

# CONSTRUCTION DU SENS ET DÉFINITIONS PAR DEVINETTE

Anne SALAZAR ORVIG

(avec la collaboration de Christiane PRENERON  
et de Marie KUGLER-LAMBERT) (1)  
Université René Descartes- Paris V  
LEAPLE - URA 1031 - CNRS

---

**Résumé :** Une tâche de définition par devinette a été proposée à des enfants en difficulté d'acquisition de la lecture et à des enfants du tout-venant (lecteurs et pré-lecteurs), dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire sur les impossibilités d'accès à la lecture chez des enfants âgés de neuf ans et plus. La définition par devinette inverse, par rapport à la définition classique, la relation que les interlocuteurs entretiennent au savoir et de ce fait amène les enfants du tout-venant à produire des codages souvent plus complets, plus spécifiques. En revanche, les énoncés des enfants en difficulté d'acquisition de la lecture manifestent des failles d'ordre sémantico-référentiel (dans la construction pour l'interlocuteur d'un univers référentiel et dans la sélection des informations pertinentes), d'ordre formel (dans la signalisation linguistique de ces informations) et d'ordre dialogique (dans la prise en compte du point de vue de l'interlocuteur).

---

## 1. PRÉSENTATION

Que le lecteur nous permette une entorse aux us de l'article scientifique et qu'il garde patience avant de connaître le cadre dans lequel nos données ont été recueillies et leur lien à la problématique du métalangagier. On voudrait le confronter tout d'abord à des données brutes, des exemples d'un jeu de langage particulier, la définition sous forme de devinette, proposé à des enfants de 5 ans, 9 ans et 10/11 ans et l'inviter à chercher, avec l'adulte (Ad), le mot que Gérard (9 ans) essaye de lui faire deviner (2) :

G - *Du parfum*

Ad - *Là c'est dur*

Ap - *Il faut que tu lui dises autre chose*

G - *Pour mettre sur nous*

Ad - *C'est d' l'eau de Cologne*

G - *Non... aller à un bal*

Ad - *Comment ?*

G - *Aller à un bal*

Ad - *Ah ! aller à un bal ! Tu mets du parfum pour aller à un bal...*

Ad - *Je crois qu'il faut que tu l'aides un peu plus parce que comme ça elle va pas trouver*

G - *J'sais pas moi, à ton avis tu ferais quoi pour aller à un bal ?*

Ad - *Je mettrais du parfum oui*

G - *Et ?*

Ad - *Une belle robe*

G - *Presque*

Ad - *Presque ça ? un collier ?*

G - *Non*

Ad - *Ben dis moi autre chose*

G - *Tu l'as dit mais c'est pas robe*

Ad - *Jupe ?*

G - *Non*

Ad - *Chemisier ?*

G - *Non*

Ad - *Alors dis moi autre chose*

G - *Belle robe, belle robe... tu l'as dit hein ?*

Ad - *J'l'ai dit ?*

G - *Ouais avec dans euh robe, belle robe*

.....

G - *On lui dit ?*

Ap - *Je crois que là on peut lui dire hein*

G - *Belle*

Ad - *Ah belle ! d'accord*

Ap - *C'était pas tout à fait ça mais presque hein, c'était **beauté** mais enfin...*

Le lecteur conviendra qu'à aucun moment de ce dialogue il n'était possible à l'adulte devinant de reconstituer le mot "beauté". Certes ce mot peut sembler très difficile pour un tel "jeu", mais d'autres enfants de neuf ans proposent :

Johan - *Le contraire c'est laid. Souvent les princesses dans les contes de fées, elles ont cette qualité*

Ramzi - *Pour être belles les femmes achètent des produits de...*

Bertrand - *C'est le contraire de mocheté*

Et même des enfants de Grande section de maternelle produisent des énoncés moins déroutants.

Joël - *C'est un truc pour se faire beau.*

Fabien - *C'est quelque chose quand on est joli.*

Anne Marie - *C'est quand on a la peau heu... quand on est bronzé*

Cette tâche langagière nous éloigne certes des conditions habituelles de l'activité métalinguistique à l'école mais par le tour particulier qu'elle imprime à leur mise en mots elle permet d'explorer la façon dont les enfants mobilisent leurs savoirs épilinguistiques (3) et métalinguistiques pour rendre compte de la signification des mots. Elle met à nu, corrélativement, l'« embarras langagier » dans lequel peuvent se trouver des enfants en difficulté d'acquisition de la lecture. Il est temps donc de présenter le cadre dans lequel a été conduite cette exploration et la problématique théorique.

## 1. 1. Cadre de la recherche

Gérard est en fait un enfant non lecteur. Il fait partie de l'ensemble d'enfants non lecteurs étudiés dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire sur « Les impossibilités persistantes d'accès à la lecture chez des enfants de neuf ans et plus » conduite par S. Netchine dans le Service du Prof. Bergès à l'Hôpital St. Anne. (Préneron, Netchine et Meljac, 1994). Comme les autres enfants du groupe, il a une intelligence moyenne, ne présente pas de troubles neurologiques ni psychologiques graves et son histoire ne fait pas état de déprivation socioculturelle importante. Et pourtant à neuf ans il n'a pas appris à lire. Il se trouve même en désarroi total face à la lecture. Parmi les domaines abordés dans cette recherche, nous avons étudié les maniements langagiers des enfants non lecteurs en dehors des situations de lecture (4) en leur proposant, hormis une conversation de prise de contact, des récits et des définitions (5). Dans les deux cas, les enfants non lecteurs démontrent un savoir-faire de base. Ils sont tout aussi capables de faire des récits que de présenter des définitions adéquates. Mais leurs productions manifestent en même temps l'embarras qu'ils éprouvent à gérer la diversité de plans qui caractérisent un récit ou à changer de stratégie ou de point de vue pour leurs définitions. Plus particulièrement leurs définitions se caractérisent par une certaine banalité et leur caractère minimal. Ils semblent éprouver de réelles difficultés à jouer avec une certaine distance vis-à-vis de leur discours.

## 1. 2. Activités métalangagières et activités langagières

La définition est une activité métalangagière. Quand on demande à quelqu'un ce qu'un mot veut dire, on lui demande de mobiliser et d'explicitier un certain savoir sur la langue, en l'occurrence sur le lexique, et sur son usage (6). Cette activité est à la fois *fondamentale*, *naturelle* et *marginale* (François, 1985). *Fondamentale*, en ce qu'elle matérialise cette possibilité spécifique à notre système de signes de référer à lui même et que (Jakobson, 1963) a appelé fonction métalinguistique. Contrairement à d'autres activités métalangagières exploitées en classe, la définition peut être dite *naturelle* car elle a sa place dans des situations de communication ordinaire, quand on explicite le sens d'un mot. Les enfants exploitent de façon plus ou moins consciente assez précocement cette possibilité : dès 3 ans, les enfants questionnent leurs interlocuteurs sur le sens d'un mot ou leur explicitent une signification (Bonnet et Tamine-Gardès, 1984). Mais cet usage du langage est en même temps souvent *marginal*. En effet "normalement" on ne parle pas pour donner des définitions, ou bien alors pour dire la même chose autrement : "on n'intervient pour préciser le sens d'un mot qu'à l'intérieur d'un genre linguistique plus global : raconter, argumenter, expliquer quelque chose" (François, à paraître). Établir un discours uniquement en termes de définition, c'est le poser dans le cadre d'une activité non ordinaire et qui plus est explicitement et volontairement "métalinguistique".

Toutefois, pour centrée sur une attitude « méta » quelque'elle soit, la définition ne peut être envisagée indépendamment des autres aspects du fonctionnement langagier qu'elle mobilise. Les études sur la définition chez les enfants (François, 1985, Cravatte, 1980) ont montré la dépendance des modes de

construction / évocation de la signification vis à vis des mots à définir : on ne définit pas de la même façon un nom qui renvoie à un référent montrable (comme *pomme*) et un nom qui correspond à un référent abstrait (*beauté*). De même, la définition manifeste souvent le rapport que les enfants entretiennent dans leur expérience avec ces mots (ou leurs référents). Leurs énoncés donnent à voir comment le sens est saisi ou reconstruit. Ainsi certains mots sont préférentiellement définis à partir de la fonction dominante de leur référent (par exemple, *fourchette* : *c'est pour manger*) marquant la prégnance de l'expérience extralinguistique dans cette élaboration alors que pour d'autres, au contraire, l'énoncé de définition porte les traces d'une expérience plutôt discursive : François (1985, p.107) met l'accent sur la fréquence de définitions comme *malin ça veut dire qu'on est bête* qui « montre bien le rôle de l'abstraction à partir des conditions discursives : "*c'est malin ce que tu as fait là*" ».

Enfin, la comparaison entre définitions adressées à des adultes et adressées à des enfants plus jeunes par des enfants de CM2 (7) a mis en évidence le rôle de la dimension interlocutive dans un tel maniement discursif. La définition ne relève pas uniquement de la mise en relation directe du mot et de sa signification : sa mise en mots est médiatisée par la finalité, l'enjeu et le destin du message. Ceci est d'autant plus vrai que la définition, comme d'autres activités « méta » explicites, est produite généralement dans des situations où il s'agit d'explicitier un savoir pour un interlocuteur qui « sait déjà » et qui interroge en quête non pas d'une information mais de l'évaluation (à des fins scolaires ou de recherche, peu importe) du savoir de l'enfant.

### 1. 3. La définition par devinette

Dans la perspective de changer la relation d'interlocution et plus particulièrement le rapport des interlocuteurs au savoir, nous avons modifié la tâche en lui donnant une forme de devinette. Ce nouveau type de définition inverse partiellement la relation au savoir de l'interlocuteur, et introduit un enjeu, celui de lui faire découvrir un mot qu'il ne connaît pas.

Dans le cas qui nous occupe, deux adultes participent : un premier explique l'exercice à l'enfant, lui donne un premier exemple et lui rappelle, au fur et à mesure, les mots à faire deviner. Les devinettes sont posées à un deuxième adulte, supposé naïf, n'ayant pas assisté aux préambules. Ceci s'intègre, tout de même, dans une activité de définition et est précédée par des définitions de mots. Il est, en outre, explicité dans les consignes la nécessité de donner à l'interlocuteur le maximum d'informations (8) pour lui permettre de trouver rapidement la solution. Elle ne peut donc pas être assimilée tout à fait au jeu traditionnel de devinette pour lequel l'aspect énigmatique (qui joue sur les allusions, métaphores, rythmes et rimes, Gombert, 1990, Bensalah, 1991) prévaut sur la complétude des informations. Dans le cas présent, la pertinence de la représentation est, au contraire, un facteur de réussite.

La modification de la relation au mot et à l'interlocuteur transforme cependant la tâche de définition : la construction du sens s'intègre dans un "jeu de pistes" qui suppose un certain dosage de l'information (il faut en fournir assez tout en laissant une partie dans l'ombre) qui implique à la fois (9) :

- une dimension formelle de marquage des indices livrés à l'interlocuteur ;

- une dimension sémantico-référentielle qui correspond à la caractérisation du mot et à sa relation à un monde/univers donné ;
- une dimension dialogique (que nous ne développerons pas ici). La progression de la devinette dépend de la façon dont l'enfant prend en compte les erreurs de l'adulte et reformule/complète ses énoncés.

#### 1.4. Devinette et non lecteurs

Étant donné la situation d'échec scolaire des enfants non lecteurs et les conditions d'investigation (lors d'une consultation hospitalière motivée justement par ces difficultés), il était légitime de penser que la variable interlocution (et en particulier la question du pourquoi définir pour quelqu'un qui "sait" ?) pouvait jouer en défaveur des enfants non lecteurs et les inhiber. D'autres modifications de la situation, et en particulier la confrontation à des enfants plus jeunes, étaient impossibles dans ce cadre. C'est pourquoi nous avons cherché à explorer l'effet que pouvait avoir l'inversion de la relation à la connaissance du mot. Or, contrairement aux enfants du tout venant qui ont été amenés à produire des codages plus complets ou plus spécifiques, cette nouvelle situation semble avoir plongé les enfants non lecteurs dans un plus grand désarroi. Que se passe-t-il donc quand, comme pour Gérard, l'enfant ne parvient pas à construire les énoncés les plus aptes à permettre à l'autre de deviner ? En essayant de situer les difficultés rencontrées par deux enfants non lecteurs (NL), Gérard et Ferdinand et un enfant mauvais lecteur (ML), Serge, nous tenterons de comprendre comment interviennent ces différentes dimensions dans la construction du sens et dans les activités métalinguistiques en particulier.

## 2. LA DIMENSION FORMELLE

La spécificité de l'enjeu entraîne un changement de formulation par rapport à celle de la définition : quelque chose dans l'énoncé doit inviter à la devinette et indiquer en outre comment le mot à deviner s'y insère. Les enfants du tout venant et les enfants NL et ML déploient des stratégies relativement différentes pour ces deux aspects.

### 2.1. Types d'énoncé

Les enfants du tout venant formulent leur devinette sur le mode de l'assertion, dans des formes qui se rapprochent assez des énoncés de définition :

Johan (9 ans) pour "forêt" :

*C'est un endroit où on trouve plein d'arbres. Ça se défriche. L'Amazonie en est une.*

L'absence de co-référent du pronom ou du présentatif invite l'interlocuteur à chercher ailleurs que dans l'énoncé l'identification du référent. Cette exploitation d'un "manque" est plus évidente dans les énoncés "à trou" :

Blandine (5 ans) pour "plaisir" :

*C'est quand tu veux que ton mari il est content alors tu veux lui faire...*

Ramzi (9 ans) pour "plaisir" :

*On dit des fois "tout le... était pour moi",*

Ramzi (9 ans) pour "se souvenir" :

*Quand on est grand on a des "na na na" d'enfance*

Anabelle (10 ans) pour "silence" :

*Ben c'est quand il n'y a pas de bruit du tout et que c'est calme, c'est du...*

Mathieu (10 ans) à un enfant de CP pour "métier" :

*Alors ça veut dire que ton père, ta mère, ils font un...*

D'ailleurs, il est intéressant de noter que le recours à ce type d'énoncé elliptique devient plus fréquent dès lors que l'enfant propose une devinette à un enfant plus jeune (Launay, 1993).

En revanche, les 3 enfants NL et ML formulent le plus souvent leur premier énoncé sous forme de question, se rapprochant même quelquefois des formes plus traditionnelles de la devinette :

Serge (ML) pour "sorcière" :

*Qu'est-ce qui est méchant, qui donne des coups ?*

Pour "soleil" :

*Qu'est-ce qui brûle ? Qu'est-ce qui fait brûler ?*

Gérard (NL) pour "soleil" :

*Alors il fait beau, tu fais quoi pour qu'il fasse beau ?*

Ferdinand (NL) pour "apprendre" :

*Est-ce que tu connais quelque chose à apprendre ?*

Le seul cas d'énoncé à trou constaté chez ces enfants s'associe au mode interrogatif :

Gérard (NL) pour "se souvenir" :

*Tu vas à un mariage tu fais quoi pour te...*

Or, au lieu de faciliter la devinette, cette combinaison brouille les pistes car l'interlocuteur est sollicité à deux reprises, par l'interrogatif *quoi* et par l'ellipse.

Tout en constituant deux modes de sollicitation d'un complètement de l'énoncé par l'interlocuteur, le questionnement et l'énoncé à trou n'ont probablement pas les mêmes implications interlocutives. En effet, ne pourrait-on pas dire que l'énoncé à trou, hormis son caractère facilitateur, pose l'énoncé comme quelque chose à combler et sollicite d'une certaine façon la "coopération" de l'interlocuteur, alors que le questionnement le renverrait plus à la position de celui qui sait ou pourrait savoir, comme le suggèrent les questions de Ferdinand : *est-ce que tu connais ?*

## 2.2. Des formes préférentielles

Ces énoncés interrogatifs se manifestent, chez les trois enfants NL et ML, sous un mode récurrent, mettant en évidence l'existence, également constatée pour leurs définitions (Salazar Orvig, Préneron, Kugler, 1988), d'un style préférentiel pour leur premier énoncé. Ainsi Ferdinand (NL) présente toutes ses devinettes par "*est-ce que tu connais + NOM OU PRONOM ?*" et Serge (ML) initie 9 devinettes sur 12 par la forme "*qu'est-ce qui + VERBE*". Gérard (NL), dont les formulations semblent moins figées, organise tout de même la moitié de ses devinettes à partir de "*tu fais quoi pour*". Chez les enfants du tout venant, même à 5 ans, on ne constate pas de formule à ce point préférentielle. Les enfants non lecteurs (et mauvais lecteur) semblent donc adapter moins leurs énoncés aux

caractéristiques du mot à deviner, provoquant ainsi une inadéquation, un effet certain de décalage entre l'énoncé et son objectif.

### 2.3. (Re)présentation du mot à deviner

Comme le montrent la plupart des exemples ci-dessus, le mot à deviner peut être représenté par l'ellipse de l'énoncé à trou, par un pronom (*quelqu'un, quelque chose, ça, ce et quoi*), par certaines occurrences du présentatif *c'est* et/ou par un terme générique nominal ou verbal. Cette représentation constitue le principal indice permettant la reconstitution du mot à deviner à la fois dans ses aspects formels (catégorie syntaxique, genre, etc.) et sémantiques, car elle véhicule également le mode d'insertion du mot dans l'univers discursif évoqué (cf. ci-dessous 3).

Ces éléments formels signalent tout d'abord (en eux-mêmes ou dans leur combinaison - par exemple "*faire ça*" "*être comme ça*") la catégorie syntaxique à laquelle appartient le mot à deviner. Cette indication constitue un indice important dans le jeu de pistes :

Charline (5 ans) pour "casquette" :

*Ça se met sur la tête* ==> NOM

Johan (9 ans) pour "aimer" :

*Quand on fait cette action, ça veut dire qu'on peut apprécier un bijou ou quelqu'un* ==> VERBE

Quand la substitution par des pronoms ou par des termes génériques s'avère plus difficile ou quand la catégorisation du mot à deviner suppose des outils métalexicaux moins disponibles, le référent ne se trouve pas directement représenté dans l'énoncé. Les énoncés deviennent plus allusifs, supposent une évocation indirecte du référent par le biais de son contexte d'actualisation, par exemple. Ce phénomène est très net pour les noms "abstraits" correspondant à des référents non montrables, les verbes ou les adjectifs. Cette contextualisation est véhiculée par un outil syntaxique privilégié, "*c'est quand*" :

Anne Marie (5 ans) pour "beauté" :

*C'est quand on a la peau heu... quand on est bronzé.*

Ei (9 ans) pour "se souvenir" :

*Par exemple quand on revient de vacances, on raconte aux amis ce dont on se rappelle. C'est quand on l'a retenu dans la tête.*

Mathias (9 ans) pour "aimer"

*C'est quand un garçon et une fille sont amoureux.*

En revanche, les 3 enfants présentant des troubles de la lecture n'ont jamais recours à ce type d'énoncé. Même quand leurs devinettes semblent aller dans ce sens, la présence d'un pronom interfère avec ce mouvement de contextualisation car il ne peut être interprété que comme représentant du mot à deviner :

Serge (ML) pour "aimer" :

*Alors qu'est-ce qu'on prend comme ça, qu'on serre ?*

Gérard (NL) pour plaisir :

*Tu ferais quoi pour faire pl/pour euh donner un bracelet à ton père euh à ton mari ?*

Ce type de formulation - que l'on peut rencontrer chez les enfants les plus jeunes (Cf. "Aimer" par Charline, 5 ans, ci-dessous) - correspond à la fusion des deux stratégies de codage. Là où les lecteurs substituent à la représentation pronominale du mot l'évocation d'un contexte, les enfants présentant des troubles d'acquisition de la lecture, semblent persister dans le codage qui s'est avéré relativement efficace pour les noms "concrets" classables.

Enfin, à partir de 9 ans, les enfants ont recours à des termes plus explicitement "méta", renvoyant à la structuration du lexique (*contraire, synonyme*) :

Ramzi (9 ans) pour "méchant" :

*C'est un synonyme de cruel/ c'est le contraire de gentil/ c'est comme vilain.*

Les indications explicitement grammaticales (catégorie ou genre) sont cependant rares en début de tâche (10).

Mathias (9 ans) pour "tristesse" :

*C'est le contraire de content sauf que c'est au féminin. On pleure. C'est presque malheureux. C'est un mot de la famille de triste.*

Les trois enfants présentant des troubles de la lecture n'ont jamais recours, on ne saurait s'en étonner, à ces indications explicitement métalinguistiques.

#### 2.4. Les "fausses pistes"

Les pronominaux, les termes génériques et l'ellipse peuvent, en tant qu'indicateurs d'une catégorie syntaxique fournir de "fausses pistes", incitant la recherche dans une classe inadéquate. Ce phénomène est très fréquent chez les plus jeunes :

Charline (5 ans) pour "aimer" :

*C'est des machins qui sont beaux,*

mais il existe, tout en diminuant, dans toutes les classes d'âge étudiées. Il correspond, toujours, aux difficultés de représentation des verbes et des adjectifs :

Justine (10 ans) pour "vendre" :

*C'est quelqu'un qui fait du commerce. Il te donne des choses et l'autre, le client te paie. C'est un métier.*

Paradoxalement, cette faille semble plus typique des enfants du tout venant que des enfants non lecteurs. Chez ceux-ci, l'inadéquation de la devinette ne peut être expliquée uniquement par ces mauvaises indications syntaxiques, mais pose la question de la pertinence globale de leurs indications sémantico-référentielles :

Gérard (NL) pour "soleil" :

*Alors il fait beau tu fais quoi pour qu'il fasse beau.*

En revanche, le mauvais aiguillage syntaxique est plus fréquent chez l'enfant mauvais lecteur et s'accompagne d'une moindre distance sémantico-référentielle ; sa façon de faire s'avère plus proche de celle des enfants de maternelle :

Serge (ML) pour "aimer" :

*Alors qu'est-ce qu'on prend comme ça, qu'on serre ?*

## 2.5. La présence du mot à deviner

Une dernière faille formelle consiste en la présence dans l'énoncé de devinette du mot cible, rendant totalement improbable sa reconstitution :

Ferdinand (NL) pour "animal" :

*Est-ce que tu connais un animal qui a des cornes ?*

Ferdinand (NL) pour "feu" :

*Est-ce que tu connais quelqu'un a pris feu ?*

Serge (ML) pour apprendre :

*Qu'est-ce qui apprend ?*

L'actualisation d'un "synonyme" produit des effets similaires :

Serge (ML) pour "se souvenir" :

*Alors quelque chose que tu te rappelles que c'était.*

Serge (ML) pour "doux" :

*Alors tu caresses c'est tout lisse.*

Seuls les enfants de 5 ans incluent le mot à deviner dans leur énoncé et ceci dans l'évocation des conditions d'actualisation :

Blandine (5 ans) pour "se souvenir" :

*C'est quand on fait quelque chose et on s'en souvient.*

On peut résumer ce premier aspect de l'investigation par le constat de l'embarras que semblent éprouver les enfants en difficulté d'accès à la lecture (pour peu que nos cas soient représentatifs) pour organiser un message qui puisse mettre l'interlocuteur sur une piste de recherche pertinente. Les failles rencontrées mettent en évidence ce qui semble être une mauvaise appréciation des effets de leur mise en mots, voire d'une certaine indifférence vis à vis de ces effets. Ce qui semble poser problème donc c'est l'agencement entre l'inscription dialogique de ce jeu de langage et le mode de représentation du mot à deviner.

## 3. DIMENSION SÉMANTICO-RÉFÉRENTIELLE

La représentation du mot suppose également, comme dans les définitions, la mise en mots d'un ou de traits caractéristiques ou typiques permettant de l'identifier. Ces éléments de signification ne trouvent sens que dans un univers discursif donné, que l'énoncé de devinette évoque également.

### 3.1. Les traits sémantico-référentiels

Une première question peut se poser, celle de la spécificité des traits énoncés. Chez les 3 enfants NL et ML, on remarque certains énoncés qui - tout en étant adéquats sur les autres plans envisagés, présentent une faible spécificité. Certes comme les enfants plus jeunes (5 ans) nos trois enfants peuvent se contenter d'une caractérisation générique de l'objet :

Serge (ML) pour "casquette" :

*Alors ça se met ici.*

Ferdinand (NL) pour "casquette" :

*Est-ce que tu connais des chapeaux ?*

Mais dans d'autres cas cette caractérisation apparaît plutôt comme marginale :

Gérard (NL) pour "casquette"

*Ça se met au porte-manteau.*

Deux interprétations s'imposent, qui ne s'excluent pas. Soit on a affaire à l'énoncé d'un trait définitoire de l'objet "casquette". Et dans ce cas se poserait la question non seulement du caractère générique de l'énoncé mais aussi de sa non-centralité, rendant difficile l'identification du mot. Soit on a affaire à un énoncé qui n'est pas une description de l'objet évoqué, mais du monde dans lequel il s'inscrit.

### 3.2. Univers/mondes évoqués

En effet, tout énoncé dessine son horizon discursif (François 1993), "ensemble ouvert" de tout ce qui est "nécessaire à sa signification". Ainsi, les définitions comportent souvent l'évocation d'un univers (imaginaire ou factuel) qui peut être explicite : "*c'est dans les contes*", "*ça a trait à*", "*c'est relatif à*". Cet univers peut également être impliquée par les termes mêmes de l'énoncé : dire d'une fourchette "*c'est pour manger*" renvoie au monde dans lequel ce mot/cet objet prend sens. Cette évocation, explicite ou implicite, permet de replacer le mot à définir dans un ensemble, sémiologiquement pertinent, de connaissances. Dans les définitions par devinette, l'évocation de l'univers fonctionne en outre comme un cadre à partir duquel le devinant peut reconstruire l'élément référentiel.

En fait, la question de l'univers évoqué ne se pose pas en elle-même. Les enfants NL et ML ne sont pas fous, ils placent donc généralement le mot à deviner dans un univers cohérent. En revanche, ce qui pose problème chez eux, c'est la façon dont s'articule la relation du mot à cet horizon discursif.

Les enfants du tout venant, tout d'abord, ont souvent recours à l'amalgame des traits pertinents d'identification du référent et de l'indication d'un univers :

Ramzi (9 ans) pour "animal" :

*C'est un autre habitant de la terre, mais qui n'est pas humain.*

Les indications explicites et dissociées d'univers sont rares :

Mathias (9 ans) pour "sorcière" :

*C'est une dame dans les contes de fées. Des fois elle est méchante, des fois elle est gentille. Elle a plein d'animaux chez elle : des rats, des corbeaux, des serpents et des chauves-souris. Dans les contes de fées, elle monte sur un balai, elle vole avec, et elle dit "abracadabra". Elle a un grand chapeau noir et un nez crochu.*

Mais, pour certaines catégories de mots (verbes ou noms abstraits), les énoncés produits correspondent à l'explicitation des conditions d'actualisation du mot et dessinent ainsi un monde dans lequel s'intègre son référent. C'est ainsi que l'on peut interpréter les énoncés suivants :

Ei (9 ans) pour aimer :

*C'est quand quelqu'un ou quelque chose nous plaît.*

Mathias (9 ans) pour aimer :

*C'est quand un garçon et une fille sont amoureux.*

Bertrand (9 ans) pour "agir" :

*C'est quand on est assis et un copain i se fait attaquer, on l'a vu et on va l'aider. Quand on dort et y un serpent devant nous, alors on se lève et on écrase la tête.*

Cette valeur d'évocation d'un univers de significations se confirme lors des énoncés à trou qui posent de façon plus nette un cadre permettant de trouver le mot en question :

Amandine (10 ans) pour "lent" :

*Je te dis quelque chose mais quand je réfléchis je suis...*

Certaines fausses pistes "syntaxiques" peuvent être probablement expliquées à partir de cette relation :

Fabien (5 ans) pour "grand" :

*C'est quelqu'un mais pas un enfant.*

L'énoncé fournit probablement les conditions d'actualisation de l'adjectif et non pas la catégorie à laquelle il appartient.

Les énoncés des trois enfants en difficulté de lecture ne correspondent pas tous à un même "style". Chez Ferdinand (NL) et Serge (ML) l'évocation d'un univers peut être intégré dans l'énoncé des traits définatoires :

Serge (ML) pour "sorcière" :

*Qu'est-ce qui est méchant qui donne des coups ?*

En revanche son évocation par l'explicitation d'un contexte d'actualisation s'avère problématique. Soit parce que, comme nous l'avons vu ci-dessus, se produit une interférence avec un élément pronominal soit parce que, l'énoncé ne contient pas d'indications de la façon dont le mot à deviner s'articule à lui :

Ferdinand (NL) pour "doux" :

*Est-ce que tu connais un animaux ?*

L'association de l'univers des "animaux" à celui de "doux" n'est pas improbable (les fourrures, par exemple) mais elle est ici totalement implicite. Ceci semble le mode de fonctionnement dominant de Gérard. Dans notre premier exemple, il propose, pour faire deviner "beauté", *du parfum*. On retrouve un rapport non actualisé de proximité entre le terme explicité dans l'énoncé et le terme à deviner.

Dans d'autres cas, Gérard construit un énoncé en deux propositions, la première semblant poser l'univers dans lequel s'intègre la deuxième :

Gérard (NL) pour "soleil" :

*Alors il fait beau/ tu fais quoi pour qu'il fasse beau.*

Gérard (NL) pour "se souvenir" :

*Tu vas à un mariage/ tu fais quoi pour te... ?*

Gérard (NL) pour "aimer" :

*Tu vas à un mariage tu fais quoi pour aller à un mariage ?*

La première proposition (*tu vas à un mariage* ou *il fait beau*) semble poser de façon explicite le cadre par rapport auquel le mot à deviner doit pouvoir s'actualiser. Mais indépendamment de la pertinence de l'univers évoqué, on a affaire à une formule qui semble avoir déjà "fait ses preuves" : il s'agit du même type d'énoncé utilisé pour "beauté", dans le déroulement du dialogue : *tu vas à un bal tu ferais quoi pour aller à un bal ?* Ce codage apparaît comme d'autant plus "plaqué" que la mise en mot est inadéquate. D'une part, l'énoncé posant le cadre peut, par sa formulation, exclure l'univers visé. Ainsi dans le cas de "aimer", *tu vas à un mariage* exclut, par l'usage de l'indéfini, le fait qu'il puisse s'agir de l'éventuel mariage de l'interlocutrice, mariage auquel les énoncés ulté-

rieurs de Gérard (par exemple *vous vous rencontrez et après vous faites quoi ?*) laissent penser qu'il veut faire aboutir. D'autre part, la relation entre le mot et l'univers de référence est elle-même inadéquatement orientée. Certes "aimer" est bien une condition pour le *marriage*, mais l'association de *faire* et de la préposition *pour* situe, en affinité avec la proposition cadre, ce processus dans l'univers des "préparatifs". D'ailleurs l'adulte proposera : *je mets une belle robe ; je monte dans la voiture*, puis, (quand elle comprend, comme le montre son énoncé *ah c'est mon mariage ?*), *eh on se rencontre, on va voir monsieur l'maire, ou encore on met une belle robe blanche...*

On peut rapprocher de ce mode de fonctionnement, les cas où des inadéquations de codage produisent des interférences entre domaines proches :

Gérard (NL) pour "doux" :

*Tu mets du parfum c'est pour que tu sois quoi ?*

La première proposition qui semble poser le cadre (l'on retrouve *parfum* comme indicateur de l'univers) crée, en même temps, un effet de proximité et détourne les inférences possibles. Sa spécificité fait sélectionner le "sous-domaine" des odeurs au détriment de celui des sensations tactiles. On peut se demander s'il n'y a pas, là aussi, une sorte d'effet de persévération, le terme "parfum" ayant pris la place de la représentation des "produits de beauté" et donc des soins du corps.

Ces exemples montrent la complémentarité des aspects formel et sémantico-référentiel dans la configuration du sens du mot. L'absence ou l'inadéquation des outils syntaxiques (pronoms, connecteurs) donne lieu à des indications contradictoires quant à la façon de prendre l'énoncé de devinette. C'est, en quelque sorte, le statut de l'énoncé comme contexte qui est en question. Tout se passe comme si les enfants NL et ML organisaient leur mise en mots uniquement en fonction du mot à deviner, présentant un univers de référence pertinent, mais sans y intégrer les exigences de la relation interlocutive et de l'enjeu spécifique à la tâche. De même, quand on a des caractérisations adéquates sur le plan de l'articulation entre mot et univers, elles restent peu spécifiques ou marginales. Dans ce cas, également, se pose, bien qu'en moindre mesure, la question de la prise en compte de l'interlocuteur.

#### 4. LE DEVENIR DIALOGIQUE

On ne peut pas ne pas mentionner, même si nous n'avons pas l'espace pour en développer l'analyse, la dimension dialogique et en particulier les échanges qui suivent ces premiers énoncés. Ceux-ci se caractérisent par la succession des propositions de réponse de l'adulte devinant et de nouvelles élaborations de l'enfant construisant ainsi un étayage complexe, dans lequel jouent des rôles différents :

- l'adulte supposé naïf qui propose des solutions le plus strictement possible en fonction des seuls éléments fournis par l'enfant. Il indique ainsi en creux les fausses pistes ou les insuffisances de l'énoncé de l'enfant ;

- l'adulte ayant proposé les devinettes qui peut intervenir de façon explicite, en indiquant - lorsque le premier type d'étayage échoue - le type de problème suscité par les énoncés de l'enfant ;

- l'enfant qui peut réagir par le simple refus de la réponse, par le codage des éléments supplémentaires, voire re-structurer son codage s'il "comprend" qu'il a mal orienté son interlocuteur.

Sur ce plan, également, on constate une différence entre enfants NL et enfants du tout venant. En effet les premiers semblent relativement "impermeables" aux échecs de l'adulte ou aux indications que ces échecs leur fournissent sur leurs propres formulations. Ainsi, ils se bornent souvent à refuser les propositions de solution de l'adulte sans reformuler ou apporter d'éléments nouveaux, jusqu'à ce que l'adulte ayant proposé l'activité intervienne pour expliciter le blocage.

## 5. DISCUSSION ET CONCLUSION

L'exercice proposé aux enfants n'est pas une véritable devinette, mais plutôt une définition à l'envers, dont l'objectif est de permettre la reconstitution du mot. Et c'est ainsi qu'ont réagi les enfants du tout venant, en constituant des énoncés du même type que les définitions. Cette proximité nous autorise à projeter les réflexions que suscitent leurs productions sur leurs activités métalangagières en général. Ainsi, leurs failles (aussi bien celles des enfants non lecteurs que celles des tout venants) confirment l'implication complexe de différents plans dans une activité de type métalinguistique comme la définition. Le caractère inadéquat de certains énoncés montre, a contrario, que les énoncés définitoires considérés comme typiques amalgament des dimensions différentes de construction du sens : la construction d'un univers de référence, la sélection des informations pertinentes pour la situation de communication et la signalisation de ces informations dans un énoncé (signalisation à la fois grammaticale et référentielle). En outre, elles font ressortir la dimension interlocutive de la définition et sa dépendance d'un objectif communicatif (François, 1985, Riegel, 1990). Dans ce cas, la nécessité de prendre en compte le point de vue de l'autre et ses possibilités d'identification de catégories syntaxiques et d'univers sémantiques deviennent particulièrement patentes.

Les difficultés rencontrées par les trois enfants en difficulté d'acquisition de la lecture nous amènent à réfléchir, sans prétentions statistiques ni généralisatrices, sur leurs maniements langagiers en général. En effet, à aucune autre des conduites discursives explorées dans le cadre de la recherche, on n'a constaté une telle inadéquation. Leurs récits et leurs définitions cumulent des failles plus locales ou présentent une certaine homogénéité des modes de construction discursive mais se conforment globalement aux macro-structures du genre attendu. Leur comportement dialogique (dans les conversations sur leur famille, leurs loisirs, etc. que nous avons eues avec eux) se caractérise par une implication minimale mais adaptée. Comment alors expliquer, dans le cas de la devinette, cette performance particulièrement "décalée" ? Nous ne ferons ici que proposer des hypothèses...

On peut tout d'abord évoquer les effets "pervers" de la situation interlocutive. Certes, nous avons changé la relation à un savoir local, celui qui concerne le mot à définir, mais nous ne pouvions changer l'image que projette l'adulte sur eux. Nous les avons probablement mis dans une situation paradoxale - sorte de "double lien" interlocutif, où ils se trouvent être ceux qui savent face à un adulte qui reste toujours un sujet supposé savoir... Dans le même ordre d'idées, la

tâche elle-même peut être vue comme "faussement ludique" : tout en "jouant à faire deviner" on sollicite une conduite discursive proche du scolaire. Cet aspect paradoxal pourrait donc s'être avéré insurmontable pour les enfants en difficulté d'acquisition de la lecture, alors qu'il ne semble pas avoir perturbé outre mesure les enfants du tout venant.

En outre, cette conduite correspond encore moins que la définition à une pratique courante chez les enfants. Les productions des enfants non lecteurs (ou ML) pourraient ainsi manifester leur difficulté à se constituer des repères face à une nouvelle situation, à identifier les attentes des interlocuteurs (des deux adultes présents) et à en dégager les organisations linguistiques pertinentes. On peut rapprocher ceci d'une caractéristique de leurs définitions classiques : dans ces cas les enfants NL semblent reprendre de façon préférentielle du déjà codé, du déjà dit, sans faire preuve d'un grand investissement personnel. En revanche les enfants du tout venant s'impliquent plus volontiers dans leur production discursive. En outre, la rigidité de certaines conduites - à la fois dans les définitions et dans les devinettes - correspond à une autre façon d'avoir recours à du pré-codé. Pourrait-on aller jusqu'à dire que leur adaptation dialogique dans nos conversations serait en relation avec la banalité des thématiques abordées ?

Toujours dans le même ordre d'idées, à la nouveauté de la situation s'ajoute le faible encadrement de la part de l'adulte : c'est à l'enfant de fournir, pour chaque premier énoncé, le cadre déterminant la recherche que l'adulte devinant a à accomplir et l'univers sémantico-référentiel dans lequel se situe le mot à trouver. Les enfants non lecteurs auraient-ils besoin d'un étayage plus important ?

Enfin, une troisième hypothèse, plus forte mais qui ne peut être négligée, consisterait à considérer que les présentes failles relèvent de "déficits" langagiers et/ou cognitifs fondamentaux. Envisagés du point de vue du référent (ou du mot à faire deviner), les énoncés des enfants non lecteurs ne sont pas totalement inadéquats ; ce qui semble poser problème c'est l'ajustement de l'énoncé à la spécificité de l'enjeu, en prenant en compte l'interlocuteur et son non-savoir. Ainsi peut-on rapprocher la difficulté à rendre pertinents leurs énoncés, ou à les signaler par les outils linguistiques ad hoc, des difficultés de maniement de l'anaphore constatées dans leurs conduites de récit. Ceci n'est pas sans évoquer l'opposition mise en évidence par Karmiloff-Smith (1985) entre les récits de jeunes enfants, (4, 5 ans) déterminés par le codage linguistique du référent et ceux d'enfants plus âgés (entre 8 et 10 ans) qui sont le fruit d'un jeu subtil entre codage du référent et contraintes discursives. C'est ce jeu qui poserait des problèmes aux enfants en difficultés d'acquisition de la lecture.

Se pose ainsi la question de la relation - devrait-on dire des relations ? - entre ces troubles et l'impossibilité ou la difficulté à apprendre à lire. On peut faire un premier parallèle entre la difficulté à organiser des discours en fonction de contraintes d'ordres différents et l'impossibilité à faire interagir des informations de niveaux différents que l'on retrouve dans les troubles d'acquisition de la lecture. La proximité de certaines productions des enfants NL et ML avec celles des enfants de maternelle permettrait de penser qu'il y a en tout cas un effet d'entraînement de la lecture, ou de son absence, aux maniements discursifs des plus variés. On aurait là un cas extrême de ce que Stanovich (1986) appelle les "effets Matthew" : la rétroaction entre les effets cognitifs de l'acquisition de la lecture (ou de son absence) et ceux des autres domaines connexes. Ainsi peut-on penser que dans l'accès à une diversité de textes et de conduites discursives que fournit la lecture, se construiraient (ou se développeraient) les capacités dis-

cursives nouvelles et en particulier les conduites métadiscursives explicites. Reste posée, toutefois, la question de savoir si l'on n'aurait pas, à la base, des troubles "méta" ou "épi" linguistiques (souvent évoqués, Cf. les présentations faites par Stanovich 1986 ou Gombert 1990) communs aux activités langagières et lexiques et qui s'amplifieraient avec l'âge, l'accumulation des difficultés scolaires et l'absence d'acculturation à une certaine diversité discursive.

Que conclure, enfin, dans une perspective didactique ? Aucune « proposition » ne peut se dégager directement, automatiquement de ce constat. Notre objectif était plutôt de « décrire », de « montrer » la complexité des phénomènes : l'inscription des difficultés d'acquisition de la lecture dans un ensemble de difficultés langagières, au sein desquelles il semble y avoir une forte interaction mutuelle ; la nécessité de prendre en compte, lors de la mise en évidence de troubles aussi patents, l'ensemble des dimensions impliquées dans l'interaction, et en particulier la question de l'explicitation des attentes de l'interlocuteur et la nécessité d'un étayage ; et, enfin, pour revenir, à la question du métalangagier, l'importance de la mobilisation non seulement d'un savoir sur la langue mais aussi du pourquoi et du comment de son inscription dans une interaction.

## NOTES

- (1) Université René Descartes - Paris V - U.F.R. de Linguistique Générale et Appliquée Laboratoire d'Etudes sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant URA. 1031 CNRS, 12 rue Cujas, 75230 Paris Cedex 05.
- (2) On note par Ad l'adulte devant deviner le mot proposé par l'enfant et par Ap l'adulte ayant proposé la tâche à l'enfant.
- (3) Dans le sens proposé par Culioli (1968) et adopté par Gombert (1990) pour faire référence au niveau "métalinguistique inconscient" inhérent au fonctionnement même du langage.
- (4) Cf Préneron et Salazar Orvig (1987), Salazar Orvig, Préneron et Kugler (1988), David, Préneron, Kugler et Salazar Orvig (1990)
- (5) Récits et définitions classiques ont été proposées à l'ensemble des enfants de la recherche. En revanche, les devinettes n'ont été faites que par quelques-uns. Il n'est donc pas question d'en faire une présentation quantitative. Les enregistrements d'enfants du tout venant ont été conduits par E. Chichery (enfants de 9 ans), S. Fertinel (Grande section de maternelle) et V. Launay et C. Denis (comparaison de devinettes adressés par des enfants de 10 ans à des adultes et à des enfants de CP) dans le cadre de leurs mémoires pour le Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Qu'elles soient ici remerciées.
- (6) Cf. à propos des définitions ordinaires d'adultes et des définitions dans le dictionnaire, la publication du CELEX (1990) *La définition*.
- (7) Cf. les exemples proposés par François (1985).
- (8) Tout en évitant les mimes et les indications orthographiques.
- (9) Ce jeu entre indications formelles et sémantico - référentielles n'est pas propre à cette tâche. Ainsi le voit-on à l'œuvre dans une tâche de classification de mots ; cf. François, Cnockaert et Leclercq (1986).
- (10) En revanche elles se font plus fréquentes lors du dialogue qui suit le premier énoncé, comme indice supplémentaire fourni au devinant.

## BIBLIOGRAPHIE

- BENSALAH, Y. (1991) : Approche rythmique de quelques devinettes d'Ed-dis et de Kherrmam. *Matériaux arabes et sudarabiques*. nouvelle série 3. 229 - 263
- BONNET, C., TAMINE-GARDES, J. (1984) : *Quand l'enfant parle du langage*. Mardaga. Bruxelles
- CELEX. (1990) : *La définition*. Paris, Larousse
- CHICHERY, E. (1989) : *Devine ce que ça veut dire, analyse des stratégies langagières en situation de devinette et de définition*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université de Paris VI
- CULIOLI, A. (1968) : La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*. 9. 106 - 117
- DAVID, J., KUGLER, M., PRÉNERON, C. et SALAZAR ORVIG, A. (1990) : Le langage oral des enfants non lecteurs. *Perspectives Psychiatriques*. 29<sup>e</sup> année, N° 24/IV.
- FERTINEL, S. (1990) : *Étude des stratégies langagières en définition et en devinette chez des enfants de grande section de maternelle*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université de Paris VI
- FRANÇOIS, F. (1985) : "Qu'est-ce qu'un ange ? Définition et paraphrase chez l'enfant", in C. Fuchs, (1985). *Aspects de l'ambiguïté et la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne, Lang
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures de sens*. Paris, Nathan
- FRANÇOIS, F. (à paraître) : Mise en mots et dialogue. L'exemple de la définition
- FRANÇOIS, F., CNOCKAERT, D., et LECLERCQ, S., (1986). Noms, verbes et adjectifs ou définir et classer. *Études de Linguistique Appliquée*. N° 62, 26 -39
- GOMBERT, J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF
- JAKOBSON, R. (1963) : Linguistique et poétique. *Essais de Linguistique générale*, 209 - 248. Paris. Minuit
- LAUNAY, V. (1993) : *Stratégies de devinette chez des enfants de CM2 dans deux situations d'interlocution*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université de Paris VI
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985) : Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*. Vol 1, n°1, 61 - 85
- PRÉNERON, C., SALAZAR ORVIG, A. (1987) : Les conduites de récit chez des enfants non lecteurs. *CALAP n°1*. URA 1031 CNRS - Paris V
- PRÉNERON, C., MELJAC, C., NETCHINE, S. (1994, à paraître) : *Des enfants hors du lire*. Païdos/Inserm. Paris. Le Centurion
- RIEGEL, M. (1990) : La définition, acte du langage ordinaire, in CELEX, *La définition*, Larousse, 97 - 110

- SALAZAR ORVIG, A., PRÉNERON, C. et KUGLER, M. (1988) : Les conduites de définition chez les enfants non lecteurs. *Langue Française*, n°80. 83 - 97.
- STANOVICH, K-E (1986) : Matthew effects in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*. XXI/4. 360 - 406