

# REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 8  
NOUVELLE  
SÉRIE  
1993

## Pour une didactique des activités lexicales à l'école



département " Didactiques des disciplines "

# "REPÈRES"

## COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département "Didactiques des disciplines", INRP  
Michel DABENE, Université de Grenoble III  
Suzanne DJEBBOUR, IUFM de Créteil, Centre de Melun  
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens  
Colette FINET, IUFM d'Amiens  
Jocelyne FOUQUET, XVIème Circonscription de Paris  
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II  
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun  
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon  
Alain NICAISE, Circonscription d'Amiens I  
Sylvie PLANE, IUFM de Caen, Centre de Saint-Lô  
Hélène ROMIAN, Département "Didactiques des disciplines", INRP  
(rédactrice en chef)  
Catherine TAVERON, IUFM de Clermont-Ferrand

## COMITÉ DE LECTURE

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
- Jean-Louis CHISS, ENS de Saint-Cloud, CREDIF
- Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
- Francette DELAGE, IEN, Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Poitiers
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
- Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
- Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
- Yves REUTER, Université de Lille III
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Jean-François BOTREL, Directeur de l'INRP.

Les articles envoyés à la revue doivent être dactylographiés, ou mieux, saisis sur traitement de texte, et comporter 10 à 15 pages de 3 500 signes.



## POUR UNE DIDACTIQUE DES ACTIVITÉS LEXICALES À L'ÉCOLE

### Sommaire

• Des pistes pour travailler le lexique en classe par Hélène ROMIAN.....	3
<b>Le lexique, comme ensemble de faits culturels, discursifs, linguistiques à explorer</b>	
• La cohérence des polysèmes : un outil pour débloquer l'enseignement du vocabulaire par Jacqueline PICOCHÉ, professeur émérite.....	11
• Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot par Francine MAZIÈRE, Université de Villetaneuse.....	29
• Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarquables par Robert GALISSON, Université Paris I, FLE.....	41
<b>Dictionnaires pour enfants et invitation aux activités lexicales</b>	
• L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants par Alise LEHMANN, Université de Picardie.....	63
• Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants : translation, monstration, neutralisation par Josette REY-DEBOVE.....	79
<b>Des compétences lexicales à construire</b>	
• Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire par Agnès FLORIN, Université de Nantes, Laboratoire de Psychologie Éducative.....	93
• Définitions d'enfants : étude de cas par Françoise MARTIN-BERTHET, Université Paris XIII, Linguistique.....	113
• Apprendre à définir des mots au Cours Moyen. Aspects syntaxiques de la définition par Bernard BLED, IUFM de Caen-St Lô - INRP.....	129
<b>Des activités lexicales en classe</b>	
• Activités lexicales aux cycles 1 et 2 par Catherine LE CUNFF et alii, IUFM de Créteil-Melun - INRP.....	151
• Lexique et portraits dans le récit personnalisés-personnages : deux logiques didactiques à l'école primaire par Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand - INRP.....	167
• Le monde, les mots et l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire Gérard VIGNER, Mission française de Coopération d'Abidjan.....	191
<b>Notes de lecture</b> par Hélène ROMIAN.....	211



# DES PISTES POUR TRAVAILLER LE LEXIQUE EN CLASSE

Hélène ROMIAN

L'enseignement/apprentissage du lexique, qui a donné lieu à des recherches relativement poussées dans les années 1970, est aujourd'hui délaissé, à la fois dans les classes et dans les recherches en didactique du français langue maternelle. Ainsi, il est pratiquement absent des colloques organisés ces dernières années dans ce champ, et des stages de formation des maîtres.

Et pourtant, le lexique fait problème, pour les élèves, comme pour les enseignants : les apprentissages incidents, au gré de besoins circonstanciels, ne peuvent pas tout résoudre. Et pourtant, bien des formateurs ressentent le besoin de reprendre la question.

Et pourtant les recherches en lexicologie, en lexicographie, ont sensiblement progressé, certaines s'inscrivant désormais au carrefour de plusieurs des sciences du langage. La psychologie a, de son côté, poursuivi ses investigations sur l'acquisition du lexique.

Mais il faut convenir que la plupart des chercheurs et des formateurs ont perdu de vue ce qui a pu être fait dans les années 70, et ne sont guère familiers des recherches menées actuellement dans ces champs... La syntaxe, dans les années 70, la psycholinguistique textuelle, dans les années 80, ont occupé le devant de la scène métalinguistique. Le moment est peut-être venu d'approches moins monocentrées, qui prennent en compte les faits langagiers et linguistiques selon des dimensions plurielles. La didactique des faits lexicaux, des activités lexicales a tout à y gagner.

Compte tenu de ce contexte, notre objectif est certes d'informer nos lecteurs sur des recherches en cours, mais aussi d'inciter les didacticiens à s'interroger sur l'occultation des faits lexicaux, qu'ils ne peuvent pas ne pas rencontrer dans leurs propres recherches, et - qui sait ? - à les retravailler en tant que tels.

Sans prétendre à une illusoire exhaustivité, ce numéro de *REPÈRES* aborde un certain nombre de questions posées par les recherches actuelles en lexicologie, en lexicographie, en psychologie et en didactique. Ces questions, ce sont celles que les chercheurs qui ont accepté de s'impliquer dans celui-ci ont considéré comme les plus topiques dans une perspective didactique. Il en est certainement d'autres.

## LE LEXIQUE, COMME ENSEMBLE DE FAITS LINGUISTIQUES, DISCURSIFS ET CULTURELS, À EXPLORER

Le regard sur les faits lexicaux eux-mêmes est, bien évidemment, une question première. Comme le souligne Jacqueline Picoche, l'extrême méfiance des théories linguistiques à l'égard du sens - dans les années 70 notamment -, a eu pour corollaire une hypertrophie du morphosyntaxique au détriment du lexicosémantique. Dans le même temps, l'enseignement du vocabulaire a été de fait livré au hasard des seuls apprentissages en contexte (les Instructions Officielles successives, depuis 1972, sont à cet égard très significatives).

Francine Mazière s'inscrit dans un courant de lexicologie qui cherche à développer une nouvelle génération d'ouvrages didactiques. Ceux-ci visent à prendre en compte en classe les propriétés linguistiques et discursives du mot "dans la langue par delà le dictionnaire, et en dehors du calcul syntaxique", sachant bien que le mot ne peut être considéré comme une unité, au sens linguistique du terme. Sans nier les avancées de la lexicographie et l'utilité des dictionnaires, elle en montre les limites pour la classe. Elle propose donc de "se servir du mot comme unité didactique, clé pour une entrée dans la réflexivité sur la langue, et ce en vertu des propriétés discursives du mot". L'analyse de définitions d'étudiants permet de lister de ce point de vue des problèmes susceptibles d'être travaillés en classe. Une liste de ce type ne peut pas être exhaustive, mais l'essentiel est qu'ils entrent dans "l'usage langagier, [...] longue histoire de langue et de mœurs". En corollaire, F. Mazière propose des activités lexicales centrées sur l'élaboration collective en classe de "fiches d'identité" de mots donnés, où les élèves mettraient en commun les savoirs épilinguistiques et culturels qu'ils ont pu construire comme locuteurs, inscrivant ainsi le mot à la fois dans une (relative) permanence morpho-phonologique et dans une histoire sociale.

Cette conception rejoint celles de Robert Galisson, dont on connaît les travaux sur la structuration interne du lexique dans les années 1970 et la didactique du français langue étrangère. Celui-ci attire notre attention sur l'étroite connivence entre langue et culture, s'agissant de construction du sens en matière lexicale. En attestent entre autres les "palimpsestes verbo-culturels" dans lesquels un énoncé "peut en cacher un autre", sens décryptable à partir d'une "lexiculture partagée", celle de la communication ordinaire. L'exemple type donné par R. Galisson : "Saveie mon goût de cœur" renvoie aux jeux lexicaux présents dans notre environnement, jeux non-orthodoxes que l'école a longtemps méprisés. Ces jeux constituent de fait des activités lexicales de "sursactivation", qui font partie de la lexiculture de nos enfants, de nos élèves. En ce sens, la presse écrite et télévisée, la chanson, la BD, la publicité... constituent chaque jour des viviers lexicaux dont une didactique des activités lexicales aurait à tenir compte. R. Galisson nous en propose un certain nombre de clés didactiques.

Jacqueline Picoche elle, s'attache à montrer la possibilité théorique d'un enseignement systématique, cohérent du vocabulaire, et choisit pour ce faire, le cas des polysémies. Celles-ci ont en effet "une importance linguistique considérable, parce que c'est dans leur structure, dans l'organisation des sens, que réside, en grande partie, la spécificité des langues". Par ailleurs, l'hypothèse de la polysémie, s'agissant de mots à signifiés multiples - lorsqu'elle fonctionne -

permet d'expliciter les diverses acceptions de manière cohérente. Montrant les limites de l'analyse sémique telle qu'elle a pu être pratiquée à la suite de Bernard Pottier, elle propose, à contre courant, de partir des mots de haute fréquence, en les inscrivant dans les diverses structures actanciennes par lesquelles ils font sens, en interaction avec leur environnement contextuel. Le mot relèverait donc d'une construction "préfabriquée et modulable" où les processus métaphoriques joueraient un rôle essentiel. Un enseignement du vocabulaire ainsi conçu rencontrerait donc, et la fonction symbolique du langage, et la poésie.

Ces trois regards croisés sur les faits lexicaux peuvent indiquer des pistes d'activités lexicales pour la classe. Ces activités auraient à faire émerger et structurer les connaissances expérientielles que les élèves ont des formes lexicales et de leurs usages, à partir de leurs pratiques langagières, de celles de leur environnement, d'un point de vue linguistique et culturel à la fois. La formation des compétences métalinguistiques ne pourrait que gagner à des activités qui, par construction puissent "faire sens" pour les élèves. Mais il n'importerait pas moins que ces activités puissent faire sens aussi d'un point de vue lexical. D'où la nécessité d'un cadre théorique qui permette de penser les faits lexicaux en termes opératoires, qui les rende effectivement intelligibles en tant que pluri-système.

## **DICTIONNAIRES POUR ENFANTS ET INVITATION AUX ACTIVITÉS LEXICALES**

Les dictionnaires sont loin d'être des outils théoriquement neutres, utilisables à toutes fins didactiques. Des lexicographes explicitent pour *REPÈRES* les options prises par les dictionnaires pour enfants, les problèmes d'ordre linguistique, lexicographiques qui se posent, et les solutions mises en œuvre pour aider les très jeunes lecteurs à accéder au sens.

Alise Lehmann focalise son propos sur le problème des statuts respectifs de la définition et de l'exemple. Les auteurs de dictionnaires étant partagés à cet égard, elle étudie deux procédures opposées, l'exemple glosé et la définition suivie d'exemples, dans des dictionnaires conçus pour le cycle 3. La question est de savoir si le dictionnaire doit procéder du particulier en discours contextualisé, au général en énoncé décontextualisé, ou l'inverse, lorsqu'on veut travailler sur le sens. Si les uns mettent en avant l'importance du contexte dans la compréhension du sens et les difficultés de l'abstraction pour les jeunes enfants, les autres s'appuient sur l'activité définitoire dont ceux-ci sont capables et sur une différenciation entre sémantique du discours et compétence lexicale. La procédure de l'exemple glosé n'est d'ailleurs pas si simple : l'auteur souligne l'hétérogénéité des exemples et les problèmes posés par les paraphrases explicatives d'un point de vue lexicographique et lexicologique. Plus problématique encore est alors la différenciation, à faire par le jeune lecteur, d'une part entre traits contextuels aléatoires et traits pertinents du point de vue du sens du mot, d'autre part entre ce qui réfère à l'usage du mot dans une situation donnée, et ce qui relève d'un discours métalinguistique. Ceci étant, l'exemple glosé présente l'avantage majeur de présenter le mot dans un contexte linguistique, ce qui est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'unités lexicales régies par des

contraintes syntaxiques. En fait, deux dictionnaires parus en 1993 et construits sur des principes opposés ont recours aux deux procédures.

Josette Rey-Debove (directrice des dictionnaires Robert pour enfants), comme Alise Lehmann, opte pour la procédure de la définition exemplifiée. Se pose alors de front le problème du métalangage sur lequel elle travaille depuis longtemps. Elle montre comment le *Robert des Jeunes* "exploite le système métalinguistique dans toutes ses potentialités" mais contourne les difficultés du métalangage traditionnel, sans recours ou presque à la métalangue instituée des grammaires, en développant tout ce qui apparente le métalangage au langage ordinaire. Le principe de translation autonymique du signe au monde induit des définitions phrastiques qui informent sur le signe en parlant des référents et qui sont susceptibles de servir de matrices à tous les exemples possibles ("*incassable* adj. *Un objet incassable, c'est un objet que l'on ne peut pas casser*"). Le principe de monstration conduit à éliminer toute surimpression d'informations qui perturberait l'image du mot (type *soucieux, ieuse...*), toute confusion de la définition générale et de l'exemple nécessairement particulier, tout comme l'image. Le principe de neutralisation de la terminologie implique la préférence donnée aux termes du langage ordinaire (familles...) pour construire le discours sur les mots (graphies, prononciations...), comme pour construire les notions métalinguistiques sans les nommer, mais en usant de ressources typographiques ("*compare para-sol, solaire et insolation : il s'agit du soleil*").

Le débat sur la conception des dictionnaires pour enfants est d'importance. Nous suggérons que des questions didactiques entrent en ligne de compte, sinon pour trancher, du moins pour faire avancer ce débat. Sans doute les procédures d'accès au sens pourraient-elles être modulées selon la nature des mots. On peut supposer par ailleurs que les fonctions didactiques de l'outil-dictionnaire, tel qu'il est utilisé en classe, jouent un rôle non négligeable... La question serait de savoir quand les maîtres utilisent quels dictionnaires, dans le cadre de quelles activités lexicales, et pour répondre à quels types de problèmes lexicaux. Et l'on pourrait alors se demander quel type de dictionnaire est compatible avec quels choix didactiques.

## DES COMPÉTENCES LEXICALES À CONSTRUIRE

La question des compétences lexicales des enfants d'école primaire n'est pas parmi les plus étudiées. Nous en proposons ici trois approches complémentaires, d'ordre psychologique, linguistique, didactique. Le fait que deux d'entre elles soient centrées sur la définition et que l'autre lui fasse une part importante, n'est pas sans rapport avec le débat évoqué plus haut, et témoigne, s'il en était besoin, de son caractère général, au-delà du cas des dictionnaires.

Agnès Florin rappelle tout d'abord l'évolution des recherches en psycholinguistique sur les connaissances lexicales depuis 1970, d'un instrumentalisme d'inspiration structurale à une conception centrée sur la pragmatique des discours et les stratégies des locuteurs. Puis elle présente les principaux résultats et les limites de l'enquête de 1978 : le vocabulaire fréquemment utilisé évolue peu du CE1 au CM2, mais les enfants apprennent beaucoup de mots nouveaux



qu'ils utilisent peu ; leurs répertoires varient selon que leurs milieux socio-économiques sont plus ou moins favorisés ; les définitions catégorielles, qui croissent avec l'âge, sont plus fréquentes chez les enfants des milieux les plus favorisés... Les recherches actuelles, sans infirmer ces résultats, les relativisent selon la nature des tâches. Elles proposent par ailleurs différents modèles explicitant les relations entre connaissances lexicales et compréhension des textes. Si le rôle des apprentissages scolaires n'avait pu être traité en 1978, A. Florin en fait aujourd'hui un objet d'étude. Montrant l'insuffisance des procédures d'enseignement dominantes du vocabulaire, elle plaide pour un travail cognitif de type lexical et sémantique plus qualitatif que quantitatif.

Françoise Martin-Berthet propose l'analyse d'un corpus de définitions produites par sa fille oralement en Grande Section de Maternelle, puis par écrit au CP et au CE1. Cette analyse confirme l'existence précoce et l'étendue des compétences définitoires, à mettre en relation avec les travaux qui montrent l'émergence précoce de compétences métalinguistiques. Il n'est pas sûr qu'on puisse généraliser, faute d'une enquête portant sur une population plus large. Quoi qu'il en soit, cet article peut suggérer aux didacticiens à la fois des pistes d'analyse des énoncés définitoires des enfants et des pistes de travail pour faire émerger et développer des compétences centrales pour l'activité lexicale. Dès la maternelle, l'auteur retrouve les trois types de définition classiques à la fois dans le discours ordinaire et les dictionnaires : synonymique, morphologique, logique (ou par inclusion), selon des formulations plus ou moins adéquates. Les problèmes posés par ces définitions enfantines rejoignent les préoccupations de J. Rey-Debove et A. Lehmann : indistinction entre discours référentiel et discours métalinguistique, pertinence relative des traits définitoires compte tenu de l'univers de référence de l'enfant, tentation de l'encyclopédisme référentiel.

Avec Bernard Bled, nous passons à l'activité définitoire en classe, à son contexte didactique, et aux apprentissages qu'elle implique. L'activité présentée peut faire sens pour les élèves malgré son abstraction, parce qu'elle constitue explicitement pour eux un détour d'apprentissage dans la réalisation d'un projet de production de compte rendu qui leur a posé des problèmes de définition de mots et, singulièrement, des problèmes d'équivalence grammaticale entre le mot à définir et la périphrase définitoire. Il est à noter que cette question est également évoquée dans les trois articles précédents, d'un point de vue métalexographique et linguistique. D'un point de vue didactique, B. Bled s'attache tout d'abord à montrer que le problème lexico-syntaxique émerge dans un contexte discursif donné : les définitions des noms verbaux désignant des opérations techniques réalisées par la station de traitement des eaux que la classe a visitée et dont il s'agit de rendre compte, ne sont pas d'un maniement syntaxique évident. La tâche-problème cognitivo-langagière qui leur est proposée vise non seulement à résoudre le problème à des fins de communication, mais aussi à développer à la fois leurs capacités de réflexion sur le langage et de production d'un discours métalinguistique. Dans cette perspective, l'étude d'itinéraires d'apprentissage individuels et en petit groupe tend à montrer que la compétence définitoire résulterait de la construction interactive de savoirs langagiers complexes, à la fois d'ordre opératoire, conceptuel, et procédural, déclaratif.

La relative polarisation de ce numéro de *REPÈRES* sur la définition et l'activité définitoire ne correspond pas à un choix a priori. Sans doute signale-t-elle un courant commun à plusieurs champs des sciences du langage. Indique-t-elle pour autant une voie didactique à privilégier ? La conclusion de l'article de Françoise Martin-Berthet propose une limite significative à l'activité définitoire des enfants : celle-ci s'appliquerait sans doute mieux aux mots les moins dépendants du contexte, et à certaines classes de noms. C'est dire que ce type d'activité, si important soit-il pour la formation des compétences lexicales en particulier et métalinguistiques en général, et les apprentissages impliqués, ne résume pas l'ensemble des activités lexicales possibles et nécessaires en classe.

## DES ACTIVITÉS LEXICALES EN CLASSE

Les analyses d'activités lexicales en classe regroupés à la fin de notre dossier n'ont pas d'ambition généralisatrice. La recherche en didactique du Français langue maternelle n'en est pas là. Il est symptomatique que les recherches dont sont dérivés les deux articles qui suivent, tout comme celle de B. Bled, ne portent pas sur le lexique. Mais, elles n'ont pas pu ne pas rencontrer des problèmes lexicaux, dans la mesure où elles mettent en jeu la construction de savoirs métalinguistiques appelée par la résolution de problèmes discursifs.

Catherine Le Cunff et ses collègues travaillent aux cycles 1 et 2, à mettre en place une didactique de l'oral impliquant, dès ces niveaux, des activités d'ordre métalinguistique. Les élèves y rencontrent inévitablement des problèmes d'ordre lexical dont la résolution s'inscrit dans des situations d'interaction orale progressivement différenciées qui appellent une utilisation et un commentaire contextualisés des mots à enseigner. Leur hypothèse pose l'activité métalangagière d'ordre lexical comme dimension nécessaire, dès le cycle 1, de la construction de la compétence langagière. Les objectifs de cette approche sont larges : appropriation d'une culture, communication efficace, construction d'une pensée conceptuelle. Ainsi, les enfants d'un cycle 1 d'une ZEP découvrent en même temps l'univers inconnu des œuvres d'art et les mots qu'il faut pour le dire. Se construit parallèlement la prise de conscience de la nécessité d'avoir recours à un lexique technique donné (pour bien expliquer le fonctionnement d'un outil), dont il semble qu'elle soit liée aux compétences discursives. Dès la Petite Section, le moment du conte en petit groupe peut induire un début de réflexion sur les fées et leurs pouvoirs magiques, et la circonstance d'un concours peut motiver la recherche collective du sens du mot *parcours* dont la compréhension est alors déterminante pour gagner le concours en question... Dans tous les cas, l'utilisation des mots techniques adéquats, leur juste compréhension ou utilisation répondent à un enjeu pragmatique vivement ressenti.

Catherine Tauveron inscrit, elle aussi, les problèmes lexicaux dans une problématique plus large, qui porte sur la production d'écrits et, singulièrement les portraits des personnages dans les récits au CM2. Elle analyse deux logiques didactiques inconciliables théoriquement et qui, pourtant, peuvent coexister dans certaines pratiques de classe. Traditionnellement, le portrait étant censé résulter d'une observation scrupuleuse du "modèle", il s'agit, en travaillant phrase à

phrase, voire mot à mot, de trouver le "mot propre" qui en traduira les caractères objectifs, et les adjectifs "expressifs" qui le rendront "pittoresque", dans un vocabulaire fourni en prêt-à-utiliser. Par contre, dans une logique discursive, le problème lexical à résoudre est celui du choix des modalités énonciatives correspondant aux effets qu'on veut produire, en fonction des contraintes du récit, selon une double cohérence : celle du personnage décrit et celle du regard que porte le sujet décrivant sur ce personnage (l'auteur, le narrateur ou un autre personnage). Elle présente, dans cette logique, un ensemble de séquences de classe sur les critères de construction possibles d'un personnage donné dans un récit donné, à la fois par l'observation et la production de récits, et en relation avec les sélections lexico-syntaxiques correspondantes. Elle en conclut que la composante lexicale du tissu narratif est à travailler en classe d'abord d'un point de vue pragmatique, sémantique (et pas seulement phrastique) si l'on veut qu'elle fasse véritablement sens.

Le dossier se ferme - ou plutôt se prolonge - avec la problématique de recherche présentée par Gérard Vigner, dont l'enjeu serait de réexaminer la notion de compétence lexicale et de son acquisition, en relation avec les compétences de compréhension et de production de textes. Un premier point consisterait à "revisiter" les pratiques traditionnelles, telles les centres d'intérêt, à la lumière de concepts issus de la psychologie cognitive ("base de connaissance"...). L'hypothèse de la recherche poserait qu'il existe une relation repérable entre la nature de la base de connaissance, le mode de lexicalisation correspondant et le type de texte qui peut actualiser cette compétence. G. Vigner explicite cette hypothèse en "revisitant" des exercices de manuel qui pourraient s'interpréter en termes de "scripts" utilisables pour des mises en situation des apprentissages à faire, ou d'"inventaires-types" dans le cadre d'opérations de traitement et de stockage de l'information, appelant un jugement du sujet sur l'information ainsi traitée. Partant de ce principe, la recherche pourrait se proposer d'élaborer un "inventaire raisonné, par domaines et par niveaux d'acquisition, qui pourrait servir [d'outil aux enseignants] à chaque fois que les enfants rencontrent un problème" en lecture ou en production d'écrits.

Il s'agit là, bien évidemment de pistes, parmi d'autres, et pas forcément convergentes, qu'une recherche visant à construire une didactique du lexique à l'école primaire aurait à explorer.

Leur dénominateur commun est, d'une part le refus d'une approche exclusivement phrastique du lexique, et d'autre part son inscription discursive ou textuelle, envisagée d'un point de vue pragmatique et/ou sémantique.

Une première divergence porte sur un problème classique : en matière de compétences lexicales, le rôle de l'école est-il essentiellement "d'enrichir le vocabulaire" de manière systématique et/ou de le "structurer" ? Posant cette question en 1970, le Plan de Rénovation INRP optait pour la seconde perspective, sans exclure cependant la première. Le débat n'est toujours pas clos. Une autre divergence porte sur la nature des compétences lexicales : la fonction constitutive de ces compétences est-elle d'ordre langagier et/ou cognitif ? Là encore le débat est loin d'être tranché. Une troisième divergence porte sur les dimensions métalinguistiques des activités lexicales : ont-elles à référer en premier lieu à des blocs de savoir lexical constitués à enseigner et/ou à des activités de construc-

tion de savoirs lexico-syntaxiques par les élèves, de type résolution de problèmes ? Affaire à suivre...

Affaire à suivre en effet.

Ce numéro de *REPÈRES* pourra-t-il contribuer à susciter ou enrichir des projets de recherche tendant à mettre en place une didactique des activités lexicales, à parité et en relation avec les activités syntaxiques et orthographiques, dans le cadre d'activités métalinguistiques ? Il n'a pas d'autre ambition.

# LA COHÉRENCE DES POLYSÈMES, UN OUTIL POUR DÉBLOQUER L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

Jacqueline PICOCHÉ,  
Professeur émérite à l'université d'Amiens

---

**Résumé :** Cet article met en lumière quelques principes de base qui pourraient fonder un enseignement systématique du vocabulaire : tenir compte des fréquences ; commencer par une étude approfondie des mots les plus usuels, et greffer sur cette étude un enrichissement progressif du vocabulaire ; prendre conscience que tout verbe et même tout mot abstrait a des "actants", et que tout mot concret peut être l'actant d'une structure verbale ; constituer de vastes champs lexicaux transcendant les catégories morpho-syntaxiques en faisant fonctionner les structures actancielles ; lorsqu'on a affaire à un mot à sens multiples, préférer toujours et jusqu'à preuve du contraire, l'hypothèse de la polysémie où réside en grande partie la spécificité des langues à l'hypothèse de l'homonymie.

---

Cet article ne prétend pas apporter des vues psycho-pédagogiques et des stratégies d'apprentissage adaptées à l'école primaire, mais seulement quelques principes de base qui paraissent à l'auteur fondamentaux et féconds. Des pédagogues devraient pouvoir s'appuyer sur eux pour inventer divers types d'activités de langage, les adapter à tout public, et mettre sur pied un enseignement du vocabulaire qui soit systématique, alors que jusqu'ici il n'a été que trop souvent un jeu de hasard et a découragé les meilleures volontés.

Il faut reconnaître que les théories linguistiques dominantes depuis plusieurs décennies - et qui sont en train d'évoluer - n'ont guère contribué à débloquent la situation, caractérisées qu'elles étaient par une extrême méfiance à l'égard du sens et privilégiant dans l'étude de la langue tout ce qui est mécanique : oppositions phonologiques, fonctionnement de morphèmes, tests syntaxiques. Mais enfin, la langue est faite pour parler d'autre chose que d'elle-même, disons, en bref, de l'Univers, et c'est le rôle du lexique de nous en donner les moyens. Les structures ci-dessus permettent au lexique de fonctionner ; elles sont porteuses de certains éléments de sens, et leur apport à la sémantique lexicale est solide et non négligeable ; mais des méthodes fondées sur elles seules sont insuffisantes pour épuiser la complexité du dicible.

Nous n'avons pas l'intention de commencer, de façon négative, par une critique de ces méthodes. Nous les rencontrerons, et nous ouvrirons le dialogue, au fur et à mesure que nous exposerons les points qui nous paraissent particulièrement positifs.

Nous ne prétendons pas nier le phénomène de l'homonymie : ainsi le *lama*, prêtre thibétain est évidemment homonyme du *lama*, animal d'Amérique du Sud, ou la baie de Rio de Janeiro et celle du groseiller. Même des mots ayant une étymologie commune, comme les deux *voler* ou les deux *grève* peuvent, au cours des siècles, s'être disjoints à tel point qu'ils sont devenus aussi homonymes que les précédents. On peut aussi être amené, pour des raisons pratiques, à préférer la solution homonymique : ainsi négligera-t-on la cohérence du polysème *raffiner* dans un ouvrage technique traitant du pétrole. Néanmoins, les polysémies nous paraissent avoir une importance linguistique considérable, parce que c'est dans leur structure, dans l'organisation des sens que réside, en grande partie, la spécificité des langues. Comme le dit Gérard Moignet qui, pourtant, était syntacticien et pas du tout lexicologue, "le langage est informateur de la pensée, sa première formalisation, une théorie non savante de l'Univers" (*Revue des deux Mondes*, 1971 p. 541). Mais toutes les langues ne le formalisent pas ni ne le théorisent de la même façon.

