudiants de première année) qui devaient ranger chaque mot dans une échelle de connaissance en cinq points. Pour chaque mot, on détermine le mode, c'est-à-dire le point qui obtient le plus de suffrages. Après élimination des mots n'ayant pas fait l'objet d'un classement majoritaire, il reste un échantillon de référence "adultes" de 13 500 mots (composé de mots très bien connus, assez bien connus, ..., inconnus pour les adultes).

De ces 13 500 mots, on extrait alors un échantillon représentatif, de 2 700 mots, qui sont traités par les enfants. Chaque mot fait l'objet de deux épreuves écrites :

- une épreuve de **jugement de connaissance** sur une échelle en cinq points, identique à celle des adultes :

\* *je ne l'ai jamais entendu,*

\* *je l'ai déjà entendu mais je ne sais pas ce qu'il veut dire,*

\* *je le connais mal et je l'utilise rarement,*

\* *je le connais assez bien et je l'utilise assez souvent,*

\* *je le connais très bien et je l'utilise très souvent ;*

- une épreuve de **définition**, dans laquelle on demande aux enfants d'écrire, à côté du mot, "*tout ce que le mot veut dire*" ; les substantifs sont présentés au singulier, précédés d'un article défini (*la caravane*), les verbes à la troisième personne du singulier (*il achète*), les adjectifs au masculin singulier et

précédés de "c'est" (*c'est bas*), et les adverbes sont présentés isolément (*bien-tôt*).

Les enfants travaillent par écrit, à raison de 15 séances hebdomadaires de 25 mn insérées dans le travail de la classe ; au cours de chaque séance, chacun juge 30 mots et en définit 6 pris parmi ces 30, sur un cahier spécial. Bien sûr, on ne pouvait pas demander à chaque enfant de travailler sur la totalité des 2 700 mots ; l'ensemble des mots a été partagé en six échantillons équivalents et chaque enfant traite finalement 1/6ème de l'échantillon, soit en principe 450 mots pour l'épreuve de jugement et 90 mots pour l'épreuve de définition.

Les 2 538 enfants qui ont participé à cette recherche étaient scolarisés dans 115 classes d'écoles primaires de Poitiers, du CE1 au CM2 ; leur milieu socio-économique était contrôlé.

## **2.2. L'estimation de la dimension des répertoires à partir des jugements de connaissance**

Le répertoire de chaque enfant est estimé en rapportant ses réponses à l'ensemble des mots de l'échantillon de référence (l'échantillon de 13 500 mots), en tenant compte de la difficulté des mots et de la représentation des différentes catégories grammaticales. On procède ensuite à l'estimation des répertoires moyens par niveau d'âge.

Les résultats font apparaître une augmentation de la dimension des répertoires importante du CE1 au CM2, puisque le nombre de mots jugés inconnus diminue de moitié au cours de cette période (8 081 en CE1 ; 4 057 en CM2). Mais un examen plus qualitatif montre que le nombre de mots très bien connus augmente peu (+ 1 000 mots du CE1 au CM2) ; le gain porte surtout sur les mots jugés moyennement connus (points 2, 3 et 4 de l'échelle de jugement). Il apparaît que le vocabulaire fréquemment utilisé varie peu pendant la scolarité d'école primaire, mais qu'on fait apprendre aux enfants beaucoup de mots nouveaux, qu'ils n'utilisent guère, pour la plupart d'entre eux.

Les répertoires verbaux des enfants sont d'autant plus étendus qu'ils appartiennent à des milieux socio-économiques (MSE) favorisés : les écarts se situent principalement sur les mots inconnus et moyennement connus, ceux dont le nombre varie le plus au cours de la scolarité ; ces différences se maintiennent pendant les quatre années étudiées.

Il faut noter également qu'aux alentours du CE2, le répertoire des enfants représente à peu près la moitié de celui des adultes et qu'en fin de scolarité primaire, le chemin qui reste à parcourir est encore très important.

## **2.3. L'étude quantitative des définitions**

Les mots jugés inconnus étant définis par une faible minorité de sujets, l'étude concerne les mots jugés bien ou très bien connus par les adultes (points 4 et 5 de l'échelle de jugement).

Du CE1 au CM2, le nombre de mots-inducteurs définis (au moins par un mot-réponse à sens plein) augmente, mais plus de 40 % des mots bien ou très bien connus des adultes ne sont pas encore définis au CM2. Le nombre de confusions phonétiques ou phonologiques diminue ; la longueur moyenne des définitions augmente, surtout du CE1 au CE2 et du CM1 au CM2.

Les écarts entre les MSE portent sur le nombre de mots définis, les confusions phonétiques, mais ne sont pas significatifs pour la longueur moyenne des définitions. Comme pour les résultats à l'épreuve de jugement de connaissance, les écarts entre les MSE se maintiennent au cours de la scolarité ; rapportés à l'accroissement des connaissances durant la scolarisation en primaire, ils peuvent être estimés en termes de retard, de six mois (épreuve de jugement) à un an (épreuve de définition), des enfants du milieu le plus défavorisé par rapport au milieu le plus favorisé.

L'ensemble des observations montre que **cette période de scolarisation est davantage marquée par une extension du répertoire que par un approfondissement de celui-ci** ; il en résulte un écart croissant entre le nombre de mots jugés connus et le nombre de mots que les enfants sont capables de définir.

#### 2.4. Le contenu sémantique des définitions

Il existe de nombreux systèmes d'analyse de la signification des mots en termes de relations sémantiques, l'un des premiers et des plus connus étant la grammaire des cas de Fillmore (1968) : dans sa structure de base, une phrase est constituée par un verbe et un ou plusieurs syntagmes nominaux, chacun de ceux-ci étant associé aux verbes par une relation particulière, un "cas" (agent, instrument, datif, etc). Notre système d'analyse est assez proche de celui de Fillmore, mais le pivot de l'analyse est pour nous le mot-inducteur à définir, et non pas le verbe de la phrase.

L'analyse a porté sur un échantillon de 589 termes pris parmi les entrées du dictionnaire génétique, ayant fait l'objet d'un minimum de définitions dans les différents milieux socio-économiques. Les définitions des enfants sont analysées en considérant les mots-réponses de la définition et les relations sémantiques entre les mots-réponses et le mot-inducteur à définir.

Les résultats sont les suivants :

- on observe une **augmentation avec le niveau scolaire du nombre des réponses de même catégorie que l'inducteur** : accroissement des réponses "objet" lorsque l'inducteur désigne un objet, des réponses "actions" pour les inducteurs "actions"... etc. Ceci s'accompagne d'une augmentation avec l'âge de la fréquence des définitions de type catégoriel (surordonnés, synonymes, subordonnés, opposés), alors que les enfants les plus jeunes opèrent surtout à l'intérieur d'un système empirique (action, localisation, instrument... etc) ;

- **les définitions catégorielles** (exemple : *le beurre, c'est un aliment ; c'est comme l'huile*) présentent un caractère général et abstrait ; elles mettent en rela-

tion le mot-inducteur et le mot-réponse sur la base de leur caractéristiques communes et distinctives. **Les définitions empiriques** (exemple : *grimper* : *on grimpe sur l'arbre pour aller chercher des fruits*) insèrent l'inducteur dans une construction empirique représentant un objet ou un événement particulier, le plus souvent concret ; ces définitions apparaissent comme une illustration, un exemple de l'utilisation de l'inducteur dans la description d'un objet ou d'un événement connu ;

- **des différences similaires existent en fonction des milieux socio-économiques** : les définitions catégorielles sont plus fréquentes chez les enfants de MSE favorisé que chez les autres ; on observe le résultat inverse pour les définitions de type empirique. Notre interprétation de ces différences n'est pas en termes de retard des enfants de milieux défavorisés par rapport aux autres, mais plutôt en termes de **variation dans la nature des compétences** : les situations, les intérêts, les problèmes à résoudre peuvent être différents d'un milieu à un autre ; la nature des connaissances en résultant peut varier et entraîner des différences qualitatives dans la structure et le mode d'utilisation du système sémantique.

## 2.5. L'entraînement lexical à l'école primaire

Comment estimer avec précision le rôle de l'école dans le développement des connaissances lexicales ? Au terme de l'étude de 1978, la réponse paraissait bien hasardeuse. Il est probable qu'elle le demeure.

En effet, il est bien difficile de déterminer ce qui revient au facteur "âge" et ce qui revient au facteur "scolarisation", les deux étant corrélés ; on ne dispose pas de groupes contrôles de même âge, comparables en tous points à nos groupes d'enfants, mais ne fréquentant pas l'école primaire. En outre, il serait utile de connaître la courbe des progressions du répertoire durant la scolarisation en maternelle et la première année d'école primaire : ces informations n'étaient pas disponibles à l'époque ; il ne semble pas qu'elles le soient davantage aujourd'hui.

Néanmoins, au vu des résultats obtenus, il est possible de conclure que l'école primaire exerce un effet positif dans l'extension du répertoire verbal des enfants ; en revanche, ses effets sont beaucoup moins sensibles dans l'approfondissement des significations de chaque mot d'une part, et dans la réduction des différences socio-économiques d'autre part. Au terme de notre étude, nous préconisons un enseignement lexical plus intensif à l'école primaire.

"Qu'est-ce qu'un enseignement lexical intensif ? C'est un enseignement qui développe la connaissance des propriétés des "choses" ou, si l'on préfère, la connaissance des significations de chaque terme : qu'est-ce qu'un arbre ? ses différentes formes et espèces ? quelles sont ses parties constituantes, les lieux où il se trouve ? ses utilisations possibles ? etc. ; qu'est-ce que manger ? qui mange ? que mange-t-on, avec quoi mange-t-on ? etc.

Les réponses à toutes ces questions sont évidentes pour l'adulte et sans doute aussi pour la plupart des enfants d'école primaire dans le cas de référents aussi familiers que "arbre" et "manger". Mais l'examen des définitions-types du dictionnaire génétique montre qu'il en va tout autrement dans le cas des réfé-

rents moins courants. Dans ce cas, des exercices d'analyse qui faciliteraient l'identification des propriétés des référents pourraient se révéler très efficaces. Ils entraîneraient une différenciation plus poussée des représentations correspondantes et faciliteraient le développement du système conceptuel dans [...] deux directions [...] : la genèse de structures catégorielles plus générales et abstraites ; la formation de structures empiriques plus fines et plus complexes." (Ehrlich & al., 1978, p. 175-176.)

A l'appui de ces recommandations, le lecteur pouvait se référer au dictionnaire génétique inclus dans l'ouvrage. Pour chacune des 1 670 entrées, on présentait la définition-type obtenue à chaque niveau scolaire, précédée de plusieurs indications : catégorie grammaticale du mot-inducteur, degré de connaissance moyen à chaque niveau scolaire, degré de familiarité, famille sémantique.

A titre d'exemple, voici les définitions de 4 termes inducteurs (2 substantifs, 2 verbes) prises dans le dictionnaire :

**- ACTE**

- 1,2. *n.d.*
3. *au théâtre.*
4. *(acte) d'une pièce.*

Ce mot est jugé inconnu par la majorité des enfants, il ne reçoit des définitions qu'en CM1 et CM2 (3 et 4). La polysémie du terme n'est pas perçue.

**- ANANAS**

1. *fruit des pays chauds ; on le mange.*
2. *fruit ; pousse dans les pays chauds, en Afrique ; on le cueille ; on le mange.*
3. *fruit d'Afrique, des pays chauds, africain ; on le mange ; juteux.*
4. *fruit jaune ; pousse, vit dans les pays chauds, en Afrique, pas en France, sur un arbre ; très bon, délicieux ; a une écorce, une peau ; juteux.*

Ce mot est bien connu dès le CE1 ; sa définition s'enrichit beaucoup au cours de la scolarité.

**- AUGMENTER**

1. *deux.*
2. *les prix.*
3. *les prix montent ; ajouter du volume.*
4. *ajouter quelque chose.*

Ce verbe n'est connu d'une majorité d'élèves qu'à partir du CM1(3 et 4) ; il est peu défini avant, et dans des structures empiriques ; la définition est plus générale et abstraite en CM2 (4).

**- DÉMARRER**

1. *une voiture...*
2. *mettre en marche une voiture ; prendre la clef, la faire tourner ; partir.*
3. *mettre en marche le moteur d'une voiture, d'une moto ; avancer.*
4. *mettre en marche, en route le moteur d'une voiture ; papa tire le contact.*

Ce mot qui semble familier, n'est connu et défini par un nombre significatif de sujets qu'à partir du CE2.

### 3. CONNAISSANCES LEXICALES ET COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

La mesure des connaissances lexicales intervient dans différents champs de la psychologie, notamment en psychologie différentielle (via de nombreux tests, par exemple), en psychologie du développement et en psychologie cognitive. En outre, le développement de ces connaissances constitue un aspect particulier du développement de compétences langagières plus générales, mises en œuvre tout particulièrement dans le cadre scolaire. Aussi le problème de leur évaluation doit-il être posé, en relation avec les instruments de mesure utilisés.

#### 3.1. Le problème de l'évaluation

Peu d'auteurs se sont attachés à cette étude. Parmi eux, citons Flieller et coll. (1992, 1993) qui ont réalisé des comparaisons systématiques de différentes épreuves administrées à des élèves de CM2 et de 5ème. Les résultats obtenus sont les suivants.

- Les épreuves de compréhension (type questionnaires à choix multiples) sont beaucoup plus faciles que des épreuves de production (réponses libres) ; les épreuves fonctionnelles (phrases lacunaires ou à construire) le sont également beaucoup plus que des épreuves métalinguistiques (synonymies, définitions).

Ces résultats ne font que confirmer des faits bien connus : il existe un décalage du point de vue génétique entre le développement de la compréhension et celui de la production (Oléron, 1976), décalage qui pourrait correspondre à des mécanismes différents d'accès lexical (Morton, 1982) ; la maîtrise métalinguistique des mots est également très décalée par rapport à leur utilisation (Gombert, 1990), ce qui a des incidences nombreuses sur les différences entre milieux sociaux. Les travaux de Labov (1976) ou de Stubbs (1983) montrent que les différences sont réduites dans des activités conversationnelles, alors qu'elles sont importantes dans des exercices de type scolaire.

Flieller et coll. (1992) montrent que la difficulté est maximale dans le cas où une épreuve met en jeu à la fois une activité de production et une activité métalinguistique ; en outre, les différences inter-épreuves varient selon les mots :

- l'ordre de difficulté des mots varie selon les épreuves : un même mot n'a pas le même rang de difficulté selon qu'il est présenté dans une épreuve de phrases lacunaires ou dans une épreuve de synonymie, ce qui laisse penser, selon les auteurs, que les processus en jeu ne sont pas les mêmes. D'autres recherches sont nécessaires pour mesurer les effets de certains facteurs de difficulté (fréquence du mot dans la langue, degré d'abstraction, valeur d'imagerie, possibilité de confusions phonologiques, etc.) ;

- les corrélations entre les résultats aux épreuves lexicales et d'autres épreuves (lecture, raisonnement analogique) varient fortement et peuvent partiellement être expliquées par la nature des tâches utilisées : selon que les

épreuves requièrent des réponses par phrases ou des réponses par mots, leurs résultats corrélaient plus ou moins avec ceux d'autres épreuves.

– L'ampleur des différences inter-milieux varie non seulement en fonction des épreuves, mais aussi en fonction des critères d'évaluation des réponses : elle est plus grande avec des critères libéraux (évaluation de réponses libres) qu'avec des critères stricts (dichotomie vrai/faux dans le cas de questionnaires à choix multiples - QCM).

Ces résultats montrent que les épreuves lexicales ne sont pas équivalentes et que les facteurs de tâche, notamment le guidage de la réponse (QCM ou réponses libres) et le type d'activité langagière sollicitée (fonctionnelle ou méta-linguistique), influent sur les réponses des sujets. Bien qu'on ne soit encore guère renseigné sur les mécanismes cognitifs en jeu dans les différentes épreuves lexicales, on ne peut que préconiser de prendre la mesure, dans la pratique pédagogique, de ces effets différentiels liés à la nature des épreuves.

### **3.2. Connaissances lexicales et compréhension**

On a tenté de définir le sens d'un mot par un ensemble de "traits" qui le différencient du sens d'autres mots de la langue : c'est la théorie componentielle développée à la suite des travaux de Katz et Fodor (1963). Mais beaucoup de concepts résistent à ce type d'analyse, parce qu'ils ont des limites floues, qui peuvent varier en degré : quelles sont les limites de la catégorie "véhicule" ? Les barques ou les télésièges sont-ils des véhicules au même titre que les voitures ? certains exemplaires de rouge sont plus "rouge" que d'autres... Selon Rosch (1976), les catégories dans lesquelles sont répartis les objets se caractérisent par la référence à un prototype, c'est-à-dire à un représentant typique de la catégorie qui serait appris en premier.

Mais le sens peut-il être véritablement attaché au mot ? Un mot peut évoquer non seulement un concept, mais aussi des connaissances variées, plus ou moins anecdotiques, des sentiments ou des représentations plus ou moins partagées (ce qu'on désigne par le terme de "connotations"). Dès lors, le sens d'un mot devient l'usage qu'on en fait dans un contexte particulier : c'est la conception développée actuellement dans la sémantique procédurale (connaître le sens d'un mot, c'est savoir s'en servir) : le sens d'un mot n'est pas considéré comme une entité statique, mais comme un ensemble de procédures qui donnent lieu à des "effets de sens" différents selon le contexte dans lequel elles s'appliquent (Johnson-Laird, 1982).

Cette conception, relativement récente, se fonde surtout sur des simulations en intelligence artificielle et nécessite des validations expérimentales, notamment dans une perspective développementale. Il en est de même de la conception, généralement admise aujourd'hui, de l'organisation des connaissances en mémoire sous forme de réseaux sémantiques : la validité expérimentale de tels modèles est encore limitée, si on excepte les travaux dans le champ de l'intelligence artificielle. Certains auteurs contestent l'idée d'une organisation rigide des connaissances en mémoire et considèrent la mémoire sémantique comme "un

système génératif à éléments libres" caractérisé par une grande flexibilité, en séparant nettement l'organisation sémantique et l'organisation linguistique (Ehrlich, 1982, 1985) ; mais il s'agit là encore d'une voie de recherche à explorer.

La compréhension du langage ne saurait être réduite à la reconnaissance des mots ; on a cependant pu mettre en évidence des effets sur la compréhension de phrases de la typicalité des mots (Dubois, 1991) ou de leur complexité sémantique exprimée en nombre de traits (Le Ny, 1979).

Par ailleurs différents modèles de la compréhension ont montré toute l'importance des connaissances lexicales. Dans une étude génétique de la compréhension et de la production de récits (Ehrlich & Florin, 1981), on trouve que les connaissances lexicales sont une condition nécessaire de la détermination et de l'intégration des actions et des relations au niveau propositionnel, mais aussi une condition nécessaire, à défaut d'être suffisante, de la mise en relation des actions à un niveau supérieur du récit, qualifié de supra-propositionnel. Les multiples conceptions propositionnelles de la compréhension de textes (voir, par exemple, Van Dijk & Kintsch, 1983) unifient la représentation sémantique du mot, de l'énoncé et même du texte, sous forme de listes de propositions correspondant à un ensemble de connaissances (explicitement présentées ou devant être inférées). En clair, il semble utile de rappeler que les connaissances lexicales sont une condition nécessaire à la compréhension et à la production des textes, et comme le disait Platon, à la connaissance des choses.

#### **4. QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT LEXICAL À L'ÉCOLE MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE**

Il est rare d'observer à l'école maternelle un enseignement lexical en tant que tel : le plus souvent, des séquences de travail sur les mots (trouver un mot approprié, donner le sens d'un mot, l'insérer dans une expression plus large,...) sont insérées dans un travail plus vaste sur la langue ou sur le récit, par exemple. A l'école élémentaire en revanche, on assiste à de véritables séances de vocabulaire : phrases à compléter, travail sur les synonymes, recherches dans un dictionnaire, etc. En outre, les niveaux d'exigence ne sont, bien sûr, pas directement comparables, et la place de l'écrit bien différente. Néanmoins, malgré ces différences importantes entre école maternelle et école élémentaire, il semble que des caractéristiques communes peuvent être dégagées, et c'est ce que nous voudrions montrer, à travers quelques exemples recueillis par enregistrement dans différentes classes.

Ces exemples ne constituent pas des cas atypiques, mais correspondent à des modes de fonctionnement assez fréquemment rencontrés, et donc représentatives d'une partie de la réalité.

\* Classe de moyens/grands (A) : l'enseignante a présenté l'image d'un jardin dans lequel travaillent plusieurs personnages ; la première partie de la séance (7 minutes) est consacrée à la description de l'image : après quelques énumérations peu nombreuses, la séance tourne court (digressions, désintérêt

manifeste de certains enfants) et l'enseignante (M) tente de la relancer en faisant appel aux expériences personnelles des élèves (E ou Es) :

M - classe – *Est-ce que vous avez un jardin ?*

Plusieurs Es – *Oui !*

Plusieurs Es – *Non !*

(L'école se trouve au cœur d'un quartier d'immeubles HLM.)

Mic - M – *Et pi j'ai mon papi qu'en a un et j'ai mon jardin chez lui*

M - Mic – *Tu as un jardin chez lui !*

– *Tu jardines toi-même ?*

– [...]

– *Alors qu'est-ce que tu fais ?*

– [...]

– *Qu'est-ce que tu fais dans le jardin ?*

[...] (plusieurs enfants parlent à voix basse)

M - classe – *Et les autres, qu'est-ce que vous faites dans le jardin ?*

Mat - M – *Moi chez ma mamie*

M - classe – *On écoute Mat là*

Mat - M – *Moi je sème des trucs !*

M - Mat – *Tu sèmes des trucs !*

– *Quels trucs sèmes-tu ?*

Mat - M – *Des radis*

– [...]

M - Mat – *Tu sèmes des graines de radis ?*

M - classe – *Qu'est-ce qu'on peut semer encore ?*

Mat - M – *Des artichauts*

Mic - M – *De la salade*

M - Mic – *On peut semer des graines de salade*

Mag - M – *Et pi des patates*

M - Mag – *Alors les patates comme tu nous dis, comment on peut les appeler ?*

– [...]

Aud - M – *Des pommes de terre*

M - Aud – *Des pommes de terre*

M - classe – *Est-ce qu'on les sème ?*

Plusieurs Es – *Non !*

M - classe – *Qu'est-ce qu'on fait ?*

– [...]

– *On l'avait fait l'année dernière dans notre petit jardin !*

Jess - M – *On les...la patate on l'enterre dans le jardin*

M - Jess – *Ah oui !*

– *Alors ça s'appelle comment ça quand on l'enterre ?*

– [...]

M - classe – *On dit pas qu'on la sème, forcément là !*

– *Ce ne sont pas des graines !*

– [...]

M - classe – *On les plante hein !*

(suite) – *On les plante !*

- *Eh oui !*
- E - M – *On les plante*
- M - classe – *On les plante, oui !*
- [...]
- *Qu'est-ce qu'on peut faire encore dans le jardin ?*
- [...]
- *Bon regardez le papa... (elle montre l'image)*
- *Qu'est-ce qu'il fait ?*
- [...]
- Jess - M – *Il a un râteau*
- M - Jess – *Il a un râteau*
- *Ah oui*
- *Il a un râteau*
- M - classe – *Qu'est-ce qu'il peut bien faire avec un râteau ?*
- Ale - M – *Appuyer dessus*
- M - classe – *Qu'est-ce qu'on peut bien faire avec un râteau dans le jardin ?*
- Mat - M – *Elle arrache un radis la fille*
- Mic - M – *Il lave le sentier*
- M - Mic – *J'sais pas si on peut dire qu'il lave*
- Mat - M – *La fille aussi*
- M - Mic – *Mais on peut dire oui mais avec un râteau on peut... pas laver... mais*
- Mic - M – *Enlever les feuilles*
- M - Mic – *Enlever les feuilles, oui*
- *Nettoyer l'allée, oui*
- Mat - M – *Y a des p'tites carottes*
- M - classe – *Est-ce que vous connaissez d'autres outils qu'on utilise dans le jardin ?*
- Mal - M – *Oui*
- M - Mal – *Qu'est-ce qu'on peut utiliser comme outils dans le jardin, Mal ?*
- [...]

(La séance va se poursuivre encore trois minutes, au cours desquelles les enfants produiront, avec l'aide de l'enseignante, trois termes nouveaux : tondeuse à gazon, labourer, tuyau d'arrosage.)

La transcription ci-dessus correspond à trois minutes d'enregistrement ; elle permet de rendre compte de plusieurs caractéristiques fréquemment rencontrées dans des séances conversationnelles de ce type.

- **Les connaissances des enfants relatives au thème sont très hétérogènes** : très peu d'entre eux ont l'occasion de jardiner, soit chez eux, soit chez d'autres membres de leur famille. L'enseignante essaye de mobiliser ces connaissances en utilisant différents supports : une image représentant un jardin, les expériences extra-scolaires des enfants, l'expérience collective de la classe réalisée l'année passée (et visiblement oubliée), en constituant un petit jardin à l'école. Les résultats de cette mobilisation apparaissent cependant bien faibles, surtout si on ajoute que la plupart des termes utilisés au cours de ces trois

minutes d'enregistrement avaient été introduits précédemment, soit par l'adulte, soit par des enfants.

- Le souci de l'enseignante de **donner à l'enfant les termes adéquats ou correspondant au français "standard"** : trois types de difficultés des enfants apparaissent à ce niveau :

\* la connaissance très approximative du sens des mots qui entraîne des erreurs dans le choix des termes (*enterrer / semer / planter*) ; mais peut-on raisonnablement attendre beaucoup mieux de la part d'enfants citadins de quatre-six ans ?

\* le décalage bien connu entre le vocabulaire familial d'usage et celui de l'école apparaît somme toute pour un très petit nombre de termes au cours d'une séance (*patates / pommes de terre* ; seul exemple en douze minutes d'enregistrement) et il ne faudrait pas en exagérer l'importance ;

\* enfin le manque de connaissances sur des objets, des actions ou des événements (ici le jardinage) : que plante-t-on et que sème-t-on ? quels outils utilise-t-on pour jardiner ? à quoi sert un râteau ? à laver un sentier ou à ramasser des feuilles ?

- **Quels sont les effets de cet entraînement lexical ?** les enfants ont-ils mémorisé les termes que l'adulte et leurs camarades ont utilisés ? Il est difficile de répondre directement à cette question qui ne faisait pas partie de notre étude lors des observations que nous avons effectuées en classe ; sans être pessimiste, il semble que beaucoup d'enfants, peu familiers du thème étudié, ne conservent guère de traces de cet enseignement, s'ils n'ont pas l'occasion de le réinvestir peu après. Les enseignantes sont ainsi souvent découragées, par exemple "*d'avoir passé un trimestre sur le thème de la mer et des poissons*", à travers de multiples activités, langagières, plastiques et autres, et de ne pouvoir obtenir que bien peu de vocabulaire adéquat et précis sur ce thème dans les semaines suivantes. Mais travaille-t-on réellement à un approfondissement lexical au cours de telles séances ou bien seulement à une sensibilisation à différents mots ? Les différences entre *enterrer*, *semmer* et *planter* ne sont pas explicitées. Pourquoi un râteau permet-il de ramasser des feuilles plutôt que de laver un sentier ne l'est pas davantage. Alors faut-il s'étonner que, quelques temps après, ces mots aient si peu de consistance pour les enfants ?

\* Classe de CE1(B) : La classe vient de prendre connaissance du texte de Daudet, *La chèvre de Monsieur Seguin*. L'enseignante fait lire à tour de rôle quelques lignes pour faire ressortir le mot "train" à partir de l'expression "*le loup, assis sur son train de derrière...*" (recueilli par J.-L. Delalande)

M - classe - Bon !

*On avait vu une expression hier qui était "assis sur son train de derrière"...*

*Alors ça veut dire quoi ?*

Plusieurs Es - *Assis sur ses fesses*

M - classe - *Assis sur ses fesses*

*Il y a un mot qui d'habitude ne veut pas dire les fesses...*

*Le train de derrière*

*Alors quel est ce mot en fait ?*

*C'est le mot... ?*

- Mor - M – *Train*  
 M - Mor – *Le mot train*  
 M - classe – *En fait quand vous dites le mot train, vous pensez à quoi ?  
 Ça vous fait penser à quoi ?*
- Jul - M – *Le train qui roule*  
 M - Jul – *Au train qui roule  
 Qu'est-ce que c'est un train, Jul. ?*
- Jul - M – *C'est pour transporter les voyageurs*  
 Jér - M – *C'est pour transporter des marchandises*  
 M - classe – *De la marchandise  
 Alors donc il y a le train de ...*
- Mar - M – *Marchandises*  
 M - classe – *Le train de ...*  
 E - M – *Voyageurs*  
 M - E – *De voyageurs*  
 Mar - M – *La poste*  
 M - Mar – *Pour la poste  
 [...]*
- M - classe – *Maintenant on va essayer d'avoir si ce mot "train" on peut pas  
 l'employer dans d'autres expressions qui ne veulent pas dire jus-  
 tement "train" au sens qu'on connaît bien...c'est-à-dire la locomo-  
 tive plus les wagons...  
 Alors essayez de me trouver des expressions avec le mot  
 "train"...*
- Ang - M – *Le train roule*  
 M - Ang – *Alors le train roule  
 Alors quand tu dis "le train roule", tu parles de quel train ?*
- Ang - M – *Le train qui va sur les rails*  
 M - Ang – *Ah c'est bien*  
 M - classe – *Je peux vous aider ?  
 Oui...  
 Si je vous dis l'avion va se poser ...  
 Il a sorti son train d'atterrissage...  
 Qu'est-ce que ça veut dire ?*
- Mél - M – *C'est les roues*  
 M - classe – *Ah vous voyez que vous connaissez !  
 Le train d'atterrissage, voilà !*

Suivent deux minutes de discussion sur le décollage des avions, les trains de bateaux sur la Loire, les trains de voitures au départ des vacances. Puis la maîtresse essaie en vain de faire trouver aux élèves le sens de l'expression "marcher bon train".

(La séance se poursuit encore pendant environ dix minutes, au cours desquelles d'autres sens du mot "train" seront évoqués par l'enseignante et les enfants.)

La séance paraît nettement plus alerte que la précédente, les enfants apportant eux-mêmes beaucoup d'informations. L'enseignante part du plus

connu (le train SNCF), pour aller vers des expressions inconnues des enfants. Mais une analyse détaillée des interventions magistrales montre que la leçon progresse grâce à de **nombreuses aides à la réponse** (26 % des sollicitations magistrales) constituées par des amorces de phrases.

Les enfants doivent y ajouter le terme juste, ce qu'ils ne sont pas toujours en mesure de faire ; ils apportent **des réponses par mots isolés** qui viennent compléter l'énoncé magistral dont la fin traîne pour signifier l'attente d'une réponse, dans des sortes d'exercices à trous. Dans la deuxième partie de la séance (non transcrite ici), les enfants produisent des énoncés plus longs, lorsqu'ils sont sollicités pour construire des applications autour de l'expression "*marcher bon train*", expression qu'ils n'ont pas été en mesure de produire eux-mêmes malgré les sollicitations pressantes et variées de l'adulte.

Il arrive souvent que l'enseignante considère **une réponse d'un enfant en particulier comme l'indice d'une connaissance partagée par l'ensemble des élèves**, ce qui est loin d'être toujours le cas : cf. ici l'exemple du "*train d'atterrissage*" produit par Mél. ("*c'est les roues*") ; M : "*ah vous voyez que vous connaissez !*"

La leçon progresse dans **l'implicite**. Les enfants doivent découvrir au fur et à mesure de son déroulement ce qui correspond aux attentes de l'enseignante, les termes souhaités et ceux qui ne sont pas requis. Cela demande un temps d'ajustement entre ce que les élèves entendent et les objectifs non déclarés de l'enseignante (retours multiples des élèves au thème du train SNCF, alors que d'autres usages du mot "train" sont attendus et suggérés). Vers la fin de la séance, on trouve encore des élèves qui veulent faire partager leurs expériences des voyages, et n'ont pas compris qu'ils devaient participer à une leçon de vocabulaire.

Ce **décalage cognitif** entre l'univers des enseignants et ceux des élèves est particulièrement fréquent, dès les premiers niveaux de la scolarité, les interlocuteurs n'ayant pas toujours une conception identique des éléments pertinents dans une conversation donnée. Lorsque l'enseignant ne perçoit pas cette divergence ou n'en tient pas compte, il peut arriver que les enfants se demandent "quelle réponse attend-on de moi ?" plutôt que "qu'est-ce que j'ai à dire sur ce thème ?" Faute de trouver la réponse à la première question, certains préfèrent se taire.

Ces caractéristiques sont celles de séances conversationnelles à l'école (Florin, 1991) et ne sont pas limitées aux activités de vocabulaire ; elles sont observables pour d'autres activités métalinguistiques ; toutefois, elles peuvent rendre compte de certaines difficultés des enfants par rapport à ces activités.

## 5. DISCUSSION

Au terme de cette présentation, plusieurs points importants doivent être soulignés.

### 5.1. La mesure des connaissances lexicales est étroitement dépendante des outils de mesure utilisés.

Un bon résultat dans une tâche de compréhension ou un questionnaire à choix multiples ne signifie pas que l'élève maîtrise réellement le sens des mots qu'il a employés. *A contrario*, des échecs dans des épreuves de définition peuvent être le reflet de difficultés métalinguistiques plus générales et masquer une utilisation correcte des mots dans une conversation. Aussi importe-t-il que les enseignants rapportent l'activité lexicale des élèves au type d'exigence formulée dans la tâche elle-même plutôt qu'à un niveau de connaissance lexicale en soi.

### 5.2. Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire sont-elles aujourd'hui comparables à celles des enfants interrogés en 1978 ?

Répondre à cette question supposerait de répliquer l'étude précédente, ce qui représente un travail particulièrement lourd et pose de nombreux problèmes méthodologiques : travailler avec une population d'élèves comparable sur plusieurs critères à la population de 1978, utiliser la même procédure de recueil et d'analyse des données, etc. Mais les enfants d'aujourd'hui scolarisés à l'école primaire peuvent-ils être exactement comparables à ceux de 1978 ? De plus, certaines archives de la recherche précédente ont disparu dans les déménagements universitaires, ce qui en rendrait difficile une réplique correcte. Enfin, il n'est pas sûr que des chercheurs seraient prêts à reprendre un travail artisanal et qualitatif souvent fastidieux, alors que d'autres modes d'analyse sont aujourd'hui privilégiés...

Un sondage est toutefois actuellement en cours, à l'initiative d'André Flieller (Université de Nancy II), à partir de la recherche de 1978 et pour deux niveaux scolaires. Les résultats ne sont pas encore disponibles, mais devraient apporter des éléments de réponse.

Toutefois, les observations que nous pouvons effectuer dans des classes laissent penser qu'un enseignement lexical intensif ne s'est pas particulièrement développé à l'école maternelle et primaire.

### 5.3. Connaissances lexicales, compréhension et production de textes

Depuis quelques années, on s'est beaucoup préoccupé, à différents niveaux de l'Éducation nationale, de la production de textes par les élèves, à l'oral et à l'écrit. C'était une conséquence directe du développement des recherches sur la communication et la pragmatique. On ne peut que s'en féliciter, dans la mesure où l'on replace ainsi le travail sur la langue par rapport aux fonc-

tions principales du langage : représenter et communiquer, dans une situation socialement définie.

Mais, par un mouvement de glissement classique lors d'évolutions pédagogiques, on a peut-être un peu oublié que **la lecture, la compréhension et la production des textes passent par la maîtrise des outils que sont les mots** et que cette maîtrise ne relève pas de l'imprégnation spontanée.

De nombreux auteurs s'accordent pour reconnaître que **le mot est certainement l'unité principale du traitement des textes écrits** (cf. Khomsi, 1989, pour une revue de question). On considère qu'il existe probablement deux modes d'accès au lexique : un accès indirect (recodage phonologique) dans lequel chaque graphème est converti en phonème, ce qui nécessite, en mémoire de stockage, une représentation phonologique du lexique ; un accès direct, plus rapide (recodage orthographique), dans lequel la forme graphique permet d'accéder directement à un lexique structuré orthographiquement. "Le recodage phonologique s'appliquerait plutôt aux items inconnus ou peu familiers, alors que l'identification par la voie visuelle et orthographique concernerait surtout les mots familiers" (Khomsi, 1989, p. 26). Ainsi apparaît clairement l'importance des connaissances lexicales dans les compétences des élèves en lecture.

**Les travaux sur la production de textes** montrent également qu'il existe deux niveaux de la planification sémantique du discours narratif, en cours de production (Espéret, 1990) : l'un (macrostructural) correspond à la planification d'ensemble du discours ; l'autre (microstructural) concerne la planification des phrases à l'intérieur de chaque épisode du récit. On sait qu'**au niveau microstructural, l'essentiel du travail cognitif se situe dans la planification sémantique et la sélection lexicale**. Il s'agit là d'un niveau qui semble plus précocement actif que le niveau macrostructural, dont l'émergence nécessite la mise en place progressive du schéma de récit. A la base de l'activité de production de textes, se trouve donc un travail cognitif de type lexical et sémantique.

Enfin, on pourrait bien sûr s'interroger sur **le lien entre les connaissances lexicales utilisées à l'école primaire et celles qui sont requises au collège**. La consultation des manuels de collège est fort éclairante à ce sujet. Tout d'abord la plupart d'entre eux sont rédigés par une équipe de spécialistes (souvent plus de dix auteurs), ce qui peut être une garantie pour la qualité des informations, mais conduit souvent à une hyperspécialisation de contenu.

Le vocabulaire apparaît particulièrement complexe, notamment dans certaines disciplines comme l'histoire : il n'est pas rare de trouver deux cent cinquante mots nouveaux dans une leçon de dix pages d'un manuel de cinquième.

Lieury (1991) a procédé à une analyse systématique du vocabulaire des manuels de sixième. On pourra lire plus particulièrement le chapitre six de son ouvrage, qui porte comme sous-titre "*A l'assaut de la sixième : altitude 6 000 mots !*". Dans un premier temps, il a recensé les mots techniques et nouveaux figurant dans les manuels d'une classe de sixième (au-delà d'un vocabulaire courant de 3 000 mots, tel que ceux qui figurent dans certains dictionnaires de français fondamental) : on arrive ainsi au total impressionnant de 7 208 mots.

Après diverses corrections, il reste 7 000 mots qui sont soumis à environ cinquante professeurs de collège pour un jugement de difficulté sur une échelle en cinq points (1 : très facile, usage courant, minimum pour la sixième ; ... ; 4 : difficile, pourrait être réservé à une année ultérieure ; 5 : trop difficile, doit absolument être reporté à une année ultérieure). Les 7 000 mots sont imprimés sur un petit livret, soit environ 100 mots par page. Sont classés comme difficiles ou trop difficiles (points 4 et 5 de l'échelle) par les "experts" (les professeurs enseignant la matière correspondante) : 64% des mots en histoire, 51% en français, 45% en éducation civique, 41% en géographie, 27% en biologie, 19% en mathématiques, et 10% en anglais et en allemand. Les professeurs "candides" (ceux qui enseignent une autre matière) ont des jugements voisins de ceux des experts, ce qui semble correspondre à une bonne appréciation des connaissances des élèves. Des épreuves de vocabulaire (questionnaire à choix multiple : un synonyme, deux pièges phonétiques ou orthographiques, réponse "je ne sais pas") administrées à des élèves de sixième à partir de cet échantillon de 7 000 mots confirment ces résultats et montre que le vocabulaire qui peut être acquis en une année est bien plus faible que celui qui est introduit dans les manuels (2 500 mots pour 6 000 mots dans les manuels, soit une surcharge de 3 500 mots, selon Lieury).

Sachant que le vocabulaire est également un excellent prédicteur de la réussite scolaire au collège, on pourrait tout à la fois repenser l'écriture des manuels scolaires et l'entraînement lexical intensif dans les premiers cycles de l'enseignement. Peut-on dans le même temps sensibiliser efficacement les enfants à un lexique de dimensions importantes (que ce soit dans les manuels de collège ou dans une "séance de langage" en maternelle sur le jardinage) et développer une connaissance réelle d'un lexique forcément plus limité en taille ?

Les travaux actuels sur le développement lexical chez les jeunes enfants, qui connaissent un renouveau dans la psychologie de langue anglaise (voir notamment les revues *Developmental Psychology* ou *Journal of Child Language* de ces deux dernières années) ne permettent pas de répondre encore à cette question, mais constituent une voie de recherche prometteuse, en analysant comment de jeunes enfants apprennent efficacement des mots nouveaux, dans le cadre de procédures expérimentales. Plusieurs études montrent que la découverte du sens est guidée par des biais ou des attentes implicites qui conduisent les enfants à favoriser certains sens par rapport à d'autres (par exemple : le premier mot nouveau appliqué à un objet non familier désigne l'objet tout entier plutôt qu'une partie ou un caractère saillant de cet objet, etc). En outre, les enfants utilisent différents indices de contexte pour interpréter le sens de mots nouveaux : une fois qu'ils connaissent un mot désignant un objet, ils vont interpréter les mots suivants comme désignant une classe surordonnée ou subordonnée, ou des attributs particuliers de l'objet, ou encore une partie saillante de l'objet, etc. Ils utilisent également des stratégies de comparaison basées sur les similitudes et les contrastes fonctionnels et perceptifs des objets (Clark, 1987). Peut-on d'ores et déjà considérer que le développement du lexique passe principalement par un entraînement à des activités de comparaison, de perception des contrastes et des similitudes entre les objets et les concepts ? Ce serait prématuré, mais la réponse ne devrait guère prendre que quelques années...

Comme le souligne Lieury, le mot est une réalité complexe, aussi complexe que l'atome pour le physicien. Il ne constitue pas une entité unifiée, statique, mais il est un matériau composite, qui s'enrichit et se transforme avec le développement de nos connaissances.

Bref, "le mot, qu'on le sache, est un être vivant." (Victor Hugo, *Les Contemplations*).

Donnons-lui l'attention qu'il mérite.

## RÉFÉRENCES

- CARON J. (1992). *Précis de psycholinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- CLARK E.V. (1987). The principle of contrast : a constraint on language acquisition. In B. McWHINNEY (ed). *Mechanisms of language acquisition : the 20th Annual Carnegie Symposium on Cognition*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- DUBOIS D. (1991). *Sémantique et cognition*. Paris, Éditions du CNRS.
- EHRlich S. (1982). Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique. in J.F. LE NY & W. KINTSCH (eds). "Langage et compréhension". *Bulletin de Psychologie*, 35, numéro spécial, 659-671.
- EHRlich S. (1985). Les représentations sémantiques. *Psychologie française*, 30, 285-296.
- EHRlich S., BRAMAUD DU BOUCHERON G., FLORIN A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris, PUF.
- EHRlich S., FLORIN A. (1981). *Niveaux de compréhension et production d'un récit par des enfants de 3 à 11 ans*. Paris, Editions du CNRS.
- ESPERET E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. in G. NETCHINE-GRYNBERG (ed). *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*. Paris, PUF.
- FILLMORE C.J. (1968). The case for case, in BACH & HARMS (eds.). *Universals in linguistic theory*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- FLIELLER A., DELESMONT P., THIEBAUT E. (1992). La mesure des compétences lexicales : effets des instruments utilisés. *L'Année Psychologique*, 92, 365-392.
- FLIELLER A., BABAY-IGLESIAS M.C., LEYDER A. (1993). Comparaison de six tests lexicaux appliqués à un même échantillon d'enfants. *Actes du Colloque "Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes"*. Paris, Editions d'Applications Psychotechniques (à paraître).
- FLORIN A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, PUF.
- GOMBERT J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.

- JOHNSON-LAIRD P.N. (1982). Propositional representations, procedural semantics, and mental models. in J. MEHLER, E.C.T. WALKER & M. GARRETT(eds), *Perspectives in mental representation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- KATZ J.J., FODOR J.A. (1963). The structure of semantic theory. *Language*, 39, 170-210.
- KHOMSI A. (1989). *Évaluer la compétence en lecture*. Travaux de Psycholinguistique n°2. Université de Nantes, document ronéotypé.
- LABOV W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Editions de Minuit.
- LE NY J.F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris, PUF.
- LIEURY A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, Dunod.
- MORTON J. (1982). Desintegrating the lexicon. In J. MEHLER, E.C.T. WALKER & M. GARRETT (Eds), *Perspectives in mental representation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- OLERON P. (1976). *L'enfant et l'acquisition du langage*. Paris, PUF.
- ROSCH E. (1976). Classification d'objets du monde réel : origines et représentation dans la cognition. in S. EHRLICH & E. TULVING (eds). "La mémoire sémantique", *Bulletin de Psychologie*, numéro spécial, 242-250.
- STUBBS M. (1983). *Langage spontané, langage élaboré. Parole et différences à l'école élémentaire*. Paris, Armand Colin - Bourellier.
- VAN DIJK T.A. & KINTSCH W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.