Prenons l'exemple simple et amusant du bestiaire implicite que chacune porte en elle, autrement dit la symbolique des animaux. Igor Melc'uk, linguiste russo-québécois, nous fournit l'exemple du référent "âne", qui possède en russe deux dénominations signifiant métaphoriquement, l'une, péjorative, "personne stupidement entêtée", et l'autre, méliorative "personne courageuse qui fournit sans rechigner un travail assidu et fatigant". Soit, par comparaison, en français, *l'âne*, *la bourrique*, *le bourricot*, *la mule*, *le cheval*, et *le bœuf*. Comment Bernard Pottier, dont la méthode d'analyse sémique, illustrée par la série des noms de "sièges", a connu un si grand succès, aurait-il traité cette série ? Il aurait, j'imagine, d'abord cherché sinon un archilexème (inexistant), du moins un archiséme, et aurait coiffé le tout par quelque chose comme : "grand mammifère domestique, apte à servir de bête de trait ou de somme", et il aurait opposé l'âne, le cheval, la mule et le bœuf par des traits distinctifs appelés "sèmes", de nature zoologique tels que le nombre de leurs ongles, le fait d'être ruminant ou non, châtre ou non, hybride ou non ; il aurait constitué pour chacun d'entre eux un "sémème" (ensemble de sèmes, base de la définition) propre à le distinguer des autres. Et il aurait traité la *bourrique* et le *bourricot* tout autrement, en se plaçant sur le plan stylistique des niveaux de langage, ces mots étant des manières populaires, familières et pittoresques de dire *ânesse* et *petit âne*.

Notons d'emblée un problème posé par l'analyse en sèmes, calquée sur l'analyse des phonèmes en traits distinctifs : on ne peut pas affirmer combien il faut de sèmes pour définir un mot car le nombre des sèmes pertinents opposant une unité lexicale à d'autres unités de sens voisin est fonction du nombre de ces unités, et, plus on allonge la liste, en principe ouverte, des parasyonymes et antonymes, plus on trouve de sèmes à intégrer, et aussi à hiérarchiser dans le sémème du mot étudié (ou dans ses différents sémèmes, si c'est un polysème, mot à signifiés multiples, donc à multiples sémèmes).

A l'intérieur de la liste donnée, le résultat aurait été un tableau où chaque item aurait possédé son sémème et son niveau de langage, un instrument parfait permettant de choisir la dénomination exacte pour chaque animal. Quelque

chose d'absolument précis et clair, orienté vers l'universalité et propre à faciliter le passage d'une langue à une autre langue.

Mais ces définitions n'auraient en rien aidé à comprendre des emplois comme *Jean est un âne* (il est bête) - *Quelle bourrique !* (quel super-âne, particulièrement stupide) - *Je suis chargé comme un bourricot* (à l'exclusion de tout autre animal de la liste, comme si le bourricot avait l'exclusivité de porter des fardeaux trop lourds pour lui) - *Alice est une tête de mule* (elle est entêtée) - *Sylvie est un grand cheval* (une femme trop grande, osseuse et disgracieuse) - *Marc n'est pas le mauvais cheval* (il a des qualités, on peut parier sur lui) - *Luc est un cheval* (il est capable de donner un "coup de collier", de faire un travail demandant une force supérieure à la moyenne) ; *c'est un bœuf de labour* (il est capable d'un travail dur, persévérant et régulier)... Or, rien de plus "français" que de telles formules, et la "maîtrise de la langue" suppose qu'on est capable de les comprendre et de les utiliser. Les métaphores lexicalisées sont un début de polysémie, et leur prise en considération est indispensable, non certes pour dire ce qu'est un âne par opposition à un bœuf, mais ce qu'est le mot *âne* par opposition au mot *bœuf*. Et il est essentiel qu'un enseignant, quand il enseigne, sache s'il enseigne la zoologie ou le vocabulaire...

## 1. FRÉQUENCE ET POLYSÉMIE

### 1.1. Explorer le vocabulaire commun (\*)

Le nombre des unités utiles à une communication courante et même à la lecture de la plupart des textes littéraires est illimité, certes, mais nullement astronomique : Le *Dictionnaire du français contemporain*, ou *DFC* (qui pourtant multiplie les homonymes) affiche 25 000 entrées et la *Grande Encyclopédie Larousse* n'en atteint 200 000 qu'en intégrant un grand nombre de mots qui ne sont utilisés - et encore rarement ! - que par des spécialistes de diverses sciences et techniques étrangères à la compétence du professeur de français. Les recherches, déjà anciennes, sur le "français fondamental" ont bien montré que le vocabulaire dont un individu a besoin pour s'exprimer sans difficulté dans la vie courante n'est que de quelques milliers d'unités et que 8 ou 10 000 mots sont déjà une belle richesse, de sorte qu'il ne devrait pas être impossible, au cours d'une scolarité, de faire une exploration systématique à peu près complète du vocabulaire commun. Il semble donc raisonnable de tenir compte de la fréquence pour aller du plus usuel au plus rare. Dans cette perspective, le point de départ d'un enseignement systématique du vocabulaire réside dans l'étude des mots très peu spécifiques qui apparaissent en tête des diverses listes de fréquences, et que tout le monde croit connaître. Or, il y a un lien entre fréquence et polysémie. Les mots en question sont à la fois les plus fréquents, les plus polysémiques et ceux qui donnent le plus de fil à retordre au linguiste. Cependant, la fréquence n'a attiré l'attention que de rares linguistes, soit pédagogues, soit statisticiens. Ni Bernard Pottier, ni aucun de ceux qui se sont confrontés au problème de la polysémie, comme Igor Melc'uk, Jean-Jacques Franckel, ou Robert Martin ne l'ont prise en considération.

(\*) Intertitres : rédaction de la revue.

## 1.2. Fréquences et dictionnaires (\*)

Un *Dictionnaire des Fréquences* (Paris, Didier, 1971, 5 volumes) a été établi à partir du corpus qui constitue la matière première du plus grand dictionnaire des XIXe et XXe siècles, le *TLF* ou *Trésor de la Langue Française*. Les textes dépouillés, en majeure partie littéraires, sont compris entre 1789 et 1965 et ont fourni 70 317 234 occurrences, pour 70 000 vocables. E. Brunet a consacré son *Vocabulaire français de 1789 à nos jours* à son exploitation et a bien mis en lumière la structure pyramidale du lexique. De ses calculs, il ressort que les mots de fréquence supérieure à 7 000, qui sont 907, représentent environ 90 % de l'ensemble des occurrences de n'importe lequel des textes dépouillés. Viennent ensuite environ 5 800 mots de fréquence supérieure à 500 qui en représenteraient 8 %, puis, (si l'on néglige quelque 20 000 "hapax", ou "mots qui n'apparaissent qu'une seule fois") 40 000 vocables d'autant plus riches d'information qu'ils sont plus rares, représentant environ 2 % du corpus. C'est parmi ces derniers qu'on trouve le plus de mots monosémiques, souvent techniques, traités dans les dictionnaires en de courts articles ne présentant pas de subdivisions. Il n'est donc pas utile, pour ce travail préliminaire, de dépasser le rang 1 000 et même 900. Compte tenu de la grande fréquence des mots grammaticaux, restent environ 750 mots lexicaux qui peuvent servir de point de départ. On en trouvera la liste dans l'ouvrage cité.

Les chiffres du *TLF* doivent être considérés avec une certaine circonspection, pour diverses raisons : un certain nombre d'archaïsmes, fréquents dans une certaine littérature du XIXe siècle seraient éliminés si l'on ne se fondait que sur des textes contemporains ; il y a parfois plusieurs mots sur un seul rang ; les homonymes ne sont pas distingués sauf s'ils sont de catégorie grammaticale différente ; enfin, et surtout, les infinitifs (sous lesquels sont classées les formes conjuguées), les participes présents et les participes passés des verbes sont systématiquement dégroupés, sans qu'il soit possible de distinguer parmi eux les emplois adjectivaux des emplois participiaux. Il est certain que, s'ils étaient regroupés, une plus grande prédominance de verbes apparaîtrait dans le début de la liste. Néanmoins, ces données fournissent une base de départ non arbitraire pour l'exploration du vocabulaire français et sont d'une ampleur sans commune mesure avec celle des listes de fréquences établies antérieurement et qui peuvent lui être comparées :

Le *Français Fondamental* qui repose sur un corpus oral réuni en 1956, comportant 312 135 occurrences, pour 7 995 vocables semble mal nommé et relativement marginal, lorsqu'on compare ses 1 000 premiers mots avec ceux de chacune des principales listes existantes, toutes fondées sur des corpus écrits, celle de Juilland (corpus littéraire compris entre 1920 et 1950), qui repose sur 464 134 occurrences, pour 5 082 vocables et celle d'Engwall (corpus littéraire compris entre 1962 et 1968) qui repose sur 500 096 occurrences pour 4 853 vocables.

Les listes provenant des corpus littéraires (*TLF*, Juilland et Engwall) sont communes à 80 % jusqu'au rang 1 000, alors que la liste du *Français*

(\*) Intertitre : rédaction de la revue.



*Fondamental* n'est commune avec le *TLF* qu'à 65 %. Reposant sur un corpus oral, auquel ont été ajoutés des mots de basse fréquence jugés indispensables dans la vie courante, et incluant un nombre non négligeable d'interjections et de vulgarismes, elle s'écarte considérablement des trois autres.

La courbe des écarts entre les différentes listes permet de considérer qu'à partir du rang 500 environ, il est légitime de pondérer une liste par l'autre en se fondant sur des critères qui ne seraient plus uniquement statistiques, mais fondés sur l'intérêt linguistique des mots en question (ainsi, *Monsieur, Madame*, qui sont des mots très fréquents, sont relativement pauvres, et ne se prêtent pas à beaucoup de rapprochements). Un dictionnaire des mots français de haute fréquence, qui devrait être un outil pour ceux qui se sentiraient la vocation d'élaborer des exercices de vocabulaire dans la perspective d'un enseignement cohérent et systématique du lexique, est actuellement en chantier et l'on espère pouvoir un jour écrire en bibliographie : Picoche (J.) et Honeste (M.-L.) *Dictionnaire des mots de haute fréquence*. Paris, CILF.

## 2. POLYSÉMIE ET STRUCTURES ACTANCIELLES

[N-B. A, suivi d'un numéro, désigne les différents actants d'un verbe ; on entend par ce mot le sujet et les divers compléments essentiels sans lesquels le verbe ne peut pas avoir un sens complet ; les circonstants ne sont pas des actants. Il ne doit pas être très difficile de présenter à des enfants les actants humains d'un verbe comme les acteurs d'un petit drame ou d'une petite comédie, et les circonstants comme un fond de décor... ].

### 2.1. L'exemple du verbe *défendre* (\*)

Considérons l'exemple, particulièrement significatif, du verbe *défendre*. Il possède deux acceptions principales dont l'une peut être paraphrasée par "interdire", l'autre par "protéger". La tentation est grande de le traiter comme deux homonymes, d'autant plus que le nom d'agent dérivé *défenseur* et l'adjectif *défendable* ne correspondent qu'à l'acception "protéger" et que les structures syntaxiques de surface sont dissemblables : *A1 humain défend à A2 humain de + inf.* pour "interdire" et *A1 humain défend A2 contre A3* pour "protéger". C'est le parti que doivent prendre, logiquement, Jean Dubois, dans les différents dictionnaires qu'il dirige (*Dictionnaire du Français Contemporain, Lexis*) et Igor Mel'uk dans son *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain*, puisque les critères qui les guident dans la distinction et la disjonction des sens sont justement les critères syntaxiques, les critères dérivationnels et le fait de pouvoir faire entrer le mot traité dans différents paradigmes de parasyonymes.

Cependant, une autre possibilité apparaîtra si l'on choisit de définir le verbe non à l'infinitif mais à la troisième personne du présent de l'indicatif, avec la réalisation en surface du plus grand nombre d'actants possibles, notamment, si on développe *+ inf.*, l'infinitif en question pouvant très bien être transitif et avoir un complément essentiel, et si on emploie comme définissants, pour dénommer les sèmes, des mots aussi proches que possible des primitifs sémantiques (c'est-à-

(\*) Intertitre : rédaction de la revue.

dire eux-mêmes indécomposables en sèmes). En effet, les sèmes ne s'expriment pas dans une métalangue tombée du ciel, mais avec les mots de la langue naturelle, qui nous offre généralement, pour une certaine notion, tout un éventail de possibilités lexicales. Le choix de l'une ou de l'autre de ces possibilités n'est pas sans incidence sur la cohérence du traitement lexicographique d'un polysème. Des dénominations cohérentes, d'un sémème à l'autre, permettront d'apercevoir la cohérence de la polysémie, des dénominations incohérentes la masqueront.

En prenant ces diverses précautions, on obtient une analyse de ce genre :

DÉFENDRE v. trans. I. *A1 humain défend à A2 humain de faire un mal quelconque à A3* : A1, ayant autorité sur A2, par une parole adressée à A2, essaye d'être cause que A2 ne fasse pas de mal à A3 [notons qu'on pourrait remplacer plus simplement et plus sommairement "ayant autorité sur A2" par "plus fort que A2"].

II. 1. *A1 humain défend A3 contre A2* : A1, par quelque moyen que ce soit, essaye d'être cause qu'A2 ne fasse pas de mal à A3.

II. 2. *A1 défend A3 contre A2* : A1 est destiné à être cause que A2 ne fasse pas de mal à A3.

II. 3. *A1 défend A3* : A1 est destiné à être cause que A3 ne subisse pas de mal.

L'acception I correspond par exemple à : *La maîtresse défend aux garçons de battre les filles (dans la cour de récréation, circonstant)*. Mais on notera que A3 n'est pas obligatoirement humain. On pourrait aussi bien dire : *La maîtresse défend aux élèves d'écrire sur les tables*.

L'acception II. 1. correspondrait à *la maîtresse défend les filles contre les garçons* ou, de façon plus percutante, *la police devrait bien défendre plus activement les enfants contre les racketteurs et les dealers*. Avec des paroles peut-être, mais aussi tout autre moyen légitime et disponible.

L'acception II. 2. correspondrait par exemple à *Les haies de cyprès défendent les cultures contre le mistral* et l'acception II. 3. *Le fort St Nicolas défend l'entrée du port de Marseille* où les actants ne sont pas humains. En apparence du moins. Car enfin, c'est bien quelqu'un qui a cultivé, redouté un vent trop violent, dressé des haies de cyprès et qui a intérêt à ce que ses cultures réussissent. C'est bien quelqu'un, supposé hostile ou indésirable, qui peut chercher à entrer dans le port de Marseille et quelqu'un d'autre qui cherche à le contrôler, éventuellement à l'interdire et qui, à cet effet, a construit un fort... Le verbe *défendre* dans toutes ses acceptions met toujours en cause trois actants de forces inégales et en relations conflictuelles, et parmi eux se cache toujours au minimum un être humain.

Cette manière de présenter la réalité linguistique, outre l'avantage d'être cohérente, présente celui de faire remonter au grand jour la notion, implicite dans ce verbe, qu'il y a un lien entre interdiction et protection ; qu'une interdiction se justifie par la protection d'un bien précieux et fragile, d'un droit, d'une liberté : les filles ont bien le droit de jouer tranquilles, les élèves qui succéderont à cette classe-ci de trouver des tables propres, les enfants de ne pas être volés ou incités à se droguer, etc.

## 2.2. L'exemple du verbe *interdire* (\*)

Le verbe *interdire* n'en dit pas tant : *A1 humain interdit à A2 humain de faire une action quelconque* signifie seulement : "A1, ayant autorité sur A2, par une parole adressée à A2, essaye d'être cause que A2 ne fasse pas l'action en question" ; il n'implique pas une justification de cet acte d'autorité qui prend l'allure d'un impératif catégorique. C'est pourquoi, en mai 68, on a pu écrire sur les murs *il est interdit d'interdire* mais on n'aurait jamais pu écrire *il est défendu de défendre*. Il se peut que dans une gare on puisse lire indifféremment *Défense de traverser les voies* ou *il est interdit de traverser les voies*. Les deux formules recouvrent la même réalité pratique. N'empêche qu'elles ne recouvrent pas la même réalité linguistique et que les deux verbes, constructions conceptuelles différentes, permettent des points de vue différents sur la réalité.

Par surcroît, une telle étude permet de révéler que bien souvent, dans nos discours, il y a des actants cachés, surtout quand le contenu du verbe est nominalisé (*défense de...*) ou que le verbe est impersonnel (*il est interdit de...*). Il serait assez intéressant de collectionner quelques unes de ces formules et de chercher qui est A1 qui est A2 qui est A3 ; si ce sont vraiment les *voies* (apparemment A3), qu'il s'agit de protéger en interdisant à A2 de les traverser, ou si ce ne serait pas plutôt la personne même de A2, défendue contre elle-même ; de savoir qui parle à qui quand on voit écrit sur une porte *entrée* ou *sortie*, ou, dessiné sur un mur, un rond contenant une cigarette barrée. On peut aussi chercher s'il n'y a pas parfois une intention maligne dans le fait de cacher un actant... Mais tout cela nous ramène à la syntaxe.

## 2.3. *Libre et liberté* (\*)

A l'exception de ceux qui nominalisent des adjectifs de sensation (la *rougeur*, la *clarté*), les noms abstraits, ainsi que les adjectifs qui leur correspondent recouvrent d'ordinaire des structures verbales. Ainsi va du nom *liberté* et de l'adjectif *libre* qui sont, en dernière analyse, des négations de *contraindre* et d'*empêcher*. Ces verbes peuvent être définis ainsi : *A1 contraint A2 à faire une action quelconque* = A1 plus fort que A2 est cause que A2 fait une action qu'il ne voudrait pas faire.

*A1 empêche A2 de faire une action quelconque* = A1 plus fort que A2 est cause que A2 ne fait pas une action qu'il voudrait faire.

A2 peut être dit *libre* lorsqu'il existe un A1 en situation d'autorité mais qui ne fait pas usage de son autorité, ou lorsqu'il n'existe pas de tel A1, auquel cas, le mot *indépendance* est substituable au mot *liberté*.

Or, toute la polysémie des mots *libre* et *liberté* repose sur la spécification des actants A1 et A2 : il existe des actants non humains (*une roue libre*, que la pesanteur seule entraîne, des cheveux en *liberté*, qu'aucune pince ou ruban de retient) ; des actants non humains en apparence cachant des actants humains,

(\*) Intertitres : rédaction de la revue.

car enfin qu'est-ce qu'une *place libre*, sinon une place où un actant humain quelconque a la liberté de s'asseoir ? qu'est-ce qu'une *soirée libre* sinon une soirée où un actant humain est libre de faire ce qu'il veut ?

Enfin, et c'est le cas le plus courant, A1 et A2 sont des actants ouvertement et explicitement humains. Leur catégorisation permet d'opposer la liberté à l'esclavage, à la détention dans une prison, à la sujétion à un régime politique totalitaire, à ce qu'impose la loi écrite et la loi morale, à l'obligation contractuelle, aux mille et unes obligations non contractuelles de la vie pratique, à la violence de passions irrésistibles. Une fois catégorisés et classés ces actants, on peut les qualifier, dire ce qu'ils permettent et ce qu'ils interdisent, bref, de proche en proche, explorer un vocabulaire très considérable où les mots relativement rares ne manqueront pas d'apparaître en situation et d'appeler des précisions de sens et d'emploi.

En voici, par ordre alphabétique, une liste non exhaustive : *assujettir, assujetti, astreindre, autoriser, autoritaire, autorité, chef, circonstances, citoyen, contraint, contrainte, défendre, de bon gré, de force, de mauvais gré, désobéissant, détenu, détention, discipline, discipliner, discipliné, docile, dominer, empêcher de, élève, employé, esclavage, esclave, facultatif, faire + infinitif, forcé, forcer, indépendant, indépendance, indocile, interdire, laisser + infinitif, laxiste, loi, maître, malgré lui, obéir, obéissant, obligatoire, obligatoirement, obliger, opprimer, patron, permettre, pouvoir (subst.), président, professeur, prisonnier, puissance, puissant, pulsion, rebelle, rébellion, révolte, révolté, se révolter, roi, servage, (se) soumettre, soumis, sujet, sujétion...* C'est ainsi que la plupart des exercices que nous suggérons dans notre manuel s'intitulent *Autour de tel ou tel* mot très fréquent, et donnent les moyens de regrouper autour de lui des mots plus rares, éventuellement savants, qu'un bon francophone doit néanmoins connaître et être capable d'utiliser.

La pratique des champs actanciels que nous présentons ici va dans le sens de la théorie extrêmement abstraite de la polysémie exposée par J.-J. Franckel, linguiste de l'école d'A. Culioli, qui préfère dire "dépourvu d'autonomie sémantique" plutôt que "polysémique". Pour lui, un terme est susceptible de correspondre à une multiplicité de valeurs sémantiques qui ne s'engendrent que par interaction avec l'environnement contextuel ; il existe une combinatoire qui ne convient qu'à un seul mot et les propriétés d'un mot hors emploi peuvent se définir en termes de configurations diverses d'un petit nombre de paramètres opératoires. En "désintriquant" ce qui provient du terme lui-même et ce qui ne provient que de la combinatoire, il espère réaliser son ambition de faire une "grammaire lexicale". Il n'est d'ailleurs pas le seul aujourd'hui à intégrer à la syntaxe une certaine sémantique lexicale. On pourrait citer également les recherches de Maurice Gross et de Dominique Willems.

### 3. L'ORDRE DES ACCEPTIONS D'UN POLYSÈME

#### 3. 1. L'ordre des acceptions est obligatoire.

##### 3. 1. 1. L'exemple du verbe *marcher* :

Nous avons affaire ici à un verbe à un seul actant, mais qui, selon la nature de cet actant, produit des effets de sens bien différents : 1. tout être animé pourvu de pieds ou de pattes *marche* lorsqu'il se déplace en mettant un pied devant l'autre sans jamais quitter complètement le sol ; 2. une machine *marche* lorsqu'elle consomme de l'énergie et produit l'effet en vue duquel elle a été construite, ce qui peut aussi se dire *fonctionner* ; 3. une affaire, un travail peuvent *marcher*, autrement dit *aller bien, tourner rond, suivre un cours favorable* ; 4. enfin, un être humain, considéré non en tant que bipède, mais qu' "animal (plus ou moins) doué de raison", *marche* lorsqu'il croit naïvement ce qu'on lui dit, accepte sans s'en rendre compte, ou en s'en faisant complice, une combinaison louche.

Voilà un édifice sémantique tout à fait propre au français et qui s'explique parfaitement si l'on fait une navette entre ces acceptions, cherchant ce qui, dans l'une peut expliquer l'autre, et si l'on compare *marcher* à ses parasyonymes, pour en déterminer la spécificité.

Il y a dans l'acte de *marcher* tel que le voit la langue française non seulement les traits sémantiques évidents de /déplacement/ /sur le sol/ /sans quitter le sol/ /en mettant alternativement un pied devant l'autre/ mais d'autres, plus secrets et plus spécifiques, qui nous sont révélés par l'acception n° 2 où apparaissent les traits /activité/ /régularité/ production d'un effet voulu par un concepteur/. Tout cela n'est que l'utilisation particulière de ce qu'on appelle la "modalité d'action" de ce verbe qui montre une activité dans son déroulement sans que son commencement ni sa fin soit envisagés. D'autre part, si l'on compare *marcher* à ses parasyonymes *nager, courir, voler, ramper, sauter*, non seulement dans leurs emplois spatiaux mais aussi dans leurs emplois métaphoriques, on constatera que pour la langue française, *nager*, est une manière souple et habile d'agir en milieu hostile ou défavorable, *courir* une manière rapide d'agir, *voler* un intensif de *courir* insistant sur une rapidité extraordinaire, *ramper* une manière d'agir humiliante insistant sur une infériorité que le sujet accepte et dont il joue, *sauter* une manière d'agir discontinue et capricieuse. Bref, que la marche est une manière de se déplacer beaucoup moins bizarre que la course, le trot, le galop, le saut, la reptation, la natation, ou le vol. Ainsi apparaissent ou réapparaissent les traits /activité/, /normalité/, /caractère satisfaisant de cette activité/.

Notons bien que nous n'obtenons ce résultat que parce que nous comparons des polysémies entières et pas seulement des acceptions isolées. Si nous comparons les verbes ci-dessus uniquement dans les emplois où ils disent un déplacement dans l'espace, nous obtiendrions seulement les traits /dans l'air/, /dans l'eau/, /sur terre/, /avec les pieds/, / avec le ventre/, / sans perdre contact avec le sol/, /en quittant le sol par instants/.

Une mine de "traits sémantiques" jusqu'ici généralement laissés dans l'ombre, peut être exploitée par des navettes entre les différents sémèmes du même polysème. Il est vrai qu'ils n'ont pas exactement le même statut que les précédents et qu'ils entrent difficilement dans des définitions de type classique. Méritent-ils d'être appelés "sèmes" ou faut-il réserver ce terme aux traits pertinents différentiels qui opposent des parasyonymes et les appeler, par exemple "traits connotatifs" ? Ce point de terminologie me paraît de peu d'importance, et je pense qu'il serait commode d'appeler "sème" tout élément de sens entrant dans la construction sémantique préfabriquée et modulable qu'est un mot.

Ces comparaisons permettent d'affirmer que la conception de la *marche* implicite dans la langue française est que les pieds sont faits pour marcher et que les mettre régulièrement l'un devant l'autre est la manière de se déplacer normale par excellence, la moins fatigante, la plus efficace, donc finalement la plus satisfaisante pour les vertébrés bipèdes que sont les hommes - ce qui n'est pas le cas en anglais où les machines ne "marchent" pas mais "travaillent" (*work*) et où le verbe *to walk* n'a jamais signifié "croire naïvement". Et pourtant beaucoup d'Anglais sont de bons marcheurs, mais ce n'est pas la question...

Une fois compris comment les machines peuvent *marcher*, on s'expliquera facilement que des *affaires* peuvent *marcher*, puisqu'elles sont des combinaisons prévues par un concepteur, et aussi (acception n°3) comment un naïf peut jouer inconsciemment le rôle qu'attend de lui le concepteur d'une machination. La polysémie de *marcher* est une suite de métaphores et ne se comprend que si on respecte l'ordre dans lequel ces métaphores s'engendrent les unes les autres. Or, en quoi consiste l'activité métaphorique de l'esprit ? En un processus d'abstraction. Et en quoi consiste l'abstraction ? Comme l'étymologie l'indique, à retirer progressivement des éléments de sens, en commençant par les plus "concrets" (ceux qui permettent de référer à des êtres mesurables et objets de sensations). Il y a là un mécanisme de simplification progressive très général, qui ne se limite pas au passage du concret à l'abstrait, et que le linguiste Gustave Guillaume, auquel nous empruntons quelques concepts et une partie de sa terminologie, appelait "subduction".

Dans l'acception n°1 apparaissent le sol, les pieds, le déplacement dans l'espace, l'activité, le fonctionnement régulier et normal de membres faits pour faire ce qu'ils font, le caractère satisfaisant de cette activité. De l'acception n° 2 sont éliminés le sol, les pieds, le déplacement, l'espace, restent seulement le fonctionnement régulier, normal, satisfaisant, de pièces combinées par un concepteur de façon à faire ce qu'elles font. Dans l'acception n° 3 reste seulement l'idée qu'une combinaison abstraite d'éléments aboutit au résultat souhaité par son concepteur. Enfin, dans l'acception n°4, l'idée qu'un élément (en l'occurrence humain) d'une combinaison abstraite (en l'occurrence louche) fait de façon satisfaisante ce qu'on attend de lui.

Dans un cas de ce genre, où une polysémie repose sur un seul mouvement de subduction, l'ordre des acceptions, sous peine d'inintelligibilité, est absolument obligatoire, et il ne doit pas être très difficile, je ne dis pas d'exposer théoriquement, mais de faire sentir à des enfants le passage d'une acception à l'autre.

Et qui sait si cela ne leur donnera pas le goût de la marche ? et qui sait si cela ne les retiendra pas un jour de "marcher" dans une combine douteuse ?

Le verbe marcher est un bon exemple de polysémie reposant sur une suite de métaphores, la **métaphore** étant un procédé de langage qui consiste, à l'intérieur d'un même mot, à passer par comparaison d'un sémème concret plus complexe, à un sémème moins complexe, souvent abstrait. Elle n'est pas seulement une figure de rhétorique ; c'est un des mécanismes fondamentaux par lesquels l'esprit humain se rend capable d'appréhender l'univers. Lakoff et Johnson ont bien montré que nous vivons inconsciemment dans un réseau de métaphores lexicalisées qu'il est du plus haut intérêt de rendre conscient.

C'est pourquoi il me semble que réduire le sens de *A marche* à quelque chose comme "dans le tout A chaque élément fait ce qu'il est destiné à faire", et considérer tout le reste comme contextuel serait excessivement réducteur et insuffisamment spécifique, ne permettant pas, par exemple de distinguer *marcher* de *fonctionner*.

Or, c'est la tendance de J.-J. Franckel et, autant que je puisse le connaître par le compte-rendu qu'a donné R. Landheer de son ouvrage, le linguiste américain Ch. Ruhl, qui postule que les mots ont une signification unique, générale et hautement abstraite qui doit être soigneusement distinguée des apports du contexte, qui sont à l'origine de la multiplicité des sens répertoriés par les dictionnaires. Mais voilà que, dans son analyse du verbe *bear*, ce sens unique supposé faire l'unité de tous les emplois en discours est "si hautement abstrait qu'il en devient impossible à paraphraser de façon adéquate".

Plutôt que de chercher l'unité, de façon statique, dans un simple résidu sémantique, il me semble plus fécond et plus réaliste de la chercher, de façon dynamique, dans un ou plusieurs cinétismes allant du plus complexe au plus évanescent.

### 3. 1. 2. L'exemple du mot verre

Le second mouvement de pensée, que nous avons relativement négligé dans nos travaux antérieurs, et pour lequel on pourrait proposer, par contraste, le nom de "transduction", consiste à réutiliser tout ou partie d'un sémème A dans un sémème B éventuellement aussi riche, ou plus, que le précédent, cette opération pouvant facilement se répéter plusieurs fois et constituer une chaîne de transformations. C'est celui dans lequel s'inscrit la **métonymie**, figure de rhétorique dans laquelle, à l'inverse de la métaphore, la réutilisation des sèmes va souvent de l'abstrait au concret.

Les relations métonymiques-types sont les suivantes : la matière et la chose (le métal nommé *fer* et les différents objets appelés *fer*, qui peuvent être faits d'un autre métal que le fer) ; le contenant et le contenu (la substance nommée *verre*, le récipient du même nom, et le liquide qui s'y trouve) ; le lieu d'origine de la fabrication et la chose fabriquée (le village de *Camembert* et le fromage appelé *camembert*) ; la cause et l'effet (*étude* : «action d'étudier» et «ouvrage où un auteur expose les données d'une question qu'il a étudiée») le symbole et ce

qu'il évoque (*l'alliance du trône et de l'autel*) ; l'abstrait et le concret (*rallonge* "action de rallonger" et "planche de bois servant à rallonger une table" ou "cordon électrique servant à en rallonger un autre").

Le *verre* nous offre un bon exemple de métonymies en chaînes aboutissant à un sémème terminal qui n'a plus un seul sème en commun avec le sémème initial :

- sémème A : *verre* : « substance dure, cassante et transparente fabriquée à partir de silicates alcalins »,
- sémème B : « récipient individuel fait de verre, destiné à boire des liquides froids »,
- sémème C : « le même récipient, fait d'une substance ressemblant au verre »,
- sémème D : « contenu d'un tel récipient »,
- sémème E : « quantité de liquide pouvant être contenue dans un tel récipient de taille normale, soit 20 cl. ».

Il y a des polysémies intelligibles si on les traite comme des métaphores et absurdes si on les traite comme des métonymies, et des chaînes de métonymies qui se déroulent sans difficulté si on les prend par le bon bout et qui se mettent à grincer et à coincer si on les prend à l'envers. Essayez un peu d'engendrer, à partir de la notion de "20 cl.", celle de "substance dure, cassante et transparente fabriquée à partir de silicates alcalins"...

On remarquera toutefois que la polysémie par métaphore est un chemin vers la poésie et le symbolisme, donc qu'elle est profondément unitaire, tandis que la polysémie par métonymie est le chemin des curiosités étymologiques et qu'elle est fortement disjonctrice.

### 3.1.3. Questions à propos de la polysémie (\*)

Robert Martin traite la question de la polysémie dans *Pour une logique du sens*, où, théorisant la pratique et la terminologie usuelle des dictionnaires, notamment les indicateurs métalinguistiques *p. ext.*, *p. restr.*, *p. méton.*, *p. anal.*, *au fig.*, et combinant les critères d' "ajout de sèmes", de "suppression de sèmes", de "modification" ou d' "identité de construction", de "restriction" ou d' "extension" sur le sujet ou les objets des verbes, il obtient les deux grandes catégories de "polysémie de sens" et de "polysémie d'acception", subdivisées en multiples sous-catégories, de sorte qu'il y aurait selon lui six types différents de polysémie du substantif.

Cette conception, proche de la nôtre, malgré des différences de formulation, bien faite pour satisfaire les esprits logiques, et reposant sur une pratique qui a fait ses preuves depuis quelques siècles, laisse pourtant sans solution deux problèmes : d'une part, les deux indicateurs métalinguistiques *p. ext.*, *p. restr.*, ainsi que les opérations "soustraction" ou "addition de sèmes" semblent interchangeables dans la théorie, alors qu'ils ne le sont certainement pas dans la réalité.

(\*) Intertitres : rédaction de la revue.



La théorie en question ne dit pas quand il convient de soustraire et quand il convient d'additionner, ou, plus exactement, elle semble considérer la question comme résolue d'avance par la tradition lexicographique, et l'ordre d'exposition des différents exemples choisis comme indiscutable. Or, on l'a vu, l'ordre dans lequel on expose les différents sèmes d'un polysème n'est, souvent, pas indifférent. D'autre part, elle considère les "sèmes" servant à définir les mots et la dénomination de ces sèmes comme une donnée de fait incontestable, ce qui n'est pas le cas, on l'a vu aussi. Elle ne dit pas comment, parmi tous les sèmes possibles, on va sélectionner les "bons sèmes", et surtout comment on va les dénommer pour rendre intelligible le principe d'unité qu'on aura cru détecter dans un polysème.

On peut se poser la même question à propos d'Igor Melc'uk, qui, dans la terminologie de son *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* oppose les "lexies" : unités lexicales prises dans une seule acception bien déterminée (mots seuls ou expressions, figées ou demi figées comme *lumière*, *coup de foudre*, *voie ferrée*) aux "vocables" : ensemble de toutes les lexies dont les signifiants sont identiques et les signifiés liés directement ou indirectement. La lexie est l'unité de base de description du DECFC et ses conditions d'emploi sont étudiées avec le plus grand soin et le plus grand détail possible. Quand à leur regroupement en "vocables" au moyen de "ponts sémantiques", il ne le fait que lorsqu'il constate l'existence de sèmes communs à deux lexies. Mais comment a-t-il choisi, ordonné et dénommé ses sèmes ? Voilà qui nous ramène au problème évoqué ci-dessus. S'il définit les parties sans aucune considération du tout, le hasard aura une grande part dans la reconstitution du tout, les parties ont de bonnes chances de rester des *membra disjecta*, et c'est bien souvent le cas, en effet.

### 3. 2. L'ordre des acceptions est facultatif

Il est rarement complètement indifférent. Même dans le cas du verbe *défendre* où l'acception "interdire" et l'acception "protéger" semblent vraiment réversibles, on peut trouver des arguments pour commencer, comme nous l'avons fait, par "interdire". Mais enfin, cela se discute et ce n'est pas d'une importance capitale.

Je prendrai l'exemple du mot *oiseau* dont je présente ainsi une analyse nullement zoologique mais "linguistique", puisque fondée sur une phraséologie usuelle en français. (Voir page suivante)

## OISEAU (nom)

**1. Drôle d'animal :** l'oiseau se distingue des autres animaux par un corps couvert de plumes au lieu de poils, des ailes qui lui permettent de voler au lieu de pattes de devant, un bec au lieu de dents, un chant agréable au lieu de cris, la ponte de ses oeuf dans un nid où il élève ses petits.

De même qu'on peut traiter un homme d'"animal", ironiquement ou injurieusement, on peut le traiter (familièrement) d'"oiseau" si l'on veut dire qu'il est un "animal tout à fait particulier" : *Qu'est-ce que c'est que cet oiseau-là ?* "Qui est cette personne qui, au premier abord, me semble surprend ?" *un oiseau rare* : "une personne comme il y en a peu" ; *un drôle d'oiseau* "une personne bizarre" ; *un vilain oiseau* "une personne déplaisante". *Un oiseau de mauvais augure* est une personne qui prédit des malheurs (allusion à la pratique courante dans l'antiquité de chercher à lire l'avenir dans le vol des oiseaux). Loc. fam. *donner à quelqu'un des noms d'oiseau* : l'insulter en le traitant de serin, de butor, de vautour etc.

**2. Différentes sortes d'oiseaux :**

2.1. dans le langage courant : *les petits oiseaux (moineaux, pinsons, fauvettes etc.)*, *l'oiseau-mouche (colibri, espèce exotique très petite)* - *un oiseau de proie* (se nourrit de petit gibier et peut être utilisé pour chasser : v. faucon, épervier etc.) - *les oiseaux des îles* (loc. un peu vieillie) : exotiques, recherchés à cause de leurs vives couleurs, en particulier *l'oiseau de Paradis* ainsi appelé à cause de ses merveilleux panaches de plumes ;

2.2. dans la mythologie, les contes : *l'oiseau de Jupiter* (l'aigle) *l'oiseau de Junon* (le paon), *l'oiseau de Vénus* (la colombe), *l'oiseau bleu* (métamorphose d'un prince pour visiter son amie enfermée) ;

2.3. dans le langage savant des ornithologues : *oiseaux diurnes, nocturnes, domestiques terrestres, marins, migrants, percheurs, plongeurs, sauteurs, coureurs.*

**3. Les actions des oiseaux et ce qu'elles symbolisent :** l'oiseau picore avec son bec plutôt qu'il ne mange, d'où loc. *manger comme un oiseau* "manger très peu" ; il chante : la joie de vivre est exprimée par *chanter comme un oiseau, être gai comme un oiseau qui chante* (v. pinson). Il est normalement libre, mais il arrive qu'on le mette dans une *cage à oiseau* pour qu'il égaye la maison par son chant et les couleurs de son plumage. Enfin, c'est, malgré son peu de forces, un animal bâtisseur, travailleur, vivant en famille : d'où le proverbe, encourageant la persévérance : *Petit à petit l'oiseau fait son nid*, et la citation, encourageant la confiance en l'avenir : *Au petit des oiseaux Dieu donne sa pâture*. Mais surtout, l'oiseau se pose et s'envole de façon imprévisible avec une extrême rapidité, d'où loc. *être comme l'oiseau sur la branche* se trouver dans une situation tout à fait provisoire" - il vole dans les airs, semble défier la pesanteur, d'où *léger comme un oiseau* (en parlant d'un être humain) - son vol ne rencontre aucun obstacle qu'il serait obligé de contourner, d'où, "ces deux villes sont distantes à *vol d'oiseau* (loc. adv.), en ligne droite, de 75 kms, mais de 100 kms par la route". Il voit la terre de très haut, d'où "une *perspective à vol d'oiseau*" : dessinée comme vue d'en haut - En compagnie de beaucoup de ses semblables, il forme *un vol* (nom) ou *une volée*, ou même, s'ils sont assez nombreux pour cacher le soleil, *une nuée d'oiseaux* - un *vol d'oiseaux* migrateurs parcourt annuellement, selon la saison, des milliers de kms du nord au sud et du sud au nord, d'où loc. *un oiseau de passage* "une personne qui ne s'établit pas à demeure".

**4. Objets ressemblant vaguement, par leur forme, à un oiseau :** petit récipient à long bec pour faire boire les malades - récipient dans lequel les maçons portent sur l'épaule une charge de ciment - chevalet que les couvreurs attachent à la charpente d'un toit

C'est à l'intérieur des sections 2 et 3 que l'ordre des éléments pourrait être sans inconvénient interverti. Notamment, la section 3 se compose de toute une série d'emplois métaphoriques du mot *oiseau*, qui constituent chacune un cinétisme court. L'ensemble de ces cinétismes constitue ce que j'ai appelé un "archétype sémantique".

Cet "archétype" ressemble dans une certaine mesure au "prototype" mis à la mode par la psycholinguiste américaine E. Rosch, dont les travaux ont fait récemment l'objet d'une excellente synthèse de G. Kleiber. Cependant les différences sont importantes.

Alors que mon problème est celui de la polysémie, le sien est celui de la catégorisation : quelles représentations mentales correspondent, dans une certaine société, aux diverses catégories de référents ? Comment se font les discriminations et les généralisations à partir desquelles l'esprit humain catégorise et appelle l'être volant qui vient de se poser sur une branche *animal*, *oiseau*, ou *moineau* ? Elle le traite à partir d'enquêtes socio-linguistiques. Le résultat est moins une définition des mots qu'une description de leur référent, d'origine sociale et non encyclopédique, ensemble flou de traits sémantiques dont aucun n'est absolument nécessaire. Dans mes définitions, au contraire, les traits sémantiques retenus ne me sont pas dictés par une enquête sur un échantillon représentatif de locuteurs, mais par la prise en considération des cooccurrences usuelles, syntaxiques et lexicales, plus ou moins figées, que l'ensemble des locuteurs français a, au cours des siècles, tissées autour de ce mot. Leur nombre, indéfini dans la première théorie est limité par la phraséologie dans la seconde.

La théorie du prototype a un intérêt essentiellement psychologique, et ses retombées linguistiques sont limitées : c'est une manière référentielle et non différentielle de traiter le sens, qui ne fournit pas un modèle universel de description lexicale. La méthode des tests psychologiques ne convient guère que pour des catégories intermédiaires de noms à référent concret : objets naturels et fabriqués correspondant à ce que les traducteurs d'Aristote appellent "espèce", mais pas pour les "genres", ni les "sous-espèces". Les noms abstraits, et les autres catégories grammaticales que le nom y sont plus ou moins rebelles. Elle ne fait aucune place à ces phénomènes linguistiques fondamentaux que sont la métaphore et la métonymie. Au contraire une vision dynamique du signe, tenu pour relativement indépendant de ses référents, permet de proposer un signifié de puissance pour n'importe quel mot présentant une polysémie, quel que soit son degré d'abstraction, et peut rendre intelligibles les sens figurés, les relations du concret et de l'abstrait et le passage de l'un à l'autre. D'où un plus vaste champ d'applications et un caractère plus spécifiquement linguistique : définitions de mots, et non de choses.

## CONCLUSION

Récapitulons nos principes de base : tenir compte des fréquences ; aller du connu à l'inconnu ; commencer par une étude approfondie des mots les plus usuels, et greffer sur cette étude un enrichissement progressif du vocabulaire ; prendre conscience que tout verbe et même tout mot abstrait a des "actants", et que tout mot concret peut être l'actant d'une structure verbale ; faire fonctionner les structures actanciennes ; lorsqu'on a affaire à un mot à sens multiples, émettre toujours d'abord l'hypothèse de la polysémie, qui est celle de la cohérence, et n'admettre la solution homonymique, qui est celle de l'incohérence, que lorsqu'elle s'impose en dernier ressort pour des raisons sémantiques ou pratiques. L'auteur a essayé de frayer ces voies dans une sorte de "livre du maître" récemment publié chez Nathan sous le titre de *Didactique du vocabulaire français* auquel cet article emprunte beaucoup.

Une objection souvent faite à qui recherche la cohérence d'un polysème, est que le locuteur étant inconscient du lien qu'on suppose unir deux acceptions, ce lien n'existe pas, ou n'existe plus. A cela on peut répondre d'abord que le sentiment de l'existence de ce lien est subjectif et variable d'un locuteur à l'autre, et ensuite que lorsqu'un syntacticien dit, par exemple : "les verbes dont le sujet n'est pas agentif ne sont pas passivables", il n'est pas l'objet de la même objection, alors que la notion de "sujet agentif" est totalement inconsciente chez le locuteur non linguiste. Pourquoi cette différence de traitement ? Le linguiste n'a-t-il pas justement pour tâche, quels que soient les aspects du langage dont il s'occupe de faire affleurer à la conscience des réalités inconscientes ?

Un enseignement qui prendrait en compte ces réalités serait ouvert sur le symbolisme, donc la poésie, et permettrait éventuellement des créations stylistiques nouvelles.

Plus fondamentalement encore, il serait ouvert sur les structures mentales sous-jacentes à la langue française, ce qui constitue une sorte de réflexion pré-philosophique : Une étude ainsi conduite, devrait donner aux locuteurs de tous bords, en la faisant passer de l'implicite à l'explicite, une plate-forme conceptuelle commune leur permettant de devenir des interlocuteurs : celle qui existe dans la langue, préalable à toutes les idéologies qu'elle permet de construire, trésor commun à tous ceux qui la pratiquent.

## BIBLIOGRAPHIE

- BONHOMME (Marc) (1987). *Linguistique de la métonymie*. préfacé par M. Le Guern. Berne, Peter Lang, 324 p.
- BRUNET (E.) (1981). *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours d'après les données du "Trésor de la Langue Française"*. Genève-Paris. Slatkine-Champion. vol. I 852 p., vol. II 518 p., vol. III 453 p.
- ENGWALL (G.). (1984) : *Vocabulaire du roman français (1962-1968), Dictionnaire des fréquences*. Stockholm, Almqvist et Wiksell.
- FRANCKEL (J.-J.) & LEBAUD (D.). (1990). *Les figures du sujet. à propos des verbes de perception, sentiment, connaissance*. Paris. Ophrys. 237 p.
- FRANCKEL (J.-J.), MARANDIN (J.-M.) & MILNER (J.-C.). (1992). *L'individualité lexicale dans Cahiers de lexicologie*. II. pp. 6-57
- G. GOUGENHEIM & al. (1956). *L'Élaboration du français fondamental 1er degré*. Paris. Didier.
- GROSS (M.). (1975). *Méthodes en syntaxe ; régime des constructions complétives*. Paris. Hermann. 414 p.
- INALF (1971). *Dictionnaire des fréquences du Trésor de la Langue Française*. Paris. Didier. 6 volumes.
- JUILLAND (A.), BRODIN (D.), & DAVIDOVITCH (C.) (1970). *Frequency dictionary of french words*. The Hague-Paris. Mouton
- KLEIBER (G.). (1990). *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris. PUF. 199 p.
- LAKOFF (G.) & JOHNSON (M.). (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London, The University of Chicago Press. 237 p. (trad. française, *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Éditions de Minuit, 1985).
- LE GUERN (M.). (1971). *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*. Paris, Larousse. 126 p.
- MARTIN (R.). (1983). *Pour une logique du sens*. Paris, PUF. pp. 63-83
- MELC'UK (I.). (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, recherches sémantiques (DECFC)*. vol. I. Les Presses de l'Université de Montréal. 172 p. vol. II. ibid. 1988. 332 p. vol. III. ibid. 1992. 323 p.
- MULLER (Ch.). (1973). *Initiation aux méthodes de la statistique linguistique*. Paris, Hachette-Université,
- MULLER (Ch.). (1977). *Principes et méthodes de statistique lexicale*. Paris. Hachette-Université
- MULLER (Ch.). (1982). Une Nouvelle façon de voir le lexique : le "Brunet". *"Le Français moderne"*, n° 4
- PICOCHÉ (J.). (1986). *Structures sémantiques du lexique français*. Paris, Nathan 142 p.
- PICOCHÉ (J.). (1992). *Précis de lexicologie française*. nouvelle édition revue et remise à jour (1e éd. 1977). Paris, Nathan. 191 p.

- PICOCHÉ (J.). 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris, Nathan. 191 p.
- PICOCHÉ (J.) & HONESTE (M.-L.). (1993). L'expérience de l'espace et sa symbolisation vue à travers la polysémie des mots bord et côté. *Faits de Langue* n°1. *Motivation et iconicité*. Paris, PUF. pp. 163-173
- POTTIER (B.). (1963). Du très général au trop particulier. *Travaux de Linguistique et de Littérature de Strasbourg*. pp. 9-16
- POTTIER (B.). (1965). *La définition sémantique dans les dictionnaires*. *ibid.* pp. 33-41
- REY (A.) & CHANTREAU (S.). (1979). *Dictionnaire des expressions et locutions figurées*. Paris, Le Robert. 946 p.
- ROBERT (P.), REY (A.) & REY-DEBOVE (J.). (1987). *Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (PR). Paris, Le Robert. 2173 p.
- RUHL (C.). (1989). *On monosemy, a study in linguistic semantics*. Albany, NY. State University of New York Press. 299 p. reviewed by R. Landheer. *Journal of Pragmatics* 15 (1991, febr.) pp. 210-215
- WILLEMS (D.). (1981). *Syntaxe, lexique et sémantique ; les constructions verbales*. Gand. Rijksuniversiteit te Gent. 275 p.

# LE MOT, UNITÉ DIDACTIQUE : UNE ENTRÉE DANS LA LANGUE PAR LE MOT

Francine MAZIÈRE  
URA 381, Celex, Université Paris XIII

---

**Résumé :** Cet article propose une réflexion et des éléments de pratique. Il défend deux positions lexicologiques : d'une part, l'utilité de la définition pour cerner la signification, et donc l'utilité des dictionnaires, mais leur limite didactique, et d'autre part, l'utilité de faire définir des mots très simples pour donner conscience à la fois du système de la langue et des effets discursifs, et donc la nécessité, parallèlement aux dictionnaires et aux grammaires, de développer une nouvelle génération d'ouvrages didactiques qui prennent en compte les propriétés linguistiques et discursives du mot.

---

Dans le rapport entre grammaire et lexique, beaucoup de choses se modifient à l'heure actuelle. La spécificité du lexique, trop vite effacée par l'accent mis sur la construction syntaxique dans les années 70, est toujours pensée en termes d'« atomes » dans certaines descriptions grammaticales, en termes de données dans le dictionnaire. Elle est cependant reprise en système grâce à un exceptionnel renouveau des études morphologiques qui déplacent le rapport forme/sens, traditionnellement logé dans la syntaxe. À l'opposé, la pragmatique fractionne la signification en singuliers non répétables, allant jusqu'à dénier la possibilité d'un sens hors emploi pour les mots. Des lieux de débat existent donc (1).

Si on admet de façon générale que le mot peut s'individualiser par sa forme phonologique, par ses propriétés grammaticales (sa morphologie et sa catégorie, ses propriétés syntaxiques), on continue à débattre essentiellement de la description à donner à la signification lexicale. Bien que le dictionnaire soit là comme une sorte de preuve matérielle, sensible, que le mot est un individu singulier puisqu'il a pour lui tout seul une définition et qu'il oblige à confectionner des instruments lourds, encombrants et fort peu formalisés qu'il organise par la simple liste, le dictionnaire n'est pas une preuve pour le grammairien et n'a sa place que marginalement dans une histoire des outils linguistiques (2) et même des outils pédagogiques. Ceci est peut-être le signe qu'il manquerait à la didactique une gamme d'ouvrages travaillant l'individu lexical dans la langue par delà le dictionnaire, et en dehors du calcul syntaxique (3).

Ici je m'efforcerai à une interrogation et à une formulation classiques des questions, au sens de pertinentes pour la classe. Les enfants ont une notion intuitive du mot : ils butent sur des mots, demandent le sens d'un mot, créent des mots. Or, entre lecture, plus ou moins expliquée, et manipulation, plus ou moins systématique, du dictionnaire, y a-t-il place pour des pratiques linguistiques d'un

type nouveau, nourries des recherches historiques et théoriques sur les grammaires et les dictionnaires, mais aussi nourries des entreprises d'analyse des discours que l'on peut rencontrer dans l'ensemble des sciences humaines, histoire et sociologie en particulier ?

Pour répondre à la question – bien entendu ma réponse est positive – je voudrais évoquer quelques problèmes que les outils classiques et en particulier les dictionnaires, trop parfaits, trop homogènes dans leurs choix théoriques et pratiques, ne peuvent traiter, même si toute la lexicographie actuelle ne cesse d'innover dans le cadre rigide légué par trois siècles de tradition.

Et par là proposer de se servir du mot comme unité didactique, clé pour une entrée dans la réflexivité sur la langue, et ce en vertu de propriétés discursives du mot.

## 1. LE MOT, UNITÉ DISCUSSIVE

Le mot a acquis un terrible privilège : depuis quelques siècles déjà (mais ce n'était pas le cas pour le latin qui liait les mots), il est cerné par le blanc. Cela n'en fait pas pour autant une unité simple. Et de cela, la tradition témoigne.

- Depuis les premiers dictionnaires (*Premier Dictionnaire de l'Académie*, 1694) jusqu'au *Dictionnaire du Français Contemporain* (DFC) de J. Dubois, on voit les efforts des lexicographes pour conjuguer le traitement alphabétique strict et le regroupement morphologique (*faire, défaire, refaire, parfaire ; pleuvoir, pluie, pluvieux...*). Ces efforts sont peu satisfaisants puisque l'option morphologique de *Académie 1* a été abandonnée dès *Académie 2* (soit dix ans plus tard) et que le *DFC* n'a pas fait carrière, *Lexis* et le *Petit Robert* modérant la systématique du linguiste (4).

- Depuis les glossaires spécialisés du *xvi<sup>e</sup>* siècle (un siècle avant les premiers dictionnaires monolingues) l'unité-entrée est un problème : *porter le chapeau* et *porter* sont-ils de même niveau ?- problème de la locution - *dire des mots doux/des galanteries* doit-il voisiner avec *conter fleurette* ?- problème de la synonymie discursive que systématisera Girard un siècle plus tard dans son dictionnaire des synonymes (1718).

Autrement dit, alors que nul ne conteste le mot délimité par ses blancs, nul ne peut ignorer, au plan formel, que cette unité ne soit souvent ou trop grande (*fleur-ette*) ou trop petite (*conter fleurette*) pour servir de lieu à l'étude de la signification lexicale. Par ailleurs, au delà de l'unité individualisée, dans le système langue, se pose un problème de dissémination du sens. On sait comment chacun, par la mise en système d'une synonymie partielle, tente de respecter à la fois l'unicité du mot hors emploi et ses potentialités discursives. Le dictionnaire normalise le phénomène par l'organisation des articles en définitions successives suivies de renvois à d'autres unités sur sens partiels, et/ou par des renvois en fin d'article à quelques mots de la même famille. Mais ces procédés *ad hoc* ne peuvent pas expliciter les systèmes de morphologie lexicale, pas plus que les sites de substitutivité et d'exclusion pour la synonymie. Ainsi, paradoxalement, deux systèmes au moins de condensation du sens et de jeu des valeurs dans la



langue (l'un morphologique, la composition, l'autre lexical, la synonymie) ne peut être pris en compte que très partiellement par le dictionnaire, outil linguistique à juste titre le plus populaire.

Comme ces systèmes de description lexicale ne relèvent de la grammaire qu'au niveau très général, et que cependant ils tombent sous le contrôle de la compétence épilinguistique des sujets parlants, comme en témoignent les innombrables jeux de mots qui reposent sur eux, il reste à les aborder avec les élèves à partir d'exemples simples valant initiation, et en rupture avec les pratiques les plus répandues de la consultation de dictionnaire.

En effet, pour un élève, aller chercher une définition dans un dictionnaire implique la plupart du temps de n'aller chercher que les mots rares, ou dont un des sens est plus rare, ou dont un emploi est instable dans la communauté linguistique et donc sujet à controverse (ainsi par exemple : *controverse / contreverse*, réfection par décomposition dite « populaire », c'est-à-dire remotivant la signification par image : *contre-verser*). D'où l'efficacité limitée, souvent, des dictionnaires pour les petits. Ils ne contiennent pas le mot ou le sens recherché. Ces ouvrages ne peuvent être « de consultation ».

Là est le paradoxe pédagogique. On parle d'« apprendre » la grammaire, alors que tout locuteur « natif » possède la langue dans ses formes répétables et que l'activité sur la langue est d'explicitation et de manipulation plutôt que d'acquisition (5). Et on « consulte » le dictionnaire pour « connaître », « savoir », plus souvent « vérifier ». Quoi ? des mots ? (c'est l'expression courante), du sens, des emplois, des synonymes, du système ? Est-ce un simple contrôle ou une extension des connaissances ?

La consultation n'est efficace que pour des apprentissages limités et masquerait plutôt les problèmes de signification en faisant comme s'ils étaient résolus (6). Le pédagogue est donc peut-être acculé à un retournement qui consisterait, à partir de l'élève et non du dictionnaire, à exploiter la compétence épilinguistique des parlants-apprenants et, pour cela, à inverser l'activité pédagogique, c'est-à-dire de faire rédiger des définitions de mots connus, familiers, pour préparer la lecture de toute définition, pour faire jaillir problèmes, solutions, découvertes en langue, apprentissages culturels.

Je propose concrètement d'illustrer ce propos par la relation commentée de pratiques en classe.

## 2. UN EXERCICE DE DÉFINITION

Je travaille avec des étudiants. Malgré une longue utilisation du/des dictionnaires, ils sont souvent d'une totale ignorance de son fonctionnement général. Analyser leurs productions de début d'année sur des mots fort simples (je choisis *bête* pour le plaisir des lecteurs) peut être édifiant pour des enseignants de tout niveau (7).

Voici les productions :

Étudiant A : 1) *animal ou insecte*  
 2) *adj. Par analogie à la bête, qui n'est pas doué d'intelligence (syn. idiot)*

Étudiant B : 1) *animal*  
 2) *insecte*  
 3) *personne qui ne sait rien (sens péjoratif)*  
*bétail : groupe de bêtes*  
*bêtement : adverbe*  
*bestial : relatif aux bêtes*

Étudiant C : 1) *caractéristique générale pour désigner un animal domestique ou non*  
*c'est une bête - sauvage*  
*- féroce*  
*- intelligente*

*sale bête*

<i>bestial</i>	<i>comme une bête (caractéristique de la sauvagerie animale)</i>
<i>bestialement</i>	
<i>bestiaux</i>	

2) *caractère d'une personne qui est peu intelligente, idiot*  
*être bête comme ses pieds (sens très péjoratif)*  
*il est très bête*  
*bêtement : d'une façon bête*

Étudiant D : 1) *n. fam. animal :*  
*bestiole*  
 2) *adj. : qui n'est pas intelligent*  
*bêta - bêtise*

### 3. EXPLOITATION SOUS FORME DE SUGGESTIONS

Ce petit exercice pédagogique n'est pas destiné à aboutir à un article de dictionnaire mais à nourrir une séquence d'apprentissage reposant sur la prise de conscience de la compétence linguistique (et pas seulement lexicale) des élèves. Cet échantillon, pris au hasard dans un paquet de devoirs, suffit pour lister une foule de problèmes qui nous paraissent relever de l'apprentissage d'une langue.

#### Complexité des taxinomies naturelles opposées aux taxinomies scientifiques

- C se sert d'un incluant qui peut paraître étonnant (*caractéristique générale*), sans doute à cause du parallèle morphologique que permet ce vocable avec *caractère*, choisi pour le second sens ? Façon assez « linguistique » de dire le sentiment d'unité sur le mot malgré une présentation fractionnée du sens.

- A et B parallélisent *animal* et *insecte*. Interrogés, ils diraient bien sûr que *l'insecte est un animal*. Cependant, il y a manifestement gêne linguistique à adopter un classement purement conforme aux usages de la séparation des genres (règne animal, végétal) pour un mot marqué par rapport à *animal*, pouvant fonctionner comme nom de qualité (ici pour l'insulte) – on peut traiter quelqu'un de *gros(se)bête* mais pas de *gros animal*.

#### Valeur d'un mot dans son champ discursif

Elle tient aussi aux collocations qui disent les emplois obligatoires. *Insecte* est lié à la collocation *petite bête*. Si *bête* n'est pas réservé aux *petites bêtes*, il est souvent employé ainsi en français – *chercher la petite bête, une bête à bon dieu* (coccinelle) –. Ces collocations sont interprétables en termes de stéréotypes. Une *bête à bon dieu* est ainsi considérée comme fragment d'un discours en usage dans une collectivité culturellement marquée, alors que la dérivation, qui ne privilégie pas la taille (*bestiole/bestiaux*), relève d'un autre système.

#### Marques des niveaux de langue

L'emploi en langage familier, qui est manifestement vrai pour certains emplois de *bête* en ce qui concerne l'humain, est faux au niveau général où D le pose, comme le montre le choix de certains emplois par C, *bête sauvage/féroce, bestial*. On pourrait ajouter *rentrer les bêtes, bêtes à cornes, etc.*

Ces marques, indices d'usages, sont donc difficiles à manier par des adultes. Elles sont d'une extrême difficulté pour les étrangers, et aussi pour beaucoup d'enfants, comme l'ont montré quelques travaux déjà anciens de pédagogie (8).

### Emplois figés de collocations

Les erreurs peuvent aussi s'expliquer par les emplois figés des collocations non rapportés à la distribution discursive :

*petite bête* : désigne un insecte ou qualifie une personne très jeune, un enfant ;

*grosse bête* : qualifie seulement une personne, en terme de reproche affectueux. L'emploi pour désigner un animal est rarement de pure dénotation.

### Polysémie ou homonymes ?

Le dégroupement des sens créant deux unités lexicales semble donc s'imposer et la dérivation rhétorique du sens (*par analogie, métaphore, métonymie...*) ne semble pas évidente pour rendre compte des emplois. A, en 2, donne une définition *par analogie à la bête* qu'invalide la collocation tout à fait courante que rapporte C : *une bête intelligente*. Ici, on peut donc hésiter entre un traitement par polysémie et un traitement en deux homonymes, dans la tradition du DFC.

### Catégories grammaticales et sémantisme

Les catégories grammaticales peuvent induire le sémantisme. B se contente de *adverbe* après *bêtement*. C'est un réflexe définitoire qui n'est pas aberrant en termes de langue, les adverbes en *-ment* entrant dans la catégorie des prédictibles de sens. Mais dans un dictionnaire il faudrait alors, ou ne rien en dire, ou redonner le sens comme le fait C. La liaison sens/forme catégorielle fait partie des discussions les plus vives de la tradition linguistique. Elle est ici illustrée avec simplicité.

### Régularités morphodiscursives

La configuration morpho-sémantique n'a pas que des régularités de surface. La définition que donne B de l'adjectif *bestial* (relatif aux bêtes) ne convient pas, même si elle est parfaitement conforme au modèle de la définition morpho-sémantique. C, selon les habitudes de dégroupement introduites en France par le DFC, souligne la nécessité de séparer deux sens en traitant les deux adverbes *bestialement* et *bêtement* sous chacune des deux entrées différentes, accentuant un traitement par homonymie.

La encore, la phraséologie joue un grand rôle. Le choix de la locution *bête comme ses pieds* (il en serait de même avec *bête comme chou*) accentue la séparation de 2 et 1, contrairement à ce qu'avait fait A par référence à la tradition rhétorique. Pour C, *bête 2* ne dérive plus de *bête 1* sémantiquement, même si C fait l'impasse sur la catégorie grammaticale nom/adjectif.

## Catégories et construction

De façon générale, les étudiants s'inquiètent peu de considérations catégorielles et *a fortiori* de faits de construction. En particulier, rien n'est dit, dans l'emploi adjectif (A et D trient cependant le sens par la catégorie), sur la préférence pour la position attribut, ou, en cas de position épithète, sur la nécessité de la postposition de l'adjectif *bête*.

## Individualité lexicale

Seul A donne un synonyme : *idiot* pour l'injure (sens 2). C s'en sert pour définir.

Les deux procédés sont discutables et leur approximation relève partiellement de la confusion sur les catégories grammaticales, effacées par le tout sémantique. Une courte étude comparative de *bête/imbécile/stupide/idiot*, souvent donnés comme quasi synonymes, montre les différences de fonctionnement.

Comme le montre le tableau ci-après, *imbécile* est un nom et *stupide* un adjectif (il n'en était pas ainsi en français classique), *idiot* peut être l'un et l'autre, ainsi que *bête*, mais le second est plutôt un adjectif. Ce qui permet *Idiot bête !* mais pas *\*bête idiot !*

<i>Idiot !</i>	<i>Imbécile !</i>	*	*
<i>Faire l'idiot</i>	<i>Faire l'imbécile</i>	<i>Faire le/la bête</i>	*
<i>Tu es un idiot</i>	<i>Tu es un imbécile</i>	*	*
<i>Cet idiot de Machin</i>	<i>Cet imbécile de Machin</i>	*	*
<i>Tu es idiot</i>	*	<i>Tu es bête</i>	<i>Tu es stupide</i>
<i>C'est idiot</i>	*	<i>C'est bête</i>	<i>C'est stupide</i>
<i>Quelle idiotie</i>	<i>Quelle imbécillité</i>	<i>Quelle bêtise</i>	<i>Quelle stupidité</i>

## Importance de la collocation

Personne ne donne d'exemples : *une bête intelligente, sale bête* et *bête comme ses pieds* sont, les premières, des collocations, l'autre une locution figée. *Sale bête* aurait pu servir à C également en 2, appliqué à une personne, et aurait alors brouillé la partition 1/2 en rétablissant une relation sémantique (cf. A).

La problématique de la collocation, qui participe de celle de l'exemple puisqu'elle relève à la fois de la langue et du discours, mais aussi de la définition et de l'usage normé, est sans doute centrale dans l'apprentissage. On verra plus bas quel est son poids pour l'intuition sémantique. Tout le travail sur *boule* en CE indiqué en note a pu montrer qu'il y a là un véritable terrain d'apprentissage, la méconnaissance de la collocation étant plus grave pour la rédaction que la méprise sur une locution.

Ainsi, beaucoup de jeunes élèves ne connaissent pas *avoir la boule à zéro*. Ceci est contingent et ne gêne que la lecture de certains textes. Le préjudice est d'ordre culturel et témoigne du caractère instable de certaines expressions. Mais confondre *lancer la boule* et *jeter la boule* est du même ordre qu'ignorer un sens de *boule*. Du CE aux prestations des centraliens, c'est ce mauvais positionnement co-locatif des mots qui est en général stigmatisé comme faute de français (exemple : *La France connaît des hostilités avec l'Angleterre, une importance considérable est portée au paysage* (étudiants), *il faut que j'aille lui faire du moral* (un élève).

On peut élargir encore le propos à l'heure où les élèves non francophones d'origine sont nombreux dans les classes. Qu'on songe à ces petites-grandes difficultés des sélections d'environnement lexical en chaque point d'un usage du mot, difficultés qu'on peut illustrer par l'exemple de l'hispanophone confondant *réchauffer* et *tenir chaud*. (« *J'ai un manteau qui me réchauffe bien* »). Bien entendu, il risque fort, s'il a un doute, de ne pas trouver l'un et l'autre dans la même entrée du dictionnaire de langue appelé en consultation.

#### 4. PROLONGEMENTS

On voit qu'un court exemple comme celui-ci permet d'aborder des phénomènes de langues multiples : histoire / polysémie / synonymie / dérivation / collocations / figement / catégories grammaticales / taxinomie / stéréotype / marques stylistiques / rôle de l'exemple comme mise en usage libre / figé...

Cependant, ces points sont loin d'épuiser ce qu'une pure étude linguistique, qu'elle pose le mot dans son histoire ou en donne la description dérivationnelle ou la signification, pourrait proposer. Rien, dans le travail des étudiants, ne permet d'aborder un reste conséquent dans les emplois de *bête*, par exemple *c'est une bête de travail*, *bête de somme*, *être la bête noire de quelqu'un* ou *quelle bête*, admiratif. Sans parler de l'interprétation de *qui fait l'ange fait la bête* ou du non moins pascalien *Abêtissez-vous*. L'usage langagier est une longue histoire de langue et de mœurs. Le lien entre les deux sens du mot peut venir du fait que *animal*, depuis bien longtemps, ne désigne pas seulement les bêtes, mais tout ce qui est vivant, hors les plantes, homme compris. On opposait à l'âge classique l'homme « animal raisonnable », c'est-à-dire pouvant penser, et la bête, « animal privé de raison », donc sans pensée (9). Et la bête par excellence était le diable, d'où entre autres *Prendre (ou reprendre) du poil de la bête*. Que ce soit au niveau du plaisir de l'histoire (Le succès du *Robert Historique* en témoigne) ou de l'apprentissage des niveaux linguistiques intermédiaires que sont les locutions et collocations, cette démarche re-positionne le rôle de mémoire et de norme langagière porté par le mot (10).

Ceci rappelle que les significations discursives ne se font pas n'importe comment et que l'individu lexical ne semble donc pas un mauvais point de départ pour explorer le langage. Les productions de définitions semi-spontanées, semi-informées des apprenants (ils ont tous manié des dictionnaires) donnent des questions, pas toutes, certes, mais bien assez pour permettre des entrées stimulantes dans la langue et dans les discours.

Il suffit de quelques évocations supplémentaires pour dire l'incomplétude de nos dix points, volontairement présentés en rédaction liée et non ordonnée, et pour montrer que chaque mot ainsi travaillé peut conduire à traiter de nouveaux faits langagiers.

- Dans un travail de définition du mot *Wagon*, seule une étudiante étrangère n'avait pas inclus dans sa définition « pour transporter des voyageurs et des marchandises ». Sa définition était, en termes de définition de chose, donc de visée encyclopédique, aussi juste qu'une autre (« sert à transporter des personnes et divers produits »), mais on n'y reconnaissait pas l'écho de nos deux vieilles collocations : *train/wagon de voyageurs*, *train/wagon de marchandises*, et les autres étudiants déclassaient d'instinct sa prestation. Depuis le xvii<sup>e</sup> siècle et son *Dictionnaire de l'Académie*, même si on a tendance à le nier ou à l'ignorer par refus global du purisme, on connaît le poids normatif des collocations pour réguler le dire. C'est le même phénomène qui empêche d'énoncer « un wagon est un véhicule » (11). Ce terme en effet est spécialisé non par sa signification mais par sa collocation avec à deux roues, à moteur. Ainsi, *Garer son véhicule*, est un énoncé sans problème.

- Prenons un verbe. Selon qu'on définit *Dormir* « Être plongé dans le sommeil » ou « Activité régulière de l'homme et des animaux pendant laquelle... », on ne joue pas seulement sur la forme autorisée de la définition (un verbe est ici défini par un nom. Ceci n'est possible qu'avec quelques noms comme *activité* ou *action*) mais sur un sémantisme engagé : *Dormir* n'est pas communément défini comme « activité ». Ce choix peut marquer un aspect positif important pour la personne dont les rapports avec le sommeil et les rêves sont assez souvent difficiles. Il peut introduire une définition qui réfère idéologiquement au discours marxiste : refaire sa force de travail ! Même si ce cas est extrême, on sait que tout choix de définition, qu'il concerne les entrées apparemment neutres comme *ficelle* ou marquées comme *église*, est toujours habité par la masse des discours antérieurs et des positions non dites, et souvent inconscientes, sur le monde et ses objets (12).

## 5. LE MOT, UNITÉ DIDACTIQUE

Consulter un dictionnaire ne permet pas cette réflexion discursive directe, pourtant essentielle dans la formation. En effet, elle seule peut inscrire le mot dans le langage, et en même temps le traiter comme phénomène historique et social, lieu de permanence morpho-phonologique mais de lutte autour de ce qui fait sens, voire comme lieu de création du sens, de doute sur le sens (13).

Pourquoi ne pas réinvestir les questions, posées lors de la confrontation de rédactions individuelles, dans la rédaction collective d'une « fiche d'identité » sur le mot, démarquée de l'article de dictionnaire ? Genre hybride, romanesque presque autant que linguistique, mais qui relativise les rédactions définitoires en les diversifiant et conduit à mobiliser, dans une phase préliminaire d'élaboration orale, les connaissances épilinguistiques et culturelles de l'ensemble de la classe.

Pour introduire à ce genre de travail, producteur de définitions non cano- niques, mêlant méta-discours et discours, il faudrait concevoir un outil linguis- tique radicalement nouveau. Cet instrument prendrait au sérieux l'idée que l'entrée dans la langue peut, pour les enfants, passer par le mot, le mot au sens vulgaire du terme, unité empirique non hiérarchisée par rapport à d'autres unités de langue, le mot comme unité de langage et d'énoncé (14).

Parce que son statut d'unité n'est pas stable (bien souvent le mot est une unité construite, bien souvent ses frontières sont indécises, bien souvent les limites de sens sont imprécises), et que l'histoire laisse en lui des traces fortes, que ne connaît pas la syntaxe, le mot, rejeté comme unité par le linguiste, me semble pouvoir être une unité privilégiée pour le pédagogue. C'est en effet le statut hétérogène du mot qu'il nous paraît utile d'exploiter comme ouverture d'une réflexion sur la langue. Il oblige à tenir compte à la fois d'un sentiment linguis- tique spontané et de toutes les contraintes comme de toutes les libertés linguis- tiques qu'autorise le fait qu'une langue s'organise en une grammaire et en discours. En particulier de mettre en œuvre que

- les mots ne se forment ni ne se déforment n'importe comment ;
- des regroupements de mots sont possibles et d'autres nécessaires ;
- les collocations existent et le langage ordinaire ne se construit pas avec des mots mais avec des collocations. *Fermer/ouvrir la porte. Il a pris la porte. Claquer la porte. Savoir parler, c'est connaître ces rapports, être apte à jouer avec les affinités électives du mot.*

Nous ne sommes plus dans la grammaire d'une part, le dictionnaire de l'autre, mais dans les questions de l'unité langagière et de groupes d'unités pris dans des rapports partiels de nature différente.

Il reste à développer des outils pédagogiques d'aide à cette activité à la fois linguistique, communicationnelle, et méta-linguistique, qui entre en résonance (en interaction ou en conflit) avec l'activité langagière propre à l'enfant.

## NOTES

- (1) Je renvoie en particulier aux *Cahiers de Lexicologie* n° 61, 1992-2 pour la présenta- tion par J.-M. Marandin de trois textes de J.-J. Franckel, J.-M. Marandin et J.-C. Milner qui reprennent les débats d'une table ronde organisée sous l'égide du CELEX et consacrée à l'« individuation lexicale ». Le CELEX a organisé en janvier 1994 deux journées d'étude qui ont pour titre « Mot et grammaire(s) ». La publication des Actes est prévue.
- (2) *L'Histoire des idées linguistiques*, dirigée par S. Auroux, en cours de parution chez Mardaga, rompt heureusement avec cette tradition. C'est à cet ouvrage que j'emprunte la notion d'« outil linguistique », *outil* désignant la puissance instrumentale de certains ouvrages dans la « grammatisation » d'une langue.
- (3) Peu d'éditeurs scolaires favorisent ces formes de manuels. J. Picoche vient d'en signer un nouveau.
- (4) L'option de Josette Rey-Debove a été la création d'un outil à part : le *Robert Méthodique*.



- (5) Je parle ici de l'opposition classique entre mise en place de structures et acquisition de vocabulaire et me tiens donc en dehors d'un tout autre problème, celui des élèves pour qui tout ou partie du français est langue étrangère.
- (6) Pour quelques problèmes de lecture des définitions : Une analyse de la définition : formes, historicité et idéologie, *Le Français dans le Monde*. Numéro Spécial « Lexique », août- septembre 1989.
- (7) Didier Delâtre a proposé à des élèves de CE2 la lecture critique d'une proposition de définition et un exercice de rédaction de définitions portant sur le mot *boule* mais les résultats ne sont pas analysés.
- (8) Rappel d'un exemple déjà utilisé:
  - *Maîtresse, i m'a donné une baffe.*
  - *On ne parle pas comme ça, voyons.*
  - *Maîtresse, i m'a donné une baffe, s'il te plait.*
- (9) Le *Petit Robert*, Hachette, Larousse, donnent pour premier sens de *homme* une définition générale résumable en « être le plus évolué de l'espèce animale ».
- (10) J'emploie un peu par provocation ce terme de norme, trop lourdement chargé. Un article récent de Sylvain Auroux élargit considérablement la réflexion sur la norme : La linguistique est une science normative, *Le langage comme défi*. Les Cahiers de Paris VIII, 1991. La SHESL (Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du langage) a organisé un colloque sur le thème fin janvier 94, et envisage la publication des actes.
- (11) À moins que cet hyperonyme ne soit déterminé. Le *Petit Robert* dit « *véhicule sur rail* ».
- (12) Les définitions finalisées dans le *Furetière*. Où il est montré que l'hétérogénéité syntaxique des définitions a du sens, En collaboration avec A. Collinot., dans *La définition*, Paris, Larousse. Ed. J. Chaurand, F. Mazière.
- (13) La discipline *Analyse de discours* a reposé longtemps sur le statut du mot. Tout récemment, des études aussi novatrices que celles de Jacqueline Authier sur les gloses méta-énonciatives redonnent une actualité aux positions bakhtiniennes sur le dialogisme du mot.
- (14) Réflexion initiée il y a quelques années par André Collinot et Francine Mazière dans un cadre éditorial qui n'a pas encore abouti mais où travaillent également Françoise Martin-Berthet et Liliane Gilbert.



# LES PALIMPSESTES VERBAUX : DES RÉVÉLATEURS CULTURELS REMARQUABLES, MAIS PEU REMARQUÉS...

Robert GALISSON

Université de la Sorbonne Nouvelle

Formation doctorale de "Didactologie des langues-cultures"

---

**Résumé :** L'article présente l'analyse d'un corpus de plus de mille "palimpsestes" verbaux, recueillis dans les médias (par exemple : *Marche ou rêve*, *Lune de fiel*, *Bouillon de culture...*). Une taxinomie des modes de délexicalisation du "sous-énoncé" dont résulte le "sur-énoncé" est proposée aux didactologues, de manière à guider d'éventuelles investigations en classe. Un classement des cultures mobilisées par les "PVC", essentielle pour la construction du sens, distingue des types de culture : institutionnelle, expérientielle et "métissée". L'auteur conclut à l'étroite imbrication du lexique et de la culture, particulièrement visible dans ces "PVC", mais en fait consubstantielle au lexique.

H.R.

---

*Attention :*

*un énoncé peut en cacher un autre !*

## 1. DES PRÉALABLES MÉTHODOLOGIQUES

Depuis que les didacticiens perçoivent la compétence culturelle comme un ingrédient majeur de la compétence communicative, je travaille sur **la culture dans la langue** (le lexique, en particulier), afin d'ouvrir une voie d'accès à la culture mobilisée dans les discours ordinaires, et promouvoir de la sorte un enseignement de la culture réellement **intégré** à celui de la langue. L'objectif est :

- de concevoir et faire fonctionner ensemble ce que l'école a choisi de disjoindre artificiellement ;
- de retrouver l'osmose naturelle entre ce qui relève de la langue et ce qui relève de la culture.

Les études menées sur :

- "les mots à charge culturelle partagée" ;
  - "les mots-valises" ;
  - "les noms de marques communs" ;
  - "un modèle curriculaire de lexiculture" ; ... (v. bibliographie)
- se réclament toutes de cet objectif.

Dans la même optique, la présente recherche est née de deux observations distinctes, dont la confrontation pose un problème didactologique (1) intéressant.

La première touche l'**objet** (d'enseignement/apprentissage), dans la manière de le représenter, de le décrire et de l'importer en classe : les palimpsestes verbaux abondent dans les discours médiatiques et font référence à des attitudes, des réflexions, des valeurs évidemment culturelles. Les palimpsestes en question devraient donc s'avérer d'excellents révélateurs de culture. Par ailleurs, leur appartenance au lexique les désigne d'office pour tenir lieu d'interfaces entre langue et culture, dans une perspective d'enseignement intégré. La seconde concerne le **sujet** (l'apprenant) dans ses relations avec l'objet : le repérage et le décodage des palimpsestes verbaux constituent des exercices difficiles pour les étrangers, même de niveau avancé.

Parmi les questions que suscite la mise en rapport des deux observations, j'ai retenu celles-ci : – les palimpsestes verbaux sont-ils des outils d'acculturation fiables ? – L'institution a-t-elle les moyens de les rendre accessibles à des publics étrangers ? – Si oui, comment et à quel prix ?

Ces questions m'ont conduit à formuler les hypothèses de travail suivantes : – Les palimpsestes verbaux mobilisent des savoirs divers, qui constituent le noyau stable de la **(lexi)culture partagée** des autochtones ; – en contexte institutionnel, les étrangers peuvent maîtriser l'usage des palimpsestes verbaux, donc en tirer un maximum de profit, à condition :

- d'être convaincus de leur intérêt communicatif et culturel (problème de motivation) ;
- de les domestiquer par un entraînement progressif et suivi (problème d'organisation).

Pour vérifier lesdites hypothèses et apporter une réponse aux questions que pose cette étude, j'ai adopté une méthode classique de recherche :

1. constitution d'un corpus ;
2. investigation par enquête auprès de publics étrangers.

Le corpus comporte un peu plus de 1 000 palimpsestes verbaux, dont une moitié environ a été recueillie par mes soins, dans les différents médias, au cours des trois dernières années ; l'autre moitié est le produit d'une glane collective, organisée, en avril 1993, dans le cadre de mon séminaire de lexicodidactologie, avec le concours d'étudiants de maîtrise et de DEA. Pour être représentatif de ce qui se pratique le plus couramment et se repère le mieux, en matière de palimpsestes verbaux, dans les discours ordinaires, ce corpus fait majoritairement référence à des titres :

- d'**articles de presse** (journaux, revues, magazines,...) ;
- de **spectacles** (cinéma, théâtre, café-théâtre, music-hall,...) ;
- d'**ouvrages** (littérature, essais, critiques, science-fiction,...) ;
- d'**émissions**, de **séries**, de **reportages** (télévisés, radiodiffusés) ;
- de **chansons**, d'**albums** ;
- de **bandes dessinées**, etc.

Il comprend aussi :

- des **légendes** de photos (insérées dans des textes) ;
- des **slogans publicitaires** ;
- des **enseignes** de magasins, restaurants, clubs, etc ;

Je m'en tiendrai ici à l'analyse de ce corpus.

## 2. UNE APPROCHE DÉFINITOIRE

Dans ma terminologie, le **palimpseste verbal** évoque le parchemin dont le texte initial a été effacé, puis remplacé par un autre. En s'y opposant, il fait aussi référence au **palimpseste iconique** : tableau qui en appelle, en parodie, ou en cache un autre (par recouvrement).

Nous verrons que les fonctions "économique", "phatique" (ou d'appel), "parodique" et "cryptique" des palimpsestes originels ont été conservées dans le palimpseste verbal, avec des nuances.

J'intitule donc **palimpseste verbal** (PV) :

- un énoncé complet (auto-suffisant) ;
- ou un élément d'énoncé suivi, qui fait **surépaisseur**, par rapport à l'énoncé complet ordinaire, ou dans la linéarité de l'énoncé suivi. Cette surépaisseur (implicite) est le produit du **chevauchement** : d'un **sous-énoncé lexicalisé** et d'un **sur-énoncé** résultant de la déconstruction (délexicalisation) du sous-énoncé de base.

C'est le télescopage (en coulisse) de formes dont la rencontre est improbable, qui crédite le palimpseste verbal de sa dimension culturelle.

En effet, si je lis "Savoie mon goût de cœur !" sur un encart publicitaire vantant les produits de cette région (fromages, vins, salaisons, fruits), je mobilise simultanément le sous-énoncé (lexicalisé) "avoir un coup de cœur" qui, par délexicalisation, a donné naissance au slogan. De sorte que le décodage s'effectue :

- au **niveau langagier**, par recoupement/regroupement des deux énoncés (le sous- et le sur- ) en un seul : "**coup de cœur** pour le **goût** des produits de Savoie" ;
- au **niveau culturel**, par mobilisation d'une miette de **culture partagée** (l'expression imagée "avoir un coup de cœur"), qui avive le message, comme l'eau du torrent ravive la couleur des pierres de son lit (2).

Ce sur-codage plus ou moins subtil et réussi (c'est-à-dire plus ou moins bien venu en contexte, plus ou moins valorisant pour le message), est à la fois une marque de connivence, un clin d'œil complice, un brouillage sélectif. C'est donc ce qui donne aux interlocuteurs le moyen de se reconnaître, de baliser leur espace de communication. C'est aussi ce qui permet à l'émetteur de faire basculer le récepteur dans son camp, de le manipuler (il est suggesteur, l'autre suggesté), de le fidéliser au discours qui lui est tenu, en le dissuadant de zapper, de décrocher avant d'avoir trouvé la solution de... l'énigme. Et lorsqu'il l'a trouvée, satisfait de l'image positive de lui-même que sa réussite lui renvoie, flatté dans son orgueil, le destinataire se trouve dans de bonnes dispositions pour s'imprégner au mieux du message suractivé qu'on lui présente.

Le passage obligé de cette mise en scène un peu "magique" est la référence à une mémoire collective, à un fonds commun, à une **culture, partagée** par le plus grand nombre, qui valorise (j'allais dire "féérise") tout ce qu'elle touche, alors qu'elle est composée de savoirs qui n'ont rien d'extraordinaire et

encore moins de savant (voir chapitre 4). Si la culture en question, toute mitée de "prosaïsme" et d'acquis épidermiques, joue un rôle qui la dépasse un peu, c'est qu'elle est bien davantage un signe de reconnaissance, un emblème d'appartenance, un facteur de cohésion sociale, qu'une somme de connaissances systématisées. En effet, constitutive de la notion d'**identité culturelle** (que je préfère appeler **identité collective**, pour que le langagier et le culturel soient couverts à la fois), elle possède le "mystérieux" pouvoir d'agrèger, de solidariser, d'aider à vivre ensemble des individus qui se reconnaissent en elle (implicitement, ou explicitement).

Pour faire bref, je dirais que le palimpseste verbal est à la fois une **citation masquée** (par **altération**), qui appelle des souvenirs communs et une **porte didactique**, qui ouvre sur les formes de culture que privilégie la communication ordinaire.

Certains puristes, défenseurs inconditionnels de l'usage normé de la langue, voient dans les PV une faute de goût, une "fiente de l'esprit", un dévoiement coupable, une manifestation accablante de verbomanie, bref, un épiphénomène à éradiquer, donc indigne d'être érigé en objet d'étude.

Des utilisateurs plus pragmatiques et plus modestes, dont je fais partie, pensent, au contraire, que la langue est (heureusement !) la propriété de tous et de chacun, qu'il convient de la désacraliser, de la préserver de la ghettoïsation et de l'ankylose - sans crainte de la voir se babéliser ! -, pour en faire l'outil polyvalent des besoins et des goûts de son époque.

De mon point de vue, comme jeu de l'esprit, générateur de plaisir partagé, le PV circonscrit un espace d'inventivité/técondité langagière tout à fait estimable. C'est aussi un moyen singulier, pour le locuteur : de manifester sa solidarité avec ceux qui se réclament de la même culture partagée ; et de... prendre ses distances par rapport à cette culture, en la chahutant, la parodiant, la transgressant. Cette manière d'afficher son identité, donc sa différence et de manifester, *a contrario*, du détachement, de l'humour, de la dérision vis-à-vis de sa propre culture est une façon intéressante, parce que non convenue, de briser les stéréotypes et le carcan de l'ethnocentrisme, pour s'inscrire dans l'universel. Ce refus de dévotion inquiète, de frilosité respectueuse est aussi une manière saine et sympathique de ne pas se prendre trop au sérieux, d'être subversif sans dramatisation, de s'ouvrir au monde sans affectation.

Pour revenir sur les fonctions du palimpseste originel, en partie conservées dans le PV, on notera brièvement :

- que la fonction "**économique**" ne concerne plus la récupération du support matériel, mais l'écriture, qui tend à exprimer le maximum de contenus avec le minimum de formes (cf. le chevauchement - ou collision douce-du sur- et du sous-énoncé) ;
- que la fonction "**phatique**" est réduite à la mobilisation de parcelles de culture prises dans des formes figées qui n'ont, normalement, rien à voir avec le contexte, donc qui nécessitent un effort de "rappel" ;
- que la fonction "**parodique**" est tout entière contenue dans l'irrespectueuse liberté qui préside à la déconstruction du sous-énoncé lexicalisé ;

— enfin que la fonction “**cryptique**” consiste d’abord à cacher le message, pour mieux le donner à voir et à comprendre ensuite (en piquant la curiosité du récepteur et forçant ainsi son attention).

### 3. DES MODES DE DÉLEXICALISATION

Comme son nom l’indique, la délexicalisation traite de l’**aspect lexical** des PV. Or, ce n’est pas ce qui conditionne le plus fortement la compréhension du message. L’expérience montre, en effet, que le texte le moins délexicalisé (le moins déconstruit, donc le plus proche du sous-énoncé originel) n’est pas nécessairement mieux compris que le texte le plus délexicalisé (le plus déconstruit, donc le plus éloigné du sous-énoncé de base). C’est la **référence culturelle** qui joue prioritairement le rôle de sésame dans l’accès au sens des palimpsestes (voir chapitre 4).

Pour cette raison et pour d’autres encore, inhérentes aux objectifs visés, le chapitre 3 n’est pas essentiel dans l’économie de l’étude. C’est pourquoi je ne l’aborderai pas en linguiste, désireux d’analyser exhaustivement les mécanismes de délexicalisation à l’œuvre dans les PV, mais en didactologue, tenu de rendre compte globalement du phénomène, pour rationaliser sa démarche d’investigation et en venir progressivement au chapitre 4 qui constitue l’objet déclaré de la recherche.

Il convient d’abord de rappeler que la matière sur laquelle s’exerce la délexicalisation relève de la **phraséologie**, c’est-à-dire d’**expressions figées**, de **groupements stables**, du type gallicismes, locutions, adages, proverbes, dictons, slogans, citations, titres (de livres, de films, de pièces de théâtre,...), etc.

La délexicalisation est une manière de revisiter, de rajeunir les **clichés**. Elle consiste à transformer un **groupement stable** en **groupement libre**, à désunir (par “regrammaticalisation”) une suite de morphèmes qui formaient une seule et même unité lexicale. Le sur-énoncé qui naît de la manipulation du sous-énoncé de base (l’expression figée), ne représente alors que la partie émergée (ou immédiatement visible/audible) du PV.

Cette manipulation empruntant des formes diverses et nombreuses, je n’en dresserai qu’un état embryonnaire. Parmi d’autres typologies possibles, plus complètes, donc plus satisfaisantes, celle que je proposerai sera construite à partir de l’observation suivante : la délexicalisation consiste à braver des interdits (afin d’en tirer certains bénéfiques), tout en prenant d’indispensables précautions. Pour le destinataire, il s’agit, en effet, de maquiller un sous-énoncé (le plus souvent, par **substitution** d’un élément de celui-ci : phonème, morphème,...), de le détourner de son usage normé, tout en sauvegardant assez de traces de sa présence pour que le destinataire puisse le reconnaître (le palimpseste est fumigène par nature !) et superposer deux lectures : celle du sur-énoncé (occasionnelle) et celle du sous-énoncé (habituelle). Lesdites traces sont de deux types : **phoniques** et **syntactiques** (ou rythmiques). La typologie retenue s’organisera donc autour de quatre choix, deux par deux opposés :

— délexicalisation **avec** ou **sans filiation phonique** ;

## — délexicalisation avec ou sans déstructuration syntaxique.

L'objet de la délexicalisation est évidemment de produire du sens. Mais quel sens et comment ? Pour aller vite, on pourrait dire que la dé-sémantisation (apparente) et la re-sémantisation de l'énoncé de base aboutissent à une sur-sémantisation du palimpseste, dans la mesure où le **sens annoncé** (celui du sur-énoncé) se trouve graduellement infiltré, pénétré, exalté par le **sens évoqué** (celui du sous-énoncé). En effet, un mécanisme d'échos sémiques se met en branle et joue le rôle de caisse de résonance sémantique, dès que le sous-énoncé est repéré et compris.

Bref, le rapport dialogique qui s'instaure entre sous et sur-énoncé, manifestation éminemment symbolique d'une **intertextualité** qui se revendique, débouche sur une lecture complexe où sens annoncé et sens évoqué donnent naissance à une signification bourgeonnante (parfois même inflationniste), très caractéristique du palimpseste.

Exemple : dans le PV "Air-inter : pourquoi se passer d' 

ailes	?"
elles	

 ", l'invite au voyage, à l'évasion du sur-énoncé ("pourquoi se passer d'ailes ?") se trouve dupliquée, magnifiée par l'invite amoureuse du sous-énoncé ("pourquoi se passer d'elles ?"). La griserie du voyage et de l'amour se conjuguent ainsi dans un texte aussi cursif que suggestif.

Pour des raisons de ciblage (des objectifs), cette étude n'abordera pas le problème de la correction grammaticale des sur-énoncés produits par délexicalisation. Exemple : "A quoi ça serbe ?", "Le net plus ultra", "Rillon un peu", etc.

Pas plus d'ailleurs :

- que celui de la pertinence du PV par rapport au contexte et à la thématique.  
pourquoi " 

Saclay	nom d'une	pile	"
Sacré		pipe	

 ", comme titre d'un article sur l'usine atomique de Saclay et "Petit 

pêcheur	deviendra grand"
poisson	

 ", comme texte d'appel d'une marque d'hameçon paraissent-ils plus satisfaisants que  
"Lipton, 

t'es	100%"
être	à x% de ...

 (ses possibilités, par ex.)  
comme publicité d'une marque de thé ?

- ou que celui des types de publics auxquels s'adressent les palimpsestes : de la publicité, de l'*Équipe*, ou du *Canard enchaîné* ?



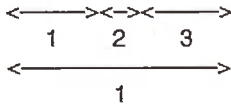
## UNE TYPOLOGIE DES MODES DE DÉLEXICALISATION

### 1. DÉLEXICALISATION AVEC FILIATION PHONIQUE

#### 1.1. Sans modification

##### 1.1.1. Par conservation à l'identique

- ex. : "Bouillon de culture" (3)



- ex. : "Faut pas rêver" (4)

##### 1.1.2. Par substitution homonymique (5)

###### 1.1.2.1. Mot à mot, sans ou avec changement de catégorie

–SDS (6) • ex. : "Les marins-pêcheurs haussent le | thon |"  
ton

–ADS (6) • ex. : "Air-inter : pourquoi se passer d' | ailes ? |"  
elles

###### 1.1.2.2. Mot(s) à mot(s), avec changement de catégorie

–ADS • ex. : "Mélange | d'étonnant |"  
détonant

• ex. : "Vous | mendierez | des nouvelles"  
m'en direz

#### 1.2. Avec modification

##### 1.2.1. Par substitution paronymique (7)

###### 1.2.1.1. Sur un phonème

–SDS • ex. : "A la recherche du | teint | perdu"  
temps

###### 1.2.1.2. Sur deux phonèmes

–ADS • ex. : " | Sosies | dans le métro"  
Zazie

##### 1.2.2. Par suppression phonémique

–SDS • ex. : "Marche ou | rêve |"  
crève

• ex. : “ | Toiles | de mer”  
 | Étoiles |

-ADS • ex. : “Prendre | foi | par les pieds”  
 | froid |

### 1.2.3. Par adjonction phonémique

-SDS • ex. : “La | flamme | du boulanger”  
 | femme |

-ADS • ex. : “Demain, il sera trop | star |”  
 | tard |

### 1.2.4. Par permutation phonémique, syllabique, ou morphémique (8)

#### 1.2.4.1. Mot à mot

-SDS • ex. : “Au pays des | vermeils |”  
 | merveilles |

-ADS • ex. : “Pour le meilleur et pour le | prix |”  
 | pire |

#### 1.2.4.2. Mot(s) à mot(s)

-ADS • ex. : “Il faut que | Cléo parte |”  
 | Cléopâtre |

-SDS • ex. : “Le collègue | d’Espagne | , un château en | France |”  
 | de France | | Espagne |

### 1.2.5. Par agglutination morphémique

-ADS • ex. : “Un pour tous, tous | pourris |”  
 | pour un |

### 1.2.6. Par fragmentation morphémique

-ADS • ex. : “ | Instants damnés |”  
 | Instantanés |





#### 4. UNE CLASSIFICATION DES CULTURES

Les types de culture préférentiellement mis en œuvre dans ce que j'appellerai désormais les **palimpsestes verbo-culturels** - P.V.C.-(!), vont requérir ici mon attention, d'abord parce qu'ils constituent les voies d'accès obligées au décodage des sur-énoncés, ensuite parce que leur identification est indispensable dans la perspective d'un enseignement selon les règles admises aujourd'hui.

Ces types de culture, que j'englobe dans l'expression **culture partagée** et qui composent le **fonds culturel commun** aux locuteurs capables de faire un usage satisfaisant des palimpsestes (en réception au moins), correspondent assez bien à la définition apparemment paradoxale qu'E. Herriot donnait de la culture en général : "C'est **ce qui reste** quand on a **tout oublié**". En effet, chaque P.V.C. appelle, de manière tout à fait fortuite, une parcelle de lexiculture, sous forme de souvenirs parfois vagues et lointains, mais suffisants, en général, pour repérer, puis interpréter le phénomène d'effacement/recouvrement formel, à l'origine de la collision sémantique provoquée par le palimpseste. Selon toute vraisemblance, ce savoir minimal nécessaire pour percer le sens injecté dans le sur-énoncé, est un **produit résiduel** d'acculturation institutionnelle et expérientielle, comme j'essaierai de le montrer.

L'intéressant est ce que le sous-énoncé peut induire, dans l'ordre de la culture (ou de la lexiculture), qui est difficile à cerner, parce que trop factuel, trop concassé, ou trop allusif,... Il s'agit donc d'une culture éclatée, mais de première importance, dans la mesure où elle fait l'objet d'une mobilisation constante dans la communication écrite ordinaire et qu'il y a lieu de la remembrer pour l'enseigner.

L'analyse de contenu des sous-énoncés du corpus (la thématique) permettra déjà d'y voir un peu plus clair. Mais, pour éviter l'effet catalogue que prendrait une typologie entièrement thématique (par identification successive et linéaire des domaines qui fournissent prioritairement les sous-énoncés des palimpsestes) et pour construire une approche plus didactologique des problèmes que pose la maîtrise des P.V.C., je suggère une typologie pluricritérielle à emboîtements, où le **label d'origine** (où et comment accède-t-on à tel ou tel type générique de culture ?) détermine le niveau des englobants, et où la **thématique** (de quoi "parlent" les sous-énoncés ?) détermine le niveau des englobés.

Les types de culture englobants que je distingue sont construits à partir des critères de **localisation** et de **production** (soit le lieu et la manière de maîtriser la culture en question) et au nombre de trois :

- la culture "**cultivée**" (ou institutionnelle, ou savante), d'habitude **apprise, explicitement et systématiquement** (voir les programmes), **avec le concours d'un agent** (l'enseignant), dans le **milieu institué** (l'école), peut également faire l'objet d'activités **périscolaires** ; c'est la plus enviée parce que la plus rare et la plus légitime ;

- la culture "**culturelle**" (ou expérientielle, ou ordinaire), d'habitude **acquise, implicitement et occasionnellement** (au gré des circonstances de la vie de chacun), **sans le concours d'un agent**, mais par le commerce des

hommes, **dans le milieu instituant** (la société) ; elle est moins "cotée" que la précédente, mais constamment sollicitée dans le quotidien, donc indispensable à l'individu pour exister socialement ;

- la culture "**croisée**" (ou métissée : produit d'un "croisement") peut aussi bien relever de l'école que de la société, dans la mesure où celle-ci (la famille et les médias en particulier) joue aussi le rôle d'école parallèle, donc de substitut, ou de relais ; sorte d'écume, de niveau zéro du cultivé, elle est mise à la portée du plus grand nombre par **banalisation**.

La frontière entre ces trois grands types de culture n'est évidemment pas toujours commode à établir. C'est en termes de probabilité que la ventilation des savoirs lexicoculturels peut s'effectuer. Par exemple, on étudie normalement *Hamlet* au lycée, mais tel autodidacte qui a quitté l'école à seize ans, peut avoir accès, par un autre canal, à la pièce de Shakespeare. Inversement, la phraséologie s'acquiert d'ordinaire dans la famille, la rue, le monde en général, mais certains individus ont pu apprendre d'un maître qui s'y intéressait spécialement, des expressions figées qui ne figuraient pas au répertoire de leurs fréquentations familiales ou grégaires.

En ce qui concerne la répartition thématique des sous-énoncés, j'ai choisi de m'en tenir à des domaines classiquement étiquetés, qui ne surprendront personne. Quoi qu'il en soit, comme toute tentative d'ordonnancement du monde, cette typologie a ses faiblesses. Mon souci premier a été de la construire en fonction des objectifs didactologiques qui justifient son existence.

## UNE TYPOLOGIE DES CULTURES MOBILISÉES DANS LES P.V.C.

### 1. CULTURE CULTIVÉE (OU INSTITUTIONNELLE)

#### 1.1. Titres d'œuvres légitimées (françaises et étrangères)

##### 1.1.1. Littéraires

###### 1.1.1.1. Romans

F. : *Les laboureurs de l'amer* - "*Les travailleurs de la mer*" (V. Hugo)

*Au bonheur des droites* - "*Au bonheur des dames*" (E. Zola)

*Du côté de chez l'autre* - "*Du côté de chez Swann*" (M. Proust)

*Voyage au bout de l'enfer* - "*Voyage au bout de la nuit*" (L.-F. Céline)

E. : *Le dernier chapitre de guerre et pêche* - "*Guerre et paix*" (L. Tolstoï)

*L'indien et la mère* - "*Le vieil homme et la mer*" (E. Hemingway)

###### 1.1.1.2. Pièces de théâtre

F. : *Le malade et la belle-mer* - "*Le malade imaginaire*" (Molière)

*La guerre de Mururoa aura-t-elle lieu ?* - "*La guerre de Troie n'aura pas lieu*" (J. Giraudoux)

- E. : *Le songe d'une nuit d'hiver* - "Le songe d'une nuit d'été"  
(W. Shakespeare)  
*En attendant l'autobus* - "En attendant Godot" (S. Beckett)

### 1.1.1.3. Poésies

- F. : *La ballade des pendules* - "La ballade des pendus" (F. Villon)  
*Invitation au cauchemar* - "L'invitation au voyage" (C. Baudelaire)

### 1.1.1.4. Nouvelles

- E. : *La chute de la maison Ondoa* - "La chute de la maison Usher" (E. Poe)

## 1.1.2. Philosophiques

- F. : *Les lettres et le néant* - "L'être et le néant" (J.-P. Sartre)

## 1.1.3. Artistiques

### 1.1.3.1. Musique

#### 1.1.3.1.1. Classique

- F. : *Chère rasade !* - "Shéhérazade" (Ravel)  
E. : *Les quatre raisons de Visconti* - "Les quatre saisons" (Vivaldi)

#### 1.1.3.1.2. Opéra

- E. : *Le crépuscule des vieux* - "Le crépuscule des Dieux" (Wagner)

### 1.1.3.2. Peinture

- F. : *Les très riches heures de l'Égyptologie* - "Les très riches heures du Duc de Berry" (enluminure, XVe s.)  
E. : *La féconde de Vichy* - "La Joconde" (L. de Vinci)

## 1.2. Citations d'œuvres légitimées (françaises et étrangères)

### 1.2.1. Littéraires

- F. : *Choisissez si m'en croyez, n'attendez à demain, Cueillez dès aujourd'hui les Anémones du succès* - "Vivez si m'en croyez, n'attendez à demain, Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie" (Ronsard)  
*Enfin une rubrique bien pleine, pour une tête bien faite* - "(Choisir un conducteur) qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine" (Essais, Montaigne)  
*Le ramage se rapporte souvent au plumage* - "Si votre ramage se rapporte à votre plumage,..." (Le corbeau et le renard, La Fontaine)  
*S'il te plaît, dessine-moi un avenir* - "S'il te plaît, dessine-moi un mouton" (Le Petit Prince, Saint-Exupéry)
- E. : *Naître ou ne pas naître* - "Être ou ne pas être" ; *Reynolds or not Reynolds, c'est la première question qui définit un grand VTT* - "To be or not to be, that is the question" (Hamlet, Shakespeare)

*Dis-moi du mal de tes copines, je te dirai qui tu es - "Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es" (Don Quichotte, Cervantes)*

### **1.2.2. Religieuses (9)**

*Au commencement était le verbe et le verbe se fait cher - "Au commencement était le verbe et le verbe s'est fait chair" (Bible)*

*Dieu a fait l'homme et son image - "Dieu a fait l'homme à son image" (Bible)*

*Un seul Dieu tu abhorreras - "Un seul Dieu tu adoreras" (Bible)*

*Œuvre de père ne fera qu'en ménage seulement - "Œuvre de chair ne fera qu'en mariage seulement" (Bible)*

### **1.2.3. Philosophiques**

*F. : Je traduis, donc je suis - "Je pense, donc je suis" (Cogito, Descartes)*

## **1.3. Connaissances générales**

### **1.3.1. Historiques**

#### **1.3.1.1. Événements**

*L'affaire des fûts - "L'affaire Dreyfus" (1894-1906)*

*GATT = Galta - "Conférence de Yalta" (fév. 1945)*

*Les crimes de guerre jugés en ex-Yougoslavie par le tribunal d'ONUremberg - "Procès de Nuremberg" (1945-46)*

#### **1.3.1.2. Personnages**

*Nabuchodinausore - "Nabuchodonosor" (VI<sup>e</sup> siècle av. JC)*

### **1.3.2. Mythologiques**

*Achille Talon - "Talon d'Achille" (Iliade)*

### **1.3.3. Linguistiques**

*Dur à Aix, sed lex - Dura lex, sed lex" (Maxime latine)*

*Personne n'a vu un mec plus ultra - "Nec plus ultra" (Locution latine)*

### **1.3.4. Scientifiques**

*Le thé au harem d'Archimède - "Le théorème d'Archimède"*

*Œnologue, désire homme très mince - "Délium tremens"*



## 2. CULTURE CULTURELLE (OU EXPÉRIENTIELLE)

### 2.1. Titres de productions médiatisées

#### 2.1.1. Films (français et étrangers)

- F. : *Bruttavie mon amour* - "*Hiroshima mon amour*" (M. Duras)  
*Le repos du 7ème jour* - "*Le repos du guerrier*" (R. Vadim)  
*Sosies dans le métro* - "*Zazie dans le métro*" (L. Malle)
- E. : *Autant ouvrir les portes de la nuit* - "*Autant en emporte le vent*" (M. Mitchell)  
*A l'Ex, rien de nouveau* - "*A l'Ouest, rien de nouveau*" (E.-M. Remarque)  
*Le cercle du poète réapparu* - "*Le cercle des poètes disparus*" (P. Weir)

#### 2.1.2. Chansons

- Ya de Lavoie* - "*Y a de la joie*" (C. Trenet)  
*L'étroit clash* - "*Les trois cloches*" (Les Compagnons de la chanson)  
*La dame pas trop messe* - "*La dame patronesse*" (J. Brel)  
*Cassez la joie* - "*Casser la voix*" (P. Bruel)

#### 2.1.3. Emissions et jeux télévisés

- Brouillon de culture* - "*Bouillon de culture*"  
*La démarche du siècle* - "*La marche du siècle*"  
*T'as l'achat ?* - "*Thalassa*"  
*Le Roux de l'infortune* - "*La roue de la fortune*"

#### 2.1.4. Ouvrages non légitimés

- La glisse : une histoire d'eau* - "*Histoire d'O*" (P. Réage)  
*Jamais sans mon livre* - "*Jamais sans ma fille*" (B. Mammouhdi)  
*La paille et le groin* - "*La paille et le grain*" (F. Mitterrand)

#### 2.1.5. Bandes dessinées

- Tournesol en Amérique* - "*Tintin en Amérique*" (Hergé)  
*A tes risques en Corse* - "*Astérix en Corse*" (Goscinnny/Uderzo)

### 2.2. Paroles de productions médiatisées

#### 2.2.1. Chansons

- Aux armes, entrepreneurs !* - "*Aux armes, citoyens !*" (*La Marseillaise*, Rouget de Lisle)  
*Tu m'as refilé le bourdon...* - "*Tu m'as apporté des bonbons...*" (*Les bonbons*, J. Brel)  
*J'aurais tellement voulu être un artiste* - "*J'aurais voulu être un artiste*" (*Le blues du businessman*, L. Plamondon, dans *Starmania*)

**2.2.2. Films**

*T'as d'beaux bœufs, tu sais... - "T'as d'beaux yeux, tu sais..." (Quai des Brumes, M. Carné)*

**2.2.3. Bandes dessinées**

*Saumon à volonté ! Ils sont fous ces bistro romains - "Ils sont fous ces romains !" (Leit-motiv d'Obélix, dans les albums de Goscinny/Uderzo)*  
*Mille milliards de mille salopards - "Mille milliards de mille sabords" (juron favori et...récurrent du Capitaine Haddock, dans les albums de Hergé)*

**2.2.4. Discours politiques ("Petites phrases")**

*Le Big Mac du maire de Conflans - "le Big-Bang" (M. Rocard)*  
*Une semaine de grèves globalement mal vécues par les banlieusards - "Le bilan globalement positif" (G. Marchais)*

**2.3. Mots et formules d'usage courant****2.3.1. Noms****2.3.1.1. communs**

*Révolu-son - "Révolution"*

**2.3.1.2. propres**

*Bien en joues - "Anjou"*

**2.3.1.3. de marques**

*Oh ! C'est dare-dare - "O'Cedar"*  
*Nos bols pas - "Mobaipa"*

**2.3.2. Lexies**

*Lune de fiel - "Lune de miel"*  
*"Réveil mutin" - Réveil matin*  
*Camisole de farces - "Camisole de force"*  
*Lang de Blois - "Langue de bois"*  
*Le bras d'affaires - "Le bras de fer"*  
*Le gratin des Finnois - "Le gratin Dauphinois"*

**2.3.3. Gallicismes**

*Envers et contre toux - "Envers et contre tout"*  
*Une bonne voix pour toutes - "Une bonne fois pour toutes"*  
*Tout pour se la coller douce - "Se la couler douce"*  
*Sauve qui poux - "Sauve qui peut"*  
*Paris boit la taxe - "Boire la tasse"*



### 2.3.4. Proverbes

*Qui rit le lundi, c'est toujours ça de pris - "Qui rit lundi pleurera mardi"*  
*Il n'est jamais trop Sarre pour bien faire - "Il n'est jamais trop tard pour bien faire"*  
*Publicité bien ordonnée commence par soi-même - "Charité bien ordonnée commence par soi-même"*  
*Jeux de mains, jeux divins - "Jeux de mains, jeux de vilains"*  
*La faim justifie les moyens - "La fin justifie les moyens"*

### 2.3.5. Dictons

*En avril, ne te découvre pas d'un DIM - "En avril ne te découvre pas d'un fil"*  
*Eléphants du matin, chagrin - "Araignée du matin, chagrin"*  
*Mariage plus vieux, mariage heureux - "Mariage pluvieux, mariage heureux"*

### 2.3.6. Préceptes

*Hâissez-vous les uns les autres - "Aimez-vous les uns les autres"*  
*Sois prof et tais-toi - "Sois belle et tais-toi"*

### 2.3.7. Devises

*Honni soit qui mal y danse - "Honni soit qui mal y pense" (Chevaliers de l'ordre de la Jarretière, Angleterre)*  
*Un pour tous, tous pourris - "Un pour tous, tous pour un" (Les trois mousquetaires, A. Dumas)*

### 2.3.8. Adages

*Nul n'est insensé qui ignore la loi - "Nul n'est censé ignorer la loi"*

### 2.3.9. Aphorismes

*L'enfer est PV de bonnes intentions - "L'enfer est pavé de bonnes intentions"*

### 2.3.10. Slogans

#### 2.3.10.1. publicitaires

*Un "vert" ça va, deux "verts", bonjour les dégâts - "Un verre ça va, deux verres, bonjour les dégâts" (Campagne nationale contre l'alcoolisme)*  
*Garfield lave plus blanc - "Persil lave plus blanc"*  
*Le plutonium nouveau est arrivé - "Le Beaujolais nouveau est arrivé"*

**2.3.10.2. politiques**

*Sous le clavier, la page* - "Sous les pavés, la plage" (Mai 68)  
*Touche pas à mon statut* - "Touche pas à mon pote" (SOS Racisme)

**2.3.11. Autres expressions**

*Les larmes du crime* - "L'arme du crime"  
*Par Issy la sortie* - "Par ici la sortie"  
*Vous êtes livre ce soit ?* - "Vous êtes libre ce soir ?"  
*Un gaffeur sachant gaffer* - "Un chasseur sachant chasser..."  
*Viris sur vins* - "Vingt sur vingt (20/20)"

**2.3.12. Petites annonces**

*Trente ans, célibataire, maladroit et papa* - "Sur le modèle : âge, état civil, qualités..."

**2.4. Connaissances diverses****2.4.1. Événements d'actualité****2.4.1.1. Politiques**

*Le traité de ma triche* - "Le traité de Maastricht"

**2.4.1.2. Sportifs**

*La série verte (10)* - "C'est la série noire"

**2.4.1.3. Festifs**

*Les embûches de Noël* - "Bûche de Noël"

**2.4.2. Personnages publics ou célèbres**

*Ballamou dans les turbulences* - "Balladur"  
*Un mythe errant à l'Élysée ?* - "Mitterrand"  
*L'oreille hardie* - "Laurel et Hardy"

**3. CULTURE CROISÉE (OU MÉTISSÉE)****3.1. Titres et paroles****3.1.1. De contes pour enfants**

*Rêveries de la belle aux lotus dormants* - "La Belle au bois dormant"  
 (C. Perrault)  
*Les malheurs d'un PDG* - "Les malheurs de Sophie" (Comtesse de Ségur)

*Le char botté de l'état - "Le Chat botté" (C. Perrault)*  
*Marianne, ma sœur Marianne, ne vois-tu rien venir ? - "Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?" (Barbe bleue, C. Perrault)*

### **3.1.2. De chansons populaires**

*Sur la route du boubier - "Sur la route de Louviers"*  
*En passant par le tunnel - "En passant par la Lorraine"*  
*Delors, tu dors - "Meunier, tu dors"*  
*Encore une grève de passée, V'la l'barlieusard qui s'lasse - "Encore un carreau de cassé, V'la l'vitrier qui passe" (Le Vitrier)*

### **3.2. Citations religieuses banalisées (11)**

*Pour le meilleur et pour le rire - "Pour le meilleur et pour le pire"*  
(Paroles de célébration du mariage catholique)  
*Ils sèment la violence, ils récoltent le meurtre - "Ils sèment le vent, ils récoltent la tempête" (Bible)*  
*Catanna Witt était en état de glace - "Être en état de grâce" (Bible)*  
*La traversée du désert - "La traversée du désert" (Bible)*

### **3.3. Connaissances historiques folklorisées**

#### **3.3.1. Paroles**

*Souviens-toi de la rage de Soisson - "Souviens-toi du vase de Soissons" (Clovis)*  
*Le juge sans peur et sans faiblesse - "Le chevalier sans peur et sans reproche" (Bayard)*  
*La boule à zéro tous les dimanches - "La poule au pot tous les dimanches" (Henri IV)*  
*Contrebande et propagande, les deux mamelles des intégristes - "Labourage et pâturage sont les deux mamelles de la France" (Sully)*

#### **3.3.2. Personnages**

*Il faut que Cléo parte, elle a le nez trop court - (Cléopâtre) "Si Cléopâtre avait eu le nez plus long..."*  
*Le roi des zotres, fléau des uns - (Attila) "Roi des Huns" ; "Fléau de Dieu"*  
*Plus celle d'Orléans, une autre - (Jeanne d'Arc) "Pucelle d'Orléans"*  
*Marie s'en va-t-en ville - (Marlborough) "Malbrough s'en va-t-en guerre"*  
*Il n'a pas mis que sa culotte à l'envers - (Dagobert) "C'est le roi Dagobert qu'a mis sa culotte à l'envers"*

Sans être en mesure de parler statistique, ni de donner dans le quantitatif indiscutable (corpus un peu trop congru), j'ai ordonné les domaines, à l'intérieur des trois grands types de culture, en fonction du nombre approximatif de sous-énoncés classables sous chacune de leurs étiquettes. Ce qui m'a permis de faire

un certain nombre d'observations qui, jusqu'à preuve du contraire, peuvent être considérées comme fiables.

Dans l'ordre du **cultivé**, les titres des œuvres légitimées sont plus fréquemment mobilisés que les citations tirées de ces mêmes œuvres. Et parmi les titres, romans et pièces de théâtres arrivent nettement en tête. Par contre, la présence des œuvres religieuses – qui ne figurent pas à la rubrique des titres : leurs références sont uniquement... bibliques – est très significative à la rubrique des citations : elles viennent après les œuvres littéraires et avant les œuvres philosophiques. Ce qui n'a rien d'étonnant, dans un pays judéo-chrétien comme la France, mais la perspective didactique adoptée justifie que cela soit dit.

Dans l'ordre du **culturel**, on note :

- que les titres des productions médiatisées les plus fréquents sont ceux des films, des chansons, des émissions télévisées, ce qui s'explique fort bien dans le contexte médiatique actuel ;
- et que la chanson figure au premier rang des paroles (citations) de ces mêmes productions (à force de les entendre et réentendre sur les ondes, on s'attend à ce qu'un grand nombre de personnes les mémorisent). Mais l'événement sans doute le plus inattendu et le plus marquant du culturel est la place de la phraséologie (mots et formules d'usage courant) en tant que réservoir privilégié des sous-énoncés de palimpsestes. Cette dernière observation relativise encore davantage l'importance de l'école actuelle (haut lieu du cultivé et des œuvres légitimées) pour la maîtrise des discours ordinaires.

Dans l'ordre du **croisé**, ce qui frappe le plus, c'est l'importance des contes pour enfants, des chansons populaires, des connaissances historiques folklorisées comme sources encore très actives de sous-énoncés. Dans un monde technologique qui ne regarde guère dans le rétroviseur, c'est un peu surprenant. Peut-être faut-il y voir un besoin somme toute naturel de retour à l'enfance, aux origines, même les plus rustiques et naïves, à travers une histoire qui n'a plus rien de "savant", mais éclaire le passé d'une lumière suffisamment fantasmagique pour faire rêver. Personnellement, je ne néglige et surtout ne méprise pas cette dimension "Fée Morgane", que révèlent certains PVC.

Au total, cette typologie aura esquissé la carte des savoirs culturels nécessaires pour repérer et décoder les palimpsestes. A ma connaissance, c'est un travail qui n'avait pas été entrepris jusqu'alors et dont il était difficile de faire l'économie, pour mettre en œuvre, dans le cadre institutionnel, un enseignement/apprentissage nourrissant l'ambitieux projet d'amener les étrangers qui le souhaitent à ce... haut niveau de compétence.

En conclusion, le corpus témoigne du fait que que la pratique langagière des PVC n'est pas aussi marginale que ses détracteurs voudraient le faire croire. Qu'on le veuille ou non, elle est extrêmement présente et prégnante dans la plupart des secteurs des discours ordinaires.

Cette recherche souligne du même coup le poids important des références culturelles dans des discours plutôt réputés imperméables à la culture (en général). Ce qui change la vision des choses dans une perspective d'enseignement.

En brisant les formes verbales, les conventions langagières de la société qui les produit, les PVC donnent à voir cette société autrement, côté pile. J'ai essayé de montrer que, pour comprendre les mécanismes de fonctionnement d'un univers culturel étranger, l'analyse des discours qui le déstabilisent vaut celle des discours qui le stabilisent.

L'analyse du corpus témoigne également de l'indissociable unité du lexique et de la culture. En effet, la mobilisation des sous-énoncés cryptés, indispensable pour comprendre les palimpsestes, ne relève pas de connaissances lexicales toutes faites et superposables, mais d'imbrications intimes et subtiles du lexique et de la culture. Imbrications qui ne sont pas spécifiques aux palimpsestes, mais qui s'y trouvent exemplairement montrées.

La culture apparaît bien là pour ce qu'elle est : l'humus nourricier où le lexique s'enracine.

Octobre 1993

Ce texte est extrait d'un article qui paraîtra in extenso dans le numéro 97 des *Études de Linguistique Appliquée*, intitulé « Lexique, culture et enseignement ».

## NOTES

- (1) Par opposition à la "Linguistique appliquée", qui est une **disciplinaire hétéronome** (elle emprunte à l'extérieur - aux disciplines dites de référence - les théories qu'elle applique à l'enseignement des langues, afin de résoudre des problèmes qui ne sont pas nécessairement ceux que pointent les acteurs du domaine), la "**Didactologie des langues-cultures**" se veut une **discipline autonome** (c'est à partir des problèmes spécifiques du domaine qu'elle élabore elle-même les théories pour y répondre). Le passage de la "Linguistique appliquée" à la "Didactologie des langues-cultures" marque donc à la fois : • un changement de paradigme (-dans la **théorisation externe**, la théorie est première ; il s'agit de vérifier son fonctionnement sur le problème dont elle traite, en vue de la crédibiliser ; -dans la **théorisation interne**, le problème à résoudre est premier ; c'est le besoin manifeste des acteurs du terrain, leur attente qui détermine la construction de la théorie *ad hoc*) ; • et une volonté de décolonisation, pour rendre à tous les chercheurs du domaine (de terrain et de cabinet confondus) leur dignité et leur créativité, pour les arracher à une vassalisation qui les culpabilise et les stérilise depuis plus de trente ans.
- (2) J'avais l'intention d'exemplifier mon propos avec le palimpseste verbal placé en épigraphe, mais, en témoignage d'amitié, j'ai retenu celui dont J.-L. Descamps, Savoyard... de cœur, m'a fait cadeau, le jour où nous avons parlé de palimpsestes !
- (3) Dé-sémantisation de la lexie(1), par **autonomisation de ses éléments** (1)(2)(3) - émission de B. Pivot.
- (4) Dé-sémantisation de la locution, par **antiphrase**, emploi d'un mot ou d'une locution dans un **sens contraire** à sa véritable signification -émission de S. Ogier.
- (5) Les modes de délexicalisation par **substitution homonymique** relèvent du **calembour**, jeu de mots fondé sur une similitude phonique, recouvrant une différence sémantique.
- (6) SDS = Sans déstructuration syntaxique.  
ADS = Avec déstructuration syntaxique.

La structure syntaxique est entendue ici comme la matrice d'articulation des éléments grammaticaux d'un type de phrase.

- (7) Les modes de délexicalisation par **substitution paronymique** relèvent de la **paronomase** (ou "à peu près"), figure qui consiste à rapprocher des paronymes dans un même énoncé.
- (8) Les modes de délexicalisation par **permutation phonémique, syllabique, ou morphémique** relèvent de la **contrepèterie** : permutation de phonèmes, ou de syllabes, dans un mot ou dans une expression, dont l'assemblage fait sens.
- (9) La culture religieuse est inscrite au programme de certaines écoles privées, ou fait l'objet, hors institution, d'**enseignements** dispensés par des clercs ou des laïques (ex. : le catéchisme).
- (10) Les verts = les footballeurs de St-Etienne
- (11) Dont l'origine religieuse s'est perdue

### BIBLIOGRAPHIE

- CALBRIS G. (1982). "Structure des titres et enseignes". *Le Français dans le Monde*. n°166. Paris. Hachette/Larousse.
- FINKIELKRAUT A. (1987). "*La défaite de la pensée*". Paris. Gallimard.
- GALISSON R. (1990). "De la linguistique appliquée à la Didactologie des langues-cultures". *Études de Linguistique Appliquée*. n°79. Paris. Didier Erudition.
- GALISSON R. (1991). "*De la langue à la culture par les mots*". CLE International. Paris.
- GALISSON R. (1992). "Étrange outil pour étrangers : un dictionnaire des noms de marques courants". dans *Études de Linguistique Appliquée*. n°85-86. Paris. Didier Erudition.
- GALISSON R. "Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspectives". à paraître dans *La Revue Française de Pédagogie*. INRP. Paris.



# L'EXEMPLE ET LA DÉFINITION DANS LES DICTIONNAIRES POUR ENFANTS

Alise LEHMANN  
Université d'Amiens - URA / CNRS 381

**Résumé :** La recherche métalexigraphique ne devrait pas ignorer les recherches en didactique et réciproquement. Le dictionnaire pour enfants pose, en effet, en dépit de ses dimensions réduites, de redoutables problèmes linguistiques et lexicographiques, comme l'illustre le débat autour de la nécessité de la définition. L'objet de cet article est d'analyser, à partir des dictionnaires destinés aux élèves du CE2/CM, la procédure de l'exemple glosé (dans laquelle la phrase-exemple précède l'explication) et de la confronter à la procédure traditionnelle de la définition. La description des mécanismes de l'exemple glosé montre que le texte qui passe pour être le plus simple et le plus efficace (l'exemple glosé) est, de fait, le plus complexe sémiotiquement et par là, le plus difficile à interpréter. De plus, la définition, par sa généralité, est plus puissante que l'exemple glosé.

Les dictionnaires pour enfants représentent, en France, un marché très important (1) : les ouvrages nombreux et variés - objet de rééditions ou produit de nouvelles conceptions - se répartissent et se définissent selon les tranches d'âges et les cycles d'enseignement ; de là les divergences de nomenclature, d'illustration etc. Toutefois le critère essentiel qui divise et distingue, à l'heure actuelle, les dictionnaires pour enfants, c'est le statut de la définition. Certains dictionnaires, selon un usage maintenant bien établi, mettent l'accent sur l'exemple et relèguent au second plan la définition, tandis que d'autres choisissent au contraire - la tendance est plus récente - de présenter de "vraies" définitions, à l'instar du dictionnaire pour adultes, définitions suivies d'exemples. En dépit de l'importance de l'enjeu (comment favoriser dans les meilleures conditions l'accès au sens ?), le poids respectif de l'exemple et de la définition dans la lexicographie destinée aux enfants a été peu étudié.

L'objet de cet article est d'analyser la procédure de l'exemple glosé (exemple précédant l'explication) et de la confronter à la procédure traditionnelle de la définition ; à l'évidence, l'exemple et la définition n'y ont ni le même statut ni la même valeur. Les dictionnaires destinés à l'école primaire (niveau CE2/CM), dans lesquels s'observe une nette partition, serviront de corpus de référence. Le *Robert Junior* (RJu), le *Robert des jeunes* (RDJ), le *Junior* de Bordas (BJU) optent pour la définition, alors que le *Dictionnaire actif de l'école* (NATH), le *Larousse Maxi-débutants* (LMD) et le *Hachette Juniors* (HJu) privilégient la procédure de l'exemple glosé (2).

## 1. DEUX ORIENTATIONS DISTINCTES

Les deux procédures correspondent à deux orientations distinctes sur les plans théorique, pédagogique et lexicographique.

### 1.1. Fondements théoriques et pédagogiques

**1.1.1 La procédure de l'exemple glosé** (l'exemple avant l'explication) jouit d'une certaine autorité car elle se présente comme une innovation : elle rompt avec la pratique de la définition. En 1972, M. Cohen (défiant à l'égard du concept saussurien de la langue) inaugure la phrase-exemple dans le *Dictionnaire du Français vivant*. "Puisqu'un mot change de sens selon l'emploi qu'on en fait, nous ne le définissons généralement qu'après l'avoir présenté dans une phrase-exemple ; c'est l'une des originalités de cet ouvrage. Autant de sens, autant de phrases-exemples" (Préface). Cette innovation est reprise en 1976 dans le dictionnaire pour enfants *Mes dix mille mots*. Par ailleurs, les méthodes structurales du *Dictionnaire du français contemporain* (1966, Larousse) font école. Le D.F.C. situe les mots dans leur environnement linguistique avant de les définir mais cette procédure n'est cependant pas identifiable à celle de la phrase-exemple (3). De leur côté, les théories linguistiques contemporaines, qu'il s'agisse de syntaxe, de sémantique ou de pragmatique, affirment la prééminence du contexte (terme utilisé de façon quelque peu lâche) et du discours.

Ces divers courants théoriques viennent renforcer l'opinion pédagogique commune selon laquelle l'enfant n'accède à la signification que par le contexte, la définition étant jugée trop difficile en raison de son abstraction. Cet extrait du LMD (Note aux enseignants) reflète ces positions : "L'accès au sens d'un mot se réalise par des voies diverses et complémentaires... mais le *contexte* est si essentiel qu'il est souvent impossible d'indiquer le sens d'un mot (par exemple *comprendre, appréhender, réfléchir, tour*) tant qu'il ne figure pas dans un contexte. C'est pourquoi on a jugé préférable, pédagogiquement, de situer le mot dans une courte phrase avant d'en expliquer le sens ; la phrase est en général suffisamment éclairante pour que, dès sa lecture, l'interprétation du mot soit déjà bien avancée, sinon totalement réalisée. Les précisions données ensuite apparaissent plutôt comme des explications, des commentaires en rapport avec l'emploi du mot dans l'exemple, que comme des définitions très générales qui imposeraient à l'enfant un effort d'abstraction souvent trop difficile pour son âge." Bien que d'un dictionnaire à l'autre, la mise en pratique de cette procédure soit loin d'être semblable, la part de la définition y est toujours réduite.

**1.1.2. La procédure traditionnelle** fondée sur l'ordre canonique définition / exemple et sur la primauté de la définition repose sur les arguments suivants :

a) la définition est nécessaire, spécialement dans un dictionnaire d'apprentissage, car elle est la seule procédure qui permette d'accéder au sens.

J. Rey-Debove écrit dans la préface du *Robert des Jeunes* : "Aucune phrase-exemple ne permet d'accéder au sens exact d'un mot, seule la définition peut le faire parce qu'elle généralise, alors que l'exemple particularise" (4) ;

b) la définition est une forme d'activité métalinguistique familière à l'enfant. L'enfant construit ainsi sa compétence linguistique (il pose des questions sur le sens des mots et prête attention aux réponses qui lui sont données). Il est également capable, comme le montrent de nombreux travaux psycholinguistiques, de produire des définitions, de les varier, voire même de les juger (5). La lecture d'une définition dans le texte lexicographique est sans doute une tâche plus complexe que la réception et la production de définitions dans un échange discursif mais elle requiert les mêmes facultés d'abstraction ;

c) la description de la langue par le seul jeu des exemples (i.e. du discours) est une utopie. "Si le lexicographe définit les exemples, il fait une sémantique du discours sans pouvoir dégager le système de la langue et l'acquisition d'une compétence lexicale par le lecteur devient très aléatoire" (J. Rey-Debove, 1971, p. 301). S'y ajoute la difficulté théorique de la sélection de l'exemple : "un exemple unique, où le mot-entrée a un contenu singulier, ne peut restituer à coup sûr le contenu du mot défini" (*ibid.* p. 300).

La définition est donc irremplaçable dans un dictionnaire qui s'adresse aux enfants, les exemples se chargeant, en particulier, d'illustrer les emplois. Mais cette procédure doit être adaptée à l'enfant, de là une série d'innovations sur la forme et la langue de la définition comme dans le jeu des exemples que nous ne développerons pas ici (6).

## 1.2. Différences lexicographiques

Dans l'article fondé sur l'exemple glosé, le texte de l'exemple se différencie typographiquement du texte de l'explication de la même manière que dans un article traditionnel : caractères italiques pour l'exemple (qui illustre le mot-entrée), autres caractères pour l'explication définitionnelle (qui propose une équivalence sémantique). Mais des différences essentielles séparent les deux types d'articles.

**1.2.1.** Ces différences touchent, en premier lieu, **la structuration globale de l'article**. Dans le cas de l'exemple glosé, exemple et définition séparés le plus souvent par une virgule forment une séquence continue ; les deux éléments sont indissociables et doivent être lus l'un à la suite de l'autre. Cette continuité fait d'ailleurs problème. Rien n'empêche un jeune lecteur un peu distrait ou négligent de n'y voir qu'une seule phrase et de ne pas distinguer ce qui relève de l'exemplification et ce qui a trait à la glose. Dans un article de facture classique, en revanche, la définition est séparée du reste de la microstructure par une pause (un point). La lecture peut s'arrêter, l'information de la définition suffit. La lecture de l'exemple y est facultative.

### 1.2.2. Les différences entre les deux procédures concernent également les trois éléments principaux de la microstructure :

D'une part, l'explication n'a pas le statut sémiotique de la définition lexicographique. Il est utile ici, pour en faire comprendre la portée, de rappeler quelques notions essentielles développées dans l'ouvrage de J. Rey-Debove (1971) : a) On distingue en sémantique deux notions, l'usage et la mention (laquelle définit l'autonymie). Soit le signe *baguette*. Lorsque le signifié du signe renvoie directement au monde, on dit que le locuteur en fait usage ; par exemple, dans l'énoncé *j'achète une baguette*. Lorsque le signifié du signe renvoie directement au signe et non au monde, on dit que le locuteur en fait mention et ce signe est dit autonyme ; par exemple, dans l'énoncé *baguette a deux t.* b) L'article du dictionnaire se décompose en deux parties : l'entrée qui est le sujet du message et les prédicats, c'est-à-dire les diverses informations tenues sur l'entrée. La copule reliant sujet et prédicats est absente du dictionnaire. c) Lorsque le sujet d'un prédicat est autonyme, le prédicat parle du signe et non du monde ; ce prédicat est de la métalangue. Soit l'énoncé **Baguette** : pain long et mince. Si l'on rétablit la copule *signifie*, l'entrée *baguette* est **autonyme** et la **prédication définitionnelle** "pain long et mince" est de la **métalangue** exprimant le contenu du signe.

Mais la structure sémiotique de l'exemple glosé est tout autre. Soit cet extrait du LMD : **baguette** n.f. *Va chez le boulanger acheter une baguette, un pain long et mince.*

**Dans l'exemple le mot-entrée est en usage** (*baguette* renvoie à l'objet fabriqué par le boulanger) (7) ; l'explication définitionnelle "un pain long et mince" dépendante de l'exemple, commente l'emploi du mot-entrée **en usage, elle n'est donc pas de la métalangue** ; elle représente une sorte de définition en discours, proche d'un énoncé paraphrastique naturel. Cette différence sémiotique a des conséquences importantes (cf. 3.1.).

D'autre part, l'exemplification, dans la procédure de l'exemple glosé, est limitée à un seul énoncé pour chaque acception, alors qu'elle s'étend *ad libitum* dans un article traditionnel. L'exemple, qui est obligatoirement une phrase forgée, tend alors à avoir valeur de modèle. Ch. Buzon note que "de l'abstraction de la définition on passe à l'abstraction globalisante et artificielle de la phrase-exemple générée" (1983, p.163).

Enfin, l'illustration est souvent associée au processus, servant de système d'appoint à l'explication. L'image dans le dictionnaire est un autre type d'exemple, elle montre et ne définit point (8).

On mesurera ces différences en observant le traitement lexicographique du mot *CUISSE* dans six dictionnaires :

NATH *En tombant de cheval, elle s'est blessée à la cuisse* → la partie du corps qui s'étend du dessus du genou jusqu'à l'articulation de la hanche.

LMD *Nous avons de l'eau jusqu'aux cuisses*, au-dessus du genou 33, 368

HJU *Xavier s'est fait mal à la cuisse*, la partie de la jambe entre le genou et la hanche. Voir p. 985

RJU *Partie de la jambe entre la hanche et le genou. Alex a les cuisses musclées.*

**RDJ** Partie de la jambe comprise entre la hanche et le genou. *Alex a les cuisses musclées. David mange une cuisse de poulet ; Nathalie préfère l'aile.*

**BJU** Partie de la jambe qui est au-dessus du genou.

Les trois derniers dictionnaires choisissent de définir d'abord le mot, BJU s'opposant aux dictionnaires *Robert* par l'absence d'exemples, ce qui n'est guère souhaitable dans un dictionnaire d'apprentissage. Les trois autres ouvrages adoptent la procédure de l'exemple paraphrasé, deux d'entre eux (LMD et HJU) y joignant l'illustration (les chiffres renvoient aux pages d'illustrations). L'analogie, relative, de contenu ne doit pas faire illusion : les deux procédures n'ont rien de commun. Dans la procédure de l'exemple glosé que nous allons examiner, l'exemple - autrement dit la monstration - prime la définition.

## 2. LA PROCÉDURE DE L'EXEMPLE GLOSÉ

L'expression "exemple glosé", bien que peu satisfaisante, traduit du moins le mécanisme essentiel : l'explicitation du sens se réalise d'abord par l'intermédiaire de l'exemple. Toutefois, la pratique de l'exemple glosé, dans les dictionnaires pour enfants, recouvre une hétérogénéité de situations et de procédés tant du point de vue de l'exemple que du point de vue de ce qui tient lieu de définition (9). L'analyse de cette hétérogénéité permet d'évaluer comment et dans quelle mesure est assuré l'accès au sens du mot dans un dictionnaire d'apprentissage destiné aux enfants.

### 2.1. L'exemple avant l'explication

L'extrait du LMD cité en témoignage, l'exemple a un poids déterminant dans ce dispositif. Ses fonctions excèdent les fonctions habituellement dévolues à l'exemple du dictionnaire, puisqu'il prend en charge, de manière plus ou moins prononcée et de façon plus ou moins explicite, des informations sur le contenu du signe. Comme la variété des exemples est très grande, à l'image des exemples de tout dictionnaire (citations mises à part), on écartera les formes d'exemples qui ne sont pas en relation directe avec la procédure de l'exemple glosé (10).

Quatre types d'exemples apparaissent principalement.

#### 2.1.1. L'exemple à vocation définitionnelle

Cet exemple présente des traits de nature définitionnelle sans être un exemple définitionnel (dont le sujet est obligatoirement général). Les informations de contenu, lues au niveau référentiel, se trouvent, de fait, dispersées sur l'ensemble de la séquence (exemple et glose). Le procédé est fréquent et commode ; non seulement il répond au mieux à l'objectif recherché (exposer le sens par la monstration) mais encore il contribue à la brièveté globale du dispositif (concours mutuel de l'exemple et de la glose). En voici quelques illustrations :

**HJU** **pouponner** v. *Caroline est très contente d'avoir une petite sœur, elle adore pouponner, s'occuper d'un bébé.*

- LMD **muer** v. 2. *Pierre a douze ans, sa voix mue*, elle devient plus grave.  
 HJU **paraffine** nom f. *Pour fabriquer une bougie, Laurence fait fondre de la paraffine*, une substance blanche et cireuse.  
 LMD **lévrier** n.m. *Les lévriers courent très vite* (11), des grands chiens très maigres.

### 2.1.2. L'exemple typique

Ces énoncés énumèrent, le plus souvent, deux ou trois représentants typiques de la classe générale, et présentent ce que l'on appelle une définition "en extension" (12) (définition soigneusement évitée par les lexicographes car l'énumération n'est jamais close). Ainsi :

- LMD **baie** n.f. *Les mûres, les groseilles sont des baies*, de petits fruits à pépins.  
 HJU **munitions** nom. f. plur. *Les balles, les cartouches, les obus sont des munitions*, ce qui sert à charger les armes à feu.

Certains énoncés exemplifient la chose désignée par le mot. Tel est le cas de **paradoxe** dans HJU : *Il prétend que plus les gens sont pauvres, plus ils sont heureux : c'est un paradoxe*, une opinion qui est le contraire de ce que l'on pense habituellement.

### 2.1.3. L'exemple qui présente une situation typique

Le contexte référentiel proposé dans ces exemples renvoie à l'expérience concrète et à l'univers de l'enfant, créant des conditions propices à la compréhension du mot. Ainsi en est-il de la situation prototypique évoquée dans l'exemple suivant :

- LMD **liane** n.f. *Dans la jungle, Tarzan s'élançait d'une liane à l'autre*, de l'une à l'autre des longues tiges souples qui pendent des arbres.

D'un dictionnaire à l'autre, les situations représentées sont souvent proches, les énoncés se ressemblant également sur le plan des cooccurrences.

- RJU **frustrer** v. *Anne se sent frustrée, elle voulait une glace à la pistache et il n'y en a plus*, elle est triste parce qu'elle est privée de ce qu'elle attendait.  
 LMD **frustrer** v. *Paul se sent frustré : il voulait manger des fraises, et il n'en reste plus*, il est déçu, parce qu'il est privé de ce qu'il attendait.  
 La phrase plus longue permet d'exprimer les liens de causalité (13).

### 2.1.4. L'exemple à vocation syntaxique

La phrase-exemple est utilisée pour montrer les conditions d'emploi du mot. C'est la fonction dominante de l'exemple du dictionnaire. En voici quelques illustrations.

Construction du verbe :

- RJU **lésiner** v. *Elle lésine sur la nourriture*, elle dépense le moins d'argent possible pour se nourrir.

Environnements pertinents dans le cas de mots polysémiques :

- LMD **appréhender** v. 1. *Les policiers ont appréhendé un malfaiteur*, ils l'ont arrêté. 2. *J'appréhende un accident*, je le crains.

Syntagmes lexicalisés dont la présentation diffère ; intégrés à la phrase et peu identifiables dans RJU ou mentionnés comme unité codée dans HJU :

RJU **place** n.f....3. *Yves est très énervé, il ne tient pas en place, il bouge sans arrêt.*

HJU **place** nom f. 4 NE PAS TENIR EN PLACE. *Nicolas est énervé, il ne tient pas en place : il n'arrête pas de bouger.*

L'exemple avant l'explication prédétermine en quelque sorte l'explication. Quelles qu'en soient les modalités, un rapport cohérent doit s'établir entre la sélection de l'exemple et le type d'explication. Ce n'est pas toujours le cas dans les dictionnaires consultés ; on citera cet exemple qui n'est pas isolé (14) :

LMD **oignon** n.m. 1. *Nous avons mangé une soupe à l'oignon, un légume.*

La glose hâtive et grossière ne tient guère compte de l'exemple en définissant un des éléments de l'expression figée. Tout le processus est dérégulé.

## 2.2. La paraphrase explicative

### 2.2.1. Différences entre la paraphrase et la définition

L'explication qui fait suite à la phrase-exemple diffère de la définition (absence de la métalangue cf. 1.2.), tout en poursuivant *grasso modo* le même objectif.

C'est d'abord un énoncé, d'où le terme de paraphrase (le terme de périphrase étant réservé à la définition). Énoncé qui porte les marques discursives : verbes conjugués, déterminants, anaphores et qui forme contraste avec la sécheresse de la périphrase définitionnelle (effacement de la copule, chute du déterminant, neutralisation des verbes à l'infinitif).

LMD **terroriser** v. *L'enfant était terrorisé par le chien qui aboyait, il avait très peur.*

RJU **terroriser** v. *Frapper de terreur, faire vivre dans la terreur....*

De là, l'allure naturelle et familière de l'explication qui est souvent une phrase- la définition traditionnelle n'est jamais une phrase complète (15)- parfois un syntagme ou un mot (lorsqu'il s'agit de synonymes).

Ensuite, le lien entre le mot à définir et l'explication est très variable. R. Lagane (1990, p.1375) note à ce sujet : "La paraphrase peut être coextensive non pas uniquement au sens du mot étudié mais à tout ou partie de l'exemple". La forme discursive de l'explication, par son approche globale, est de nature à favoriser ce processus. L'explication porte donc

sur un mot :

NATH **pic** nom masc. 2. *Il pratique une brèche dans la roche avec son pic → un outil pointu en acier.*

sur un groupe :

HJU **liquide** adj. *Rajoute un peu d'eau, ta peinture sera plus liquide, moins épaisse.*

ou sur la phrase entière :

LMD **dérobade** n. f. sens 1 *Votre réponse n'est qu'une dérobade, elle ne correspond pas vraiment à la question.*

Dans ces conditions, l'explication ne peut pas toujours remplacer le mot défini (non-identité des fonctions grammaticales).

Il arrive, en outre, que la paraphrase ajoute à l'explication des considérations pragmatiques :

HJU **pourboire** nom m. *Le client a donné un **pourboire** au chauffeur de taxi, une somme d'argent en plus du prix, parce qu'il était content du service.*

ou qu'elle se limite aux conditions pragmatiques sans expliquer le mot (16) :

LMD **se remarier** v. (sous l'entrée **mari**) *M. Dupont vient de **se remarier**, il était veuf ou divorcé.*

Enfin, et cela est lié en partie au caractère flou du rapport de la paraphrase au mot, la paraphrase explicative prend des formes très variées, présentant des degrés divers d'adéquation sémantique par rapport au mot à définir. Les écarts importants dépendent aussi des exigences des rédacteurs.

### 2.2.2. Classification des énoncés

Bien que les énoncés proposés en guise de définition échappent quelque peu à une classification, en raison de leur approximation et de leur fluidité, on peut cependant observer ceci :

1. La paraphrase s'éloigne fortement du type définitionnel lorsqu'elle vise l'interprétation globale de la phrase-exemple et qu'elle ne se prête pas à une décomposition. Cette saisie globale caractérise la glose.

HJU **jaloux,-ouse** adj. 1 *Anne est **jalouse** de sa petite sœur : elle trouve que sa petite sœur est mieux traitée qu'elle et elle lui en veut (17).*

2. La paraphrase puise dans les procédés de la définition mais en toute liberté, l'éventail allant des explications sommaires aux définitions élaborées et étoffées. On trouve les types suivants :

a) Explication simplifiée qui ne se soucie pas d'un définisseur générique et dont le statut tend vers la glose. On rappellera l'exemple initial :

LMD **cuisse** n.f. *Nous avons de l'eau jusqu'aux **cuisse**s, au-dessus du genou.*

b) Explications sous la forme d'une définition insuffisante (hypospécifique), réduite pour l'essentiel à l'hyperonyme.

LMD **fourmi** n. f. 1. *Une **fourmi** m'a piqué, un petit insecte. 294.*

HJU **pagode** nom f. *Dans les pays d'Extrême-Orient, les gens vont prier les dieux dans des **pagodes**, des temples. Voir p. 262.*

Ce type de paraphrase est préférentiellement lié à l'exemple à vocation définitionnelle (et associé parfois à l'illustration). L'accès à la signification n'en est guère facilité dans la mesure où les informations pertinentes sont transmises dans trois systèmes sémiotiques (explication langagière, exemple langagier, exemplification par l'image). Par ailleurs, ces "définitions" notoirement insuffisantes s'accordent au niveau minimal du programme de certains dictionnaires pour enfants (LMD et NATH).



c) Explications sous la forme d'une définition par inclusion (indication du genre et des traits spécifiques), proposant une équivalence exacte du contenu du mot.

HJU **guttural** adj. *Le brigand poussa un cri **guttural**, un cri rauque qui part du fond de la gorge.*

LMD **cerf** n.m. *Les chasseurs ont tué un **cerf**, un grand animal sauvage, qui a des cornes ramifiées appelées bois.*

Lorsque l'explication épouse la forme d'une définition traditionnelle et que la phrase-exemple joue un rôle mineur, le caractère artificiel de la méthode devient manifeste : il n'y a plus de définition en situation. On peut rappeler, à ce propos, le traitement du mot **cuisse** dans NATH :

*En tombant de cheval, elle s'est blessée à la **cuisse** → la partie du corps qui s'étend du dessus du genou jusqu'à l'articulation de la hanche.*

d) Explications sous la forme d'une définition synonymique.

HJU **facétie** nom f. *Ce clown nous fait rire par ses **facéties**, ses plaisanteries, ses farces.*

Mot-entrée et synonyme peuvent ainsi commuter dans le cadre de la phrase, ce qui rend la synonymie opératoire. L'explication placée après l'exemple est alors semblable à l'indication d'un synonyme (18).

LMD **grimer** v. *Veux-tu que je te **grime** en clown ? (= maquiller).*

### 2.3. L'exemple à la place de la définition

Le procédé qui consiste à ne faire figurer que l'exemple en lieu et place de la définition doit être rattaché à la procédure que nous venons de décrire car il révèle à sa façon la primauté de l'exemple sur la définition. De plus, ce procédé marginal mais assez répandu se trouve associé à l'exemple glosé dans les dictionnaires pour enfants. Deux situations doivent être distinguées.

#### 2.3.1. L'exemple tient lieu de définition.

Plusieurs cas se présentent :

- l'exemple est analogue à un exemple définitionnel d'un dictionnaire classique. Le procédé fréquent dans NATH est, pour un enfant, source de confusion.

**chat, chatte** nom masc., nom fém. *Le chat est un mammifère carnivore au corps couvert de poils, muni de moustaches et de griffes rétractiles.*

- l'exemple est une prédication onomasiologique, sorte de définition inversée (J. Rey-Debove, 1971, p.282) :

LMD **moût** n.m. *On appelle **moût** le jus de raisin qui sort du pressoir.*

HJU **faîne** nom f. *Les fruits du hêtre s'appellent les **faînes**.*

- l'exemple est un énoncé encyclopédique :

HJU **décanter** v. *On **décante** le vin en laissant les impuretés se déposer au fond du fût.*

- l'exemple est une définition en "extension" (comme dans le cas décrit plus haut) :

NATH **oiseau** nom masc. *L'autruche, le pigeon, le rouge-gorge, le pinson sont des **oiseaux**.*

LMD **agrume** n.m. *Les citrons, les oranges, les mandarines, les pamplemousses sont des agrumes.*

### 2.3.2. L'exemple n'a pas de caractère définitoire net.

L'exemple remplace la définition dans le cas des mots dérivés dont la définition est jugée inutile. Cette technique, courante dans LMD, s'inspire du DFC. Ainsi le dérivé **chatouillement** (sous l'entrée **chatouiller**) est présenté par un seul exemple : *Je sens des chatouillements sous la plante des pieds.*

Autre cas : l'exemple offre un contexte à des mots simples, qui ne sont pas glosés.

NATH **poire** nom fém. *Mireille mange une poire au dessert.*

C'est là un trait propre à ces dictionnaires (LMD et NATH) que de ne pas définir ni expliquer certains mots courants. Une telle pratique est contraire au principe de la description lexicographique.

La primauté de l'exemple sur la définition a des conséquences générales sur l'économie du dictionnaire. La règle de circularité qui exige que tout mot utilisé dans le dictionnaire soit lui-même objet d'une définition n'est pas toujours respectée. Le principe de la substituabilité (mot défini / définition) n'est plus assuré. La glose explicative diffère, en effet, de la définition en ce qu'elle n'observe pas toujours l'équivalence grammaticale (un nom peut être commenté par une phrase...). Enfin, la propriété distinctive des définitions est peu compatible avec le caractère approximatif et vague de certaines paraphrases explicatives.

## 3. IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET LEXICOGRAPHIQUES

Au premier abord, la procédure de l'exemple glosé paraît mieux répondre aux objectifs d'un dictionnaire pour enfants : elle séduit par son caractère immédiat (pouvoir de la monstration) ; elle met à distance la métalangue (le texte lexicographique ne fait plus peur) ; elle convainc par une certaine efficacité pragmatique (la compréhension globale de l'unité semble assurée). Mais, en réalité, l'accès au sens exact du mot par le biais de l'exemple n'est pas chose aisée.

### 3.1. Les limites de la procédure de l'exemple glosé

L'hétérogénéité des éléments le laisse prévoir, le décodage de la séquence exemple / explication ou de la seule suite de l'exemple se heurte à des difficultés. Sans se livrer à une critique de toutes les faiblesses du dispositif (un certain nombre pouvant être déduites à partir de la description des mécanismes), on se bornera aux points essentiels.

#### 3.1.1. L'indistinction des niveaux sémiotiques

L'exemple, partagé entre exemplification et "définition", a un statut hybride : lieu de la définition sans qu'il y ait un signal de reconnaissance (cf. 2.3.1.), énoncé montrant l'emploi ou texte présentant des informations de contenu

(cf. 2.1.1.). Dans ce dernier cas, c'est-à-dire lorsque la définition se répartit sur l'exemple et sur la paraphrase, un jeune lecteur, ignorant le sens du mot, a de la peine à décider si les traits transmis par l'exemple sont pertinents ou aléatoires.

L'article **promontoire** servira de comparaison :

HJU **promontoire** nom m. *Pascal regardait les bateaux du haut du **promontoire**, un endroit élevé.*

RJU **promontoire** n.m. *Pointe de terre élevée qui s'avance dans la mer. **Le phare est sur un promontoire.***

L'opposition est nette : les niveaux sémiotiques (définition vs exemple) sont clairement distingués dans RJU tandis que, dans HJU, les niveaux de la description, en quelque sorte "écrasés" (19), provoquent une indifférenciation de l'information (le trait sémantique "au-dessus de la mer", suggéré par l'emploi du mot **bateaux**, appartient-il, ou non, au sens du mot **promontoire** ?). Aussi la démarche des livrets d'accompagnement des dictionnaires (LMD ou HJU) est-elle particulièrement contradictoire, lorsqu'ils invitent l'élève à donner une définition quand les articles n'en proposent pas.

### 3.1.2. L'absence de formulation générale du sens

L'explication proposée à la suite de l'exemple, parce qu'elle commente l'emploi singulier du mot dans la phrase, reste particulière. On vérifiera ce fait (déjà présenté sur le plan théorique en 1.1.2.) à l'aide d'un exemple très simple. Soit l'acception courante du verbe **placer**, définie selon les deux procédures :

HJU **placer** v. 1. ***Place** l'échelle contre cet arbre, mets-la à cette place.*

RJU **placer** v. 2. *Mettre une chose quelque part. **Il a placé** l'escabeau sous le plafonnier pour changer l'ampoule.*

L'assertion métalinguistique "mettre une chose quelque part" a une portée générale qui tranche sur le caractère de la glose "mets-la à cette place". La glose - bien qu'exacte - masque le trait "en un lieu précis" en commentant le mot dans le cadre de la phrase. Le décodage approximatif du sens du mot est assuré mais **non l'équivalence rigoureuse du contenu du mot, condition nécessaire au réemploi du mot.**

Ce phénomène s'observe également dans les cas de polysémie. L'explication tributaire de l'exemple (et donc du contexte sélectionné) risque d'être infirmée dans un contexte différent. Ainsi pour l'adjectif **grave**, LMD propose quatre phrases-exemples dont les contextes trop étroits suscitent des explications ad hoc. **grave** adj. 1. *Paul a un visage **grave** (= sérieux).* 2. *Marie a une **grave** maladie, une maladie inquiétante.* 3. *En musique, un son **grave** est un son bas. (≠ aigu).* 4. *Sur le "è" de "crème", il y a un accent **grave**. Impossible, à partir de là, d'interpréter l'énoncé "Le moment est grave". Il est clair que la définition, par sa généralité, est supérieure à l'exemple paraphrasé.*

Ces limites inhérentes au processus de l'exemple glosé ne doivent cependant pas dissimuler les avantages qu'il peut présenter dans un dictionnaire pour enfants.

### 3.2. Le recours à l'exemple glosé dans les dictionnaires pour enfants (HJU et RJU)

Parus en 1993, le nouveau *Robert Junior* et le dictionnaire *Hachette Junior* (nouvelle édition) s'opposent, on l'a dit, sur la question de la définition mais, en dépit de ces tendances générales, l'un et l'autre utilisent conjointement les deux procédures. Quelles contraintes expliquent leurs choix ? Seules les caractéristiques globales nous intéressent ici.

La procédure de l'exemple glosé offre l'avantage de présenter au moyen de l'exemple le contexte linguistique du mot (cf. 2.1.3.) ; elle se trouve ainsi en accord avec une conception du lexique "essentiellement contextuel et idiomatique" (20). Il n'est donc pas étonnant de voir RJU abandonner la définition pour la technique de l'exemple glosé, dès que l'unité lexicale est prioritairement régie par des contraintes syntaxiques, la composante syntaxique étant essentielle pour un dictionnaire d'apprentissage. De son côté, HJU applique régulièrement cette méthode, en signalant plus clairement que ne le fait RJU, les groupes figés. Toutefois, la mise en valeur des conditions d'emploi par le seul moyen de la phrase-exemple reste peu explicite. Les contraintes syntaxiques apparaissent plus nettement dans d'autres procédures : formule distributionnelle, syntagme neutralisé à l'infinitif proche du processus définitionnel ou définition-phrase inaugurée dans le PRE (A. Lehmann, 1991, pp 116-117). Mais ces procédures sont peu économiques ; or, l'économie de place est un impératif absolu dans un petit dictionnaire.

L'exemple glosé permet aussi - c'est un autre avantage - de contourner les difficultés de la définition, atout d'autant plus appréciable quand il s'agit de mots abstraits. Cela explique pourquoi HJU utilise la glose - plus souple et moins exigeante (2.2.) - pour la plupart des mots du vocabulaire psychologique (cf. par exemple **lucidité**, **pessimisme**, **perspicacité**...) tandis que RJU, fidèle à ses principes, préfère les définir.

En revanche, la procédure de l'exemple glosé ne présente guère d'intérêt pour les noms d'animaux ou de plantes qui n'ont pas de spécificité contextuelle et qui sont engagés dans des taxinomies que le lexicographe peut, sans dommage, vulgariser. Or, dans ce domaine, l'incohérence est manifeste : ces termes sont, dans HJU, tantôt définis (par exemple **chameau**, **chamois**, **cigale**, **chèvre-feuille**...), tantôt objet de glose, (par exemple **épagneul**, **porc**, **porc-épi**, **poireau**, **palmier**...). Sur le plan linguistique ou lexicographique, rien ne justifie ces différences et la procédure de l'exemple glosé y perd de sa pertinence.

De fait, on décèle dans la pratique lexicographique de ces dictionnaires quelques signes de confusion.

HJU, dont les paraphrases explicatives sont soignées, tend à mêler les deux procédures ; les explications figurant après les exemples se rapprochent, parfois, au plus près de la définition (marques discursives exceptées). Soit les articles consacrés à **palmier** et à **hardiesse** extraits des deux dictionnaires :

- HJU **palmier** nom m. *Les cocotiers et les dattiers sont des palmiers*, des arbres des régions chaudes, dont les grandes feuilles très découpées sont réunies en forme de bouquet.
- RJU **palmier** n.m. Arbre des régions chaudes qui porte de grandes feuilles en éventail à son sommet. *Les dattiers et les cocotiers sont des palmiers.*
- HJU **hardiesse** nom f. *Il a montré de la hardiesse*, de l'audace, de l'intrépidité
- RJU **hardiesse** n.f. Audace, intrépidité. *Ce reporter a fait preuve d'une grande hardiesse.*

Les analogies de contenu (phénomène qui n'est pas propre aux dictionnaires pour enfants) accusent le phénomène. Dans HJU les systèmes de l'exemple glosé et de la définition s'interpénètrent et brouillent la description : la procédure de la phrase-exemple fait alors figure de simple procédé.

D'autre part, RJU, offrant une version allégée du RDJ, abandonne parfois des formes définitoires (définitions-phrases) au profit de l'exemple glosé (21). De la sorte, la distinction des procédures, incontestable au plan théorique, tend à s'affadir, tant est forte la pression commerciale entraînant une uniformisation du dictionnaire pour enfants.

F. François fait observer qu'il y a "des liens de famille entre définir-expliquer-montrer-gloser" (1985, p. 120). Cela est vrai, en particulier dans les échanges discursifs. Mais, dans le discours du dictionnaire les deux procédures (l'une optant pour la définition et la métalangue, l'autre pour l'exemple et la glose explicative) reposent sur des postulats différents et n'ont pas la même portée : l'une part du général (la définition) pour accéder au particulier (l'exemple), l'autre part du particulier en tentant d'accéder au général mais elle reste dans la sphère du particulier. La définition, on l'a constaté, est plus puissante que l'exemple paraphrasé.

Sur le plan pédagogique, la procédure de l'exemple glosé passe pour être plus simple et plus efficace en raison de l'immédiateté de la monstration. L'article du dictionnaire qui utilise cette technique est cependant plus complexe qu'il n'y paraît. Pour pouvoir en tirer réellement parti, l'enfant doit pouvoir reconnaître l'existence et la spécificité des différents énoncés (exemple vs explication) (22). Il ne suffit pas qu'il ait compris la signification d'ensemble pour acquérir la maîtrise du mot ; il lui faut identifier les éléments pertinents de la séquence, du point de vue sémantique et du point de vue syntaxique. En outre, la procédure elle-même pose problème. L'enfant confronté à un mot inconnu qu'il rencontre en situation (premier contexte) trouve dans son dictionnaire un autre contexte (la phrase-exemple), puis une explication, séquence qu'il doit pouvoir décoder dans son intégralité afin de parvenir à dégager le sens du mot. Ce n'est qu'après cela qu'il pourra revenir au contexte de départ pour l'interpréter. Abstraire le sens du mot par ces diverses confrontations nécessite un effort métalinguistique intense, aussi difficile en tout cas que la lecture d'une définition.

De toute manière, l'enfant doit être également initié aux structures de l'article classique du dictionnaire ; il doit être entraîné à l'interprétation et à la lecture de la définition, forme spécifique et codée, qui, de surcroît, n'est pas étrangère à son univers linguistique. Ce n'est qu'à ce prix qu'il pourra, adulte, maîtriser l'usage du dictionnaire et de la langue.

### NOTES

- (1) G. GROSS (1989, p. 174) écrit : "Le développement (des dictionnaires scolaires) a été si rapide qu'en 1986 on trouve sur le marché, pour les enfants jusqu'à 15 ans, plus de soixante ouvrages différents." cf. P. CORBIN (1991, p.19 à 21) pour un recensement des ouvrages.
- (2) Le corpus réunit six dictionnaires, de nomenclature inégale, mais qui visent approximativement le même public : le *Dictionnaire actif de l'école*, Nathan, 1989, (10 000 mots) et le *Maxi débutants*, Larousse, 1983, (20 000 mots) sont destinés aux élèves de niveau CE2 / CM ; le *Robert des Jeunes*, 1991, (appelé, à l'origine, le *Petit Robert des enfants*) et le *Robert Junior*, 1993, (20 000 mots) s'adressent aux enfants de 8 à 12 ans, tout comme le dictionnaire *Hachette Juniors*, 1993, (20 000 mots) ; chez Bordas, le *Junior*, 1985, (16 000 mots) est réservé aux enfants "à partir de 9 ans".
- (3) Dans le D.F.C., une formule générale présente les environnements distributionnels.
- (4) Cf. dans ce numéro l'article de J. REY-DEBOVE ainsi que J. REY-DEBOVE (1989, p.21).
- (5) Cf. en particulier A. CRAVATTE, "Comment les enfants expliquent-ils les mots ?", in *Langages*, 59, 1980, pp 87-96 ; F. FRANCOIS, "Exemples de maniement 'complexe' du langage : définir-résumer", in APREF (sous la direction de F. François) *J'cause français, non ?*, Paris, La Découverte, Maspero 1983, pp 127-147 ainsi que F. FRANCOIS, "Qu'est-ce qu'un ange ? ou Définition et paraphrase chez l'enfant", in C. FUCHS, *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, Berne, P. Lang, 1985, pp. 103-131. Cf. également dans ce numéro l'article de F. MARTIN-BERTHET.
- (6) Le lecteur pourra se reporter à notre article sur le *Petit Robert des enfants*, alias *Robert des Jeunes* (1991, en particulier, pp. 116-130).
- (7) Par ailleurs, l'exemple dans son ensemble est autonome ; il ne renvoie pas directement au monde (impératif fictif) mais "illustre" le mot-entrée, informe sur le signe (J. REY-DEBOVE, 1971, p. 258-264). De ce point de vue, l'exemple dans la procédure de l'exemple glosé a le même statut que dans la procédure traditionnelle.
- (8) J. REY-DEBOVE écrit à ce sujet : "l'illustration dans le dictionnaire (...) vient non pas doubler la définition mais exemplifier de façon prototypique la catégorie fondée par l'entrée" (1989b, p.149).
- (9) Dans les dictionnaires pour adultes, en revanche, la pratique de l'exemple glosé apparaît homogène ; on la rencontre pour certaines unités codées (spécialement des phrases). La question mériterait d'être approfondie.
- (10) Il faut signaler la présence de certains exemples au contenu banal et dont l'utilité pour la procédure de l'exemple glosé est quasi nulle. Ainsi cet énoncé dans LMD pour **nougat** : *Marie aime le nougat...*
- (11) On notera la présence du trait définitionnel / rapide/ de nature stéréotypique (cf. également note 14).

- (12) M. RIEGEL (1987, p.39-40) souligne que "l'enfant acquiert une bonne partie de son vocabulaire" par la méthode de la définition ostensive, variante de la définition par extension.
- (13) Ces liens de causalité sont souvent exploités pour suggérer le sens des mots (n'y a-t-il pas d'autres processus cognitifs dont le dictionnaire pourrait tirer parti ?).
- (14) Dans LMD, certains noms d'animaux (**escargot, tortue, chameau, chamois, écureuil**, etc...) sont présentés dans une phrase-exemple par le biais d'une métaphore, fonctionnant comme expression figée ; l'explication qui suit défige l'expression figée en définissant un des éléments ; de là ces énoncés dont l'incohérence linguistique est manifeste. Par exemple, pour **escargot** : *Jean est lent comme un escargot*, un mollusque à coquille. Par ailleurs, on fera remarquer l'importance des propriétés stéréotypiques pour la métaphore (cf. sur ce point, entre autres, R. Martin, 1990, p.90).
- (15) Dans les dictionnaires d'apprentissage, la définition peut se présenter sous forme d'une phrase (cf. F.-J. HAUSMANN, 1990, p. 1367 et A. LEHMANN, 1991, p. 116-118).
- (16) L'absence d'explication du mot doit être également rapportée à la pratique lexicographique du LMD tendant à ne pas définir les mots dérivés (cf. 2.3.2.).
- (17) Il faut remarquer dans HJU un effort de clarification : lorsque la glose porte sur la phrase, le double point apparaît entre l'exemple et la glose (cf. également l'exemple cité plus haut **ne pas tenir en place**)
- (18) Pour ne pas alourdir la typologie, nous avons volontairement écarté les indications des synonymes ou des antonymes qui peuvent s'ajouter à la glose ou la remplacer comme dans le cas présent.
- (19) Cf. J. REY-DEBOVE 1971, p. 301.
- (20) F.-J. HAUSMANN utilise cette formule dans un article comparant les dictionnaires allemands, anglais et français. La phrase complète se présente ainsi : "Nous constatons donc, tout bien considéré, que la renommée de la définition est surfaite, alors que celle des exemples et notamment des collocations, mérite au contraire une promotion parce que le lexique de nos langues est essentiellement contextuel et idiomatique." (1990, p. 232.)
- (21) Ceci est particulièrement net pour les verbes ; l'article du RDJ pour **négliger** "*Négliger quelque chose, c'est ne pas y faire attention, penser que cela n'a pas d'importance. Mme Roussel néglige sa santé, elle devrait se soigner*" est réduit dans RJU de la manière suivante : "*Elle néglige sa santé, elle n'y fait pas attention, elle pense que cela n'a pas d'importance*". Non seulement, l'article du RJU renonce à la procédure définitionnelle et s'aligne sur HJU mais aussi il perd en redondance (qualité essentielle pour un dictionnaire d'enfants). De la sorte RJU a le même format que ses concurrents ; les innovations du PRE concernant en particulier l'intégration de la définition dans un dispositif global n'y ont plus place.
- (22) G. GROSS (1989, p.176) note, de son côté, que l'enfant doit avoir une certaine "connaissance du discours particulier de la langue lexicographique" et que "l'élève doit pouvoir distinguer entre les phrases-exemples et les définitions proposées par le lexicographe".

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BUZON Ch. (1986). "Au sujet de quelques dictionnaires monolingues français à l'école élémentaire : réflexions critiques et éléments de propositions". *Études de linguistique appliquée*, 49. Didier Érudition, Paris, pp. 147-173.
- CORBIN P. (1991). "Le maquis lexicographique. Aperçu sur l'activité lexicographique monolingue dans le domaine français à la fin du XXe siècle". *Le Français aujourd'hui*, 94, pp. 6-26.
- FRANCOIS F. (1985). "Qu'est-ce qu'un ange ? ou Définition et paraphrase chez l'enfant". In C. FUCHS, *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne, P. Lang, pp. 103-131.
- GROSS G. (1989). "Le dictionnaire et l'enseignement de la langue maternelle". *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires, Encyclopédie internationale de lexicographie*, I. Berlin-New-York, W. de Gruyter, pp. 174-180.
- HAUSMANN F.-J. (1990 a). "La définition est-elle utile ? Regards sur les dictionnaires allemands, anglais et français". *La définition*. Centre d'études du lexique. Larousse, Paris, pp. 225-235.
- HAUSMANN F.-J. (1990 b). "Das Kinderwörterbuch", *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires, Encyclopédie internationale de lexicographie*. II. Berlin-New-York, W. de Gruyter, pp. 1365-1368.
- LAGANE R. (1990). "Les dictionnaires scolaires : enseignement de la langue maternelle", *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires, Encyclopédie internationale de lexicographie*. II. Berlin-New-York, W. de Gruyter, pp. 1368-1378.
- LEHMANN A. (1991). "Une nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage : le *Petit Robert des enfants*". *Cahiers de Lexicologie*, 59, pp. 109-150.
- LEHMANN A. (à par.). "Les innovations dans la lexicographie d'apprentissage, le cas du *Robert des Jeunes*". *Actes du XXème Congrès International de linguistique et Philologie romanes* (Zurich 1992).
- MARTIN R. (1990). "La définition 'naturelle'". *La définition*. Centre d'études du lexique, Larousse, Paris, pp. 86-95.
- REY-DEBOVE J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires du français contemporain*. Mouton, La Haye.
- REY-DEBOVE J. (1989 a). "Dictionnaires d'apprentissage : que dire aux enfants ?". *Le Français dans le monde*. numéro spécial *Lexiques*. Hachette, Paris, pp. 18-23.
- REY-DEBOVE J. (1989 b). "Prototypes et définitions", *DRLAV* (Centre de linguistique et de recherches de l'Université de Paris 8), 41, pp. 143-167.
- RIEGEL M. (1987). "Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs". *Langue française*, 73. Larousse, Paris, pp. 29-53.



# LE CONTOURNEMENT DU MÉTALANGAGE DANS LES DICTIONNAIRES POUR ENFANTS : translation, monstration, neutralisation

Josette REY-DEBOVE  
Dictionnaires le Robert

---

**Résumé :** Josette Rey-Debove, auteur avec Alain Rey du *Petit Robert*, dictionnaire de langue française en un volume, a conçu d'autres dictionnaires généraux pour apprenants, dont les procédures nouvelles tentent d'apporter une contribution à la didactique des langues. Il s'agira ici de commenter les procédures adoptées dans le *Robert des Jeunes* (destiné aux enfants de 8 - 11 ans) pour éviter les difficultés du métalangage. On exploite le système métalinguistique dans toutes ses potentialités pour ne retenir que ses manifestations iconiques (monstration langagière de la séquence dont on parle, comparaisons visuelles de mots présentant des traits communs) et son expression la plus proche de celle du langage primaire (connotation autonymique d'un discours sur les choses, et définitions du référentiel). Un des buts de cette démarche est d'évacuer du discours les mots métalinguistiques qu'on peut considérer, dans la situation actuelle, comme difficiles, gratuits ou même dangereux. L'auteur ne souhaite pas que les termes de la recherche pénètrent dans l'enseignement des langues.

---

C'est notre expérience lexicographique qui nous a amenée à étudier le métalangage naturel (non formalisé) et à intégrer à la linguistique un domaine qui relevait traditionnellement de la philosophie du langage et plus récemment de la sémiologie (1). Pour parler des mots et de la langue (activité de tout locuteur), pour les décrire et les expliquer (activité du lexicographe ou de l'enseignant) il faut tenir un discours métalinguistique. Or ce type de discours n'est assimilable à aucun autre discours de la connaissance, par exemple le discours du botaniste sur les plantes ou de l'ethnologue sur les sociétés. Si comme eux, le métalangage a une terminologie, cet outil de description se trouve être de la même nature que l'objet décrit ("l'adverbe est un mot") ; quant à l'objet décrit, il est représenté iconiquement par l'application de la règle des noms autonymes qui, pour le français, transforme toute séquence du langage en nom masculin invariable (par exemple, "*chevaux* représente un pluriel" ; "*jamais* est un adverbe", "*meilleures pensées* est plutôt amical" ; "*héli-*, forme abrégée de *hélico-*").

## 1. UNE HOMOMORPHIE NON CODÉE

Ces deux ensembles lexicaux, dont l'un est codé et l'autre non, peuvent donner lieu chacun à un type d'ambiguïté. Les mots métalinguistiques (terminologie) et leurs autonymes ont la même forme orale et écrite, sont homomorphes ; ainsi "l'adverbe est un mot invariable" et "*adverbe* est un nom variable : *des adverbes*". Les mots autonymes peuvent être confondus, par leur contenu, avec les objets qu'ils désignent, confusion traditionnellement évoquée dans l'expression "les mots et les choses" ; la phrase "délocaliser est à la mode" est valable à la fois pour le mot *délocaliser*, qui est un mot à la mode et pour l'action de délocaliser, qui est une pratique sociale répandue.

Il existe donc deux types d'ambiguïtés liées au métalangage : métalangage et autonymes en langage tertiaire, pour les mots métalinguistiques (un adverbe et le mot *adverbe*), langage primaire et métalangage, pour les autonymes du premier (délocaliser et le mot *délocaliser*) ; ces mots sont homomorphes deux à deux. Tout le lexique est doublé d'homomorphes non codés, pour ne parler que des mots, unité la plus simple.

Ce discours métalinguistique est constitué lexicalement de mots métalinguistiques et/ou de mots autonymes ainsi que de mots neutres fonctionnant dans tout type de discours. Dans la phrase "*Rapidement* est plus long que *vite*, mot qui s'emploie aussi comme adjectif", on relève quatre mots du métalexique et neuf mots neutres ou polysémiques, comme *employer*.

## 2. LA NÉCESSITÉ D'ÊTRE CLAIR

L'ambiguïté ne se présente pas constamment, mais il faut poser la nécessité d'une présentation très soignée qui indique clairement de quoi il s'agit.

Pour l'écrit c'est relativement facile, bien que les règles typographiques soient rarement consignées dans les grammaires, exception faite du "*Bon usage*" de Grevisse revu par A. Goosse (Duculot, 1986). Les linguistes ne s'y conforment pas toujours, les enseignants bricolent de leur mieux dans la confection des manuels, les journalistes l'ignorent complètement, les correcteurs suivent la tradition de l'italique pour les locutions latines, qui n'a aucune utilité et même, qui obscurcit l'ensemble du système.

Pour le métalangage oral, on n'a d'autre moyen que d'annoncer l'autonyme par un mot métalinguistique en apposition : [le mot chevaux, le mot adverbe, le mot délocaliser, la formule meilleures pensées]. La non-liaison est un marqueur d'autonyme qui est souvent respecté :

Il y a deux artiste dans la phrase [døartist]

Pour l'écrit comme pour l'oral, la morphosémantique, l'assiette du nom, le genre, la non-élision peuvent révéler clairement l'autonyme selon les traits de chaque mot

[dune est hollandais]

[ripoux obéit au modèle de hiboux]

[le auto de autoroute n'est pas celui de autogestion]

Les noms de lettres n'étant pas autonymes doivent suivre les règles ordinaires : "l'a" et non "le a", mais la tendance est forte de leur appliquer les règles de l'autonyme à cause d'autres ambiguïtés de type monosyllabique (*la, l'a, là* etc.).

### 3. LE MÉTALANGAGE CONNOTÉ

Le métalangage ci-dessus évoqué est un langage dénotatif, comme le langage primaire avec lequel nous parlons du monde. En parlant d'un mot nous le désignons comme signe, signifiant et signifié indissociables, même si l'on traite plutôt de l'un que de l'autre. Pour indiquer qu'on les dissocie, il faut les présenter : le signifié "humain" de *homme* ; le signifiant p-o-s-t-e-r de deux homographes, *poster* "mettre à la poste" et *poster* "affiche".

Or, il existe un métalangage connoté qui n'est qu'un signifié connotatif s'ajoutant au signifié dénotatif du langage primaire. On parle du monde en faisant remarquer le signe, donc le signifiant, ceci n'étant possible qu'à l'écrit : "la *grouse*, qui n'est autre que notre coq de bruyère". Le soulignage ou l'italique de *grouse*, donne au mot la signification "l'oiseau appelé *grouse*" par connotation de signe, appelée *connotation autonymique*.

Ce double système bloqué en un seul est très intéressant et n'a qu'une règle absolue, l'interdiction de remplacer *grouse* par un synonyme ou une traduction. C'est la situation des entrées de dictionnaires de langue lorsqu'on lit la définition avec la copule *être* : (La) GROUSE (est un) Coq de bruyère ; l'entrée, en effet, ne peut être remplacée par un synonyme, vu les autres informations (prononciation, étymologie etc.). Les encyclopédies, au contraire, ont des entrées conceptuelles libérées de la détermination du signifiant.

### 4. L'AMÉNAGEMENT DES DIFFICULTÉS À L'ÉCOLE

Le métalangage, on vient de le voir, est un type de discours difficile, mal connu et mal employé ; on peut ajouter que la terminologie linguistique (mots métalinguistiques) ne vaut guère mieux par son incohérence : chevauchement des termes différents de plusieurs générations, irruption de théories récentes qui divergent, souvenirs scolaires d'une grammaire rebutante et insensée, telle que nous la représente l'écrivain Ionesco dans "*La leçon*".

En 1983, nous avons ressenti la nécessité d'écrire un dictionnaire pour les enfants qui ne ressemblerait à rien de ce qui existait, que nous jugions pauvre, obscur et ennuyeux. La conception du "*Robert des Jeunes*" (RDJ), d'abord "*Petit Robert des enfants*" (1986) mais dont le texte est le même, renouvelait complètement la forme actuelle du genre : définition quasi constante ; contexte situationnel connu (scénario) ; citations, chansons, comptines, charades et devinettes ; rejet du carcan terminologique remplacé par d'autres procédures, dont la comparaison de mots.

Cet ambitieux programme (voir la préface de ce livre) visait trois points essentiels : 1) le décodage ET l'encodage des mots (production d'énoncés par

les élèves), puisqu'il s'agit d'apprendre une langue et pas seulement de comprendre des textes 2) l'assimilation du français scolaire, artificiel et triste, au français amusant des lectures et des jeux enfantins 3) une information métalinguistique à la fois sur chaque mot difficile et sur l'ensemble des règles du lexique (prédictibilité lexicale des dérivés et décryptage d'un choix de morphèmes liés, en guise d'initiation au "*Robert Méthodique*", 1982).

Il va de soi que ce dernier point entraînait un métalangage d'une difficulté nouvelle, inutilisé à l'école, et qu'il nous a fallu créer des procédés généraux susceptibles de simplifier l'information afin de la faire passer ; et dans la foulée, l'ensemble du système y compris le traditionnel, s'en est trouvé transformé. Vu la puissance du système métalinguistique, nous avons pu exploiter certains de ses caractères au profit de la transparence du discours, essentiellement l'iconicité des autonymes et l'utilisation des mots neutres courants. Donc rien à savoir ou presque en terminologie ; c'est la grammaire, qui ne peut s'en passer, parce qu'elle classe les faits de langue et fait des synthèses. Et on se demande si la terminologie grammaticale n'est pas le plus souvent inutile dans un dictionnaire qui est structuré par le sens montré dans des exemples ; même la catégorie grammaticale est de nature sémantique, puisque la fonction du mot est la même que celle de la définition en tant que périphrase (plusieurs mots équivalents d'un seul mot).

L'autre caractère largement exploité est le système de la connotation autonymique où la forme linguistique de l'énoncé (le signifiant) est la même que celle du langage primaire.

Nos réflexions nous ont donc amenée à contourner le métalangage traditionnel en développant tout ce qui l'apparentait au langage ordinaire. De plus, nous avons réduit au minimum les termes de grammaire qui obscurcissent le propos plus qu'ils ne l'éclairent ; enfin, nous avons assoupli les procédures au détriment de la systématité, adaptant notre démarche à la diversité des cas d'un lexique par nature hétérogène. On s'est aperçu en effet, depuis que l'on travaille avec l'ordinateur, qu'une information systématique dans des formes constantes aboutissait à un texte illisible et parfois inintelligible, l'explicite venant troubler l'implicite de notre compétence langagière.

Nous nous proposons maintenant de développer et d'exemplifier les trois procédures qui permettent d'échapper aux difficultés du métalangage tout en informant sur le signe, pour l'apprentissage du lexique.

## 5. LA TRANSLATION DU SIGNE AU MONDE

### 5.1 La définition mondaine phrastique

Cette translation n'intéresse que le signifié du mot à décrire : en disant ce qu'EST la chose, on implique ce que signifie le signe. Toute la sémantique lexicographique est basée sur une relation d'identité de désignés (copule *être*) dont elle peut faire la preuve, alors que la relation de signification n'est pas vérifiable puisqu'elle échappe aux relations logiques :

{ Guéridon signifie "Petite table ronde avec un pied central"  
Le guéridon (c')est une petite table ronde avec un pied central.

Si les entrées ne sont pas des noms, on les nominalise (ainsi font les théoriciens du "prototype", en sémantique lexicale) : **Brasser la bière**, c'est la fabriquer. **Une personne casanière**, c'est une personne qui aime rester à la maison. **Les oiseaux couvent**, ils restent un certain temps sur leurs œufs pour les faire éclore. Ce système, implicite dans les dictionnaires d'adultes, est ici explicité pour les enfants. Il produit une définition phrastique, une prédication complète, ce qu'elle n'est jamais d'ordinaire, puisque c'est une périphrase à valeur de mot : *Casanier, ière [...]* Qui aime rester à la maison.

Une définition phrastique, comme telle, est une unité naturelle de communication et véhicule une information plus aisée à comprendre. Il faut la distinguer radicalement de l'exemple définitionnel, qui joue le même rôle, mais s'inscrit dans un programme de monstration où l'exemple remplace la définition. L'article de dictionnaire pourrait commencer par un exemple du type *Marie est casanière, elle aime rester à la maison.* (Voyez plus loin, La monstration).

La définition phrastique est peu usitée pour le nom dans notre dictionnaire, car cette formulation n'ajoute rien :

*guéridon* n.m. Petite table ronde avec un pied central.

Elle apparaît néanmoins dans la situation du référent non comptable :

*gibier* n.m. Le *gibier*, c'est l'ensemble des animaux qu'on chasse pour les manger.

*industrie* n.f. L'*industrie*, c'est tout ce qui contribue à l'exploitation des sources d'énergie [...].

On remarquera l'utilisation de la connotation autonymique exprimée par l'italique ; *le gibier* signifie "ce qu'on appelle *gibier*" sans possibilité de remplacer *gibier* par un synonyme dans un discours mondain où il n'est pas autonyme. Le mot comme signe se trouve réintégré par cette procédure qui n'est pas destinée à l'enfant, mais qui sert à justifier en théorie le discours sur le monde pour informer sur le signe.

## 5.2 Paradigmes de sujet et d'objet

Un autre avantage de la définition phrastique, c'est la présence explicite du paradigme des cooccurrents ; le lexicographe fait ainsi évoluer la définition vers une matrice de tous les exemples, de toutes les séquences possibles contenant l'entrée.

*incassable* adj. Un objet *incassable*, c'est un objet que l'on ne peut pas casser.

*impassible* adj. Une personne *impassible*, c'est une personne qui ne montre aucune émotion, aucun trouble.

*insectivore* adj. Un animal *insectivore*, c'est un animal qui se nourrit d'insectes.

*inhospitalier* adj. *Une région inhospitalière, c'est une région peu accueillante, hostile (...)* *La côte paraissait inhospitalière.*

*initier* v. *Initier quelqu'un à quelque chose, c'est être le premier à lui enseigner quelque chose.*

Ce faisant, la définition phrastique permet la production de nouvelles phrases, et non pas seulement la compréhension des phrases proposées. On sait que certains dictionnaires d'adultes, dont le "*Trésor de la langue française*" utilisent la procédure "grammaticale" du dernier exemple, mais ils vont rarement au-delà de *chose* et *personne*, alors que le paradigme lexical est pourtant nécessaire (par exemple *animal* ou *région*). Entre le terme obligé (exemple : sabler le *champagne*) et le paradigme rattaché à la grammaire, il existe toute une zone lexicale où la dénomination du paradigme est difficile. S'il est vrai qu'une plante peut aussi être *insectivore* (mais on dit *carnivore* ?) et une ville *inhospitalière* (est-ce une *région* ?), la description donnée est un peu grossière ; néanmoins elle reste possible pour des enfants à qui l'on enseigne le principal, ce qu'il y a de plus commun.

Par ailleurs, les paradigmes de sujet et de complément ne pourraient être présentés de la façon embarrassée que manifestent les définitions pour adultes ("*Nouveau Petit Robert*" 1993) :

INESPÉRÉ, ÉE (...) Se dit d'un événement heureux que l'on n'espérait pas ou qu'on n'espérait plus.

INNERVER (...) Fournir de nerfs, en parlant d'un tronc nerveux.

On signalera au passage que l'emploi de *animé, inanimé* pour qualifier les référents d'un paradigme sont à éviter à tout prix : *animé* signifie "vivant" et non pas "qui bouge" (les plantes sont des êtres animés, mais pas les voitures), et cette partition ne convient absolument pas à notre découpage du monde.

### 5.3 La figure autonymique

La connotation autonymique, on l'a vu, permet d'informer sur le signe en parlant des référents. Elle peut produire une figure contenant une absurdité, une contradiction qu'elle résout par sa référence au signe. Déjà Voltaire écrivait : "On citait les Anciens, on ne *fesait pas de citations*" (*Dictionnaire philosophique*, article *France*), phrase qui signifie que Voltaire condamne l'expression *faire une citation*. Cette figure est si répandue qu'on n'a pas craint de l'utiliser dans le "*Robert des Jeunes*". Ainsi à *domestique*, en marge : "on ne parle plus de domestiques mais d'*employés de maison*". Cette formulation remplace le *vieilli* qui figure ailleurs devant la définition du mot *domestique*. La figure autonymique garde toute sa validité à l'oral, car c'est la signification seule qui oblige à passer du référent au signe.

## 6. LA MONSTRATION

La monstration le plus souvent, se situe hors du langage. On oppose souvent la monstration d'un objet à sa définition. La monstration est gestuelle (le "pointing" qui montre du doigt), imagière (illustration légendée d'une encyclopédie) ou sonore (onomatopées montrant le référent qui est un bruit, cas atypique dans la situation normale d'arbitraire du signe). La monstration du référent est en principe limitée à un objet singulier, notamment désigné par un nom propre ; si elle vise une classe, la chose montrée n'en est plus qu'un exemple.

La monstration d'un signe langagier (pris comme référent) est une autonymie ; ainsi dans le dictionnaire, les entrées (autonymes de mots) et les exemples (autonymes de phrases). On peut concevoir toutes les séquences autonymes comme des citations.

### 6.1 Le mot comme entrée

Le mot graphique est montré dans le dictionnaire, alors que le mot oral est noté par l'écrit (transcodage phonétique). Il est souhaitable que ce nom autonyme soit parfaitement iconique du mot dont on parle, et surtout pour des enfants qui savent à peine lire. Il ne faut rechercher aucun cumul d'information qui affecterait la forme du mot. Sont donc à proscrire les coupes syllabiques dont les dictionnaires d'anglais font un usage habituel, aussi bien que l'accent du mot oral dans certaines langues (d'autant plus déplacé qu'il existe des accents orthographiques de lettres). Une autre habitude anglo-saxonne nous semble déraisonnable malgré le gain de place qu'elle permet, c'est de remplacer l'entrée par un symbole dans le discours des exemples ; ainsi le mot *jumeau*, *-elle* ("Robert et Collins Senior, 1993") suivi de *c'est mon frère ~, fruits ~ x, maisons ~ elles*. La lecture est en péril en même temps que la mémorisation visuelle, et l'on observe le dérapage de la méthode pour le dernier exemple, où l'entrée serait *jum-*.

En français, il nous faut résoudre le problème du h dit "aspiré". La place naturelle de ce trait est dans la notation phonétique : *hibou* [ˈibu], "*Nouveau Petit Robert*", 1993. Faute de notation phonétique, on pratique un horrible mélange oral/écrit par l'usage d'un symbole devant l'entrée graphique. Nous y avons été contraints, faute d'allonger encore les exemples par la monstration de la non-élision ; il était possible en tout cas, de remplacer " \*hibou n.m. [...]" *Les hiboux ont de grands yeux ronds [...]* qui ne montre rien de la non-liaison, par "hibou n.m. [...]" *Le hibou a de grands yeux ronds [...]*.

Nous avons écarté toute déclinaison morphosyntaxique, très délicate à interpréter même pour un adulte, à cause du blocage oral/écrit ; la coupe relève à la fois de la syllabation orale et de la morphologie comme on le voit dans *soucieux, ieuse*, où le *i* de *souci* passe du côté du suffixe.

Nous avons décidé même de ne pas donner ces deux formes en entrée multiple pour les adjectifs : "*casanier* adj. *Une personne casanière, [...]*". Les deux formes apparaissent conjointement seulement quand le féminin est lexical : "*cascadeur* n.m. *cascadeuse* n.f.". Les pluriels, de même, apparaissent ailleurs

qu'en entrée et seulement lorsqu'ils ne sont pas réguliers (*les hiboux*, en exemple ; *des soupiraux*, en marge).

Faute d'être exactement iconique du mot dont on parle, l'entrée ne peut être considérée comme autonome (nécessité théorique) et elle ne peut être reconnue et mémorisée par les apprenants (didactique du lexique). S'ajoute une difficulté concernant la lemmatisation : l'entrée autonome est une forme existante du mot, choisie pour représenter l'unité de langue. Bien qu'iconique, l'entrée désigne toutes ses formes possibles en discours.

Enfin, tout le monde s'accorde pour trouver que la typographie de l'entrée en lettres minuscules est mieux adaptée aux enfants que l'emploi des capitales même si les capitales, dans les dictionnaires, sont munies de leurs accents.

## 6.2 Le mot dans l'exemple

L'exemple forgé (comme la citation) est une séquence autonome dans la lecture métalinguistique normale de l'article ; dans cet énoncé globalement autonome, le mot illustré a son usage normal, comme on souhaite le montrer dans l'apprentissage du lexique. L'article de dictionnaire contient structurellement deux discours inverses : phrase non autonome parlant d'un autonome, l'entrée, et phrase autonome, l'exemple, montrant l'entrée non autonome.

On distinguera le véritable exemple, qui apparaît après la définition, et l'exemple glosé, qui tente de remplacer la définition (voyez l'article d'Alise Lehmann qui en fait une analyse très précise dans ce même numéro).

avec exemple normal —————> *éméché* adj.  
(RDJ) Un peu ivre. A la fin du dîner,  
M. Bellec était un peu éméché.

avec exemple glosé —————> *éméché* adj. *M. Dupont a l'air éméché,*  
(Larousse Maxi-débutants) un peu ivre.

La définition a un contenu général, l'exemple a n'importe quel contenu, mais de préférence un contenu singulier, plus représentatif de l'énonciation ordinaire qui possède une deixis (ego, hic et nunc). Parmi les exemples à sujet général (type : *les gens éméchés sont amusants à observer*), on peut trouver un exemple définitionnel (*Une personne éméchée est une personne un peu ivre*) cas atypique, qui n'est qu'une définition phrastique déguisée. Hormis ce modèle, aucun exemple n'atteint la généralité de la définition, même s'il est glosé. Comparez :

*hybride* —————> *Une espèce hybride, c'est une espèce qui*  
(RDJ) *provient du croisement de deux espèces*  
*différentes.[...] Le tigron .... N. m. [...]*

*hybride* —————> *Le mulet est un hybride, il est né de deux*  
(LMD) *animaux d'espèces différentes, le cheval*  
*et l'âne.*



On peut imaginer la difficulté d'interprétation qui surgit dans le deuxième cas ; limitation de l'espèce au cheval, deux espèces désignées par des mâles effaçant l'idée de croisement. La monstration a donc ses limites et l'exemple ne peut prétendre à la précision de la définition. Nous avons continué à illustrer cette thèse dans le "*Robert Junior*" (RJU) sorti en 1993.

Néanmoins, beaucoup de lexicographes de dictionnaires d'enfants veulent faire coup double : éjecter la définition traditionnelle trop difficile pour tout le monde, et montrer le mot dans l'énoncé ; réquisit des linguistes (normal pour la syntaxe et la morphologie) et des sémanticiens (non obligatoire pour le sens du mot). Certaines idées indéfendables se sont glissées dans la didactique des langues, notamment que le mot PRENAIT son sens dans l'énoncé, ce qui est évidemment impossible, sinon il n'y aurait pas de phrase asémantique - tout mot pouvant figurer dans une phrase déterminée - donc pas de sémantique du tout. En fait le mot, s'il est codé, possède un contenu compatible avec celui d'une phrase signifiante qui le contient. Elle manifeste plus ou moins, par redondance, les éléments de ce contenu. Si l'exemple choisi ne présente pas de redondance importante, il est inutile, ou pire, il renvoie à beaucoup d'autres référents.

*fourmi* n.f. 1. *Une fourmi m'a piqué*, un petit insecte.  
(LMD, cité par Allse Lehmann).

*écureuil* n.m. *Rachid est agile comme un écureuil*, un petit animal roux.  
(LMD)

On aura aussi bien reconnu le moustique et le renard. Un appel à l'image améliore un peu l'information. L'écureuil de la planche encyclopédique est dans un arbre et a la queue en panache ; malheureusement, le renard est roux comme lui, et rien ne prouve qu'il ne monte pas aux arbres et qu'il ne dresse pas sa queue en d'autres occasions. L'image, comme toujours, est mise en échec. Le même cas se présente pour tous les noms d'animaux et de plantes (et l'ensemble des taxinomies) qu'on enseigne en priorité aux enfants.

La redondance totale, conçue comme la somme de tous les exemples différents qui y contribuent, et à supposer qu'on dispose de la place nécessaire, serait beaucoup plus difficile à encoder et à décoder que la production d'une définition.

L'autre idée liée à la nécessité de l'exemple, c'est que le mot n'a aucun sens hors contexte, assertion contredite par toute l'expérience, lorsqu'elle n'est pas limitée aux cas de polysémie ou d'homomorphie (et encore, les sens cumulent plutôt qu'ils ne s'annulent). Si l'on m'explique ce qu'est une fourmi, je n'ai besoin d'aucun contexte du mot *fourmi*. Ainsi fonctionnaient, autrefois les leçons de vocabulaire, qui donnaient d'assez bons résultats.

Et l'image ? Nous ne pouvons en traiter ici, le sujet étant vaste et complexe, sinon pour rappeler qu'elle s'inscrit dans un programme de monstration du référent liée au sens du mot, mais elle aussi, sans la généralité requise. Elle a valeur d'exemple, jamais de définition et elle ne fonctionne que pour une partie du lexique (référents visibles). Comme l'exemple, elle a une fonction descriptive que la définition n'est pas tenue d'avoir, et elle convient mieux à l'encyclopédie qu'au dictionnaire de langue qui peut s'en passer.

## 7. LA NEUTRALISATION DE LA TERMINOLOGIE

Les mots du discours métalinguistique, on l'a vu, sont des noms autonomes, des mots métalinguistiques et des mots neutres, qu'ils soient grammaticaux ou lexicaux, qui fonctionnent aussi bien en langage primaire que dans le métalangage. Pour une meilleure compréhension par les enfants, tous les mots métalinguistiques non courants ont été éliminés. Les verbes *écrire* et *prononcer* sont conservés, mais pas *préfixe*, *suffixe*, *transitif*, *pronominal*, etc. Chaque fois qu'un mot neutre pouvait servir à la description il a été utilisé, ainsi *compare* ; chaque fois qu'un mot polysémique avait un sens mondain et un sens métalinguistique on l'a préféré. Ce discours sur le mot est placé dans les marges de gauche et de droite ménagées à cet effet afin de ne pas le mêler aux définitions et aux exemples de la colonne centrale, qui sont d'une autre nature.

### 7.1 Discours sur les graphies et les prononciations

Les remarques de graphie sont le plus souvent annoncées par *Attention !* (*mouchard Attention ! un d à la fin*). Bien que le nom des lettres ne soit pas autonome (il est codé et traité dans le dictionnaire) et qu'il s'écrive en romain maigre, on a adopté la typographie emphatique du caractère gras qui la distingue du contexte. Parfois on passe par les homonymes : *mors* Ne confonds pas *mors*, *mort* et *il mord* ; ne confond pas *palais* et *palet*. La prononciation est un des problèmes les plus difficiles, la monstration de l'oral dans l'écrit étant impossible, tout comme celle de l'écrit dans l'oral (épellation métalinguistique). Pour ne pas confronter l'enfant à la seule notation phonétique du canal écrit, nous avons choisi les comparaisons de finales des mots, où se trouvent les plus grandes irrégularités ; ces comparaisons amenées par *rime avec* sont aussi destinées à apprendre les règles de la mise en graphie et à initier à la notation phonétique : *abdomen* [abdɔ̃mɛn] rime avec *domaine*, *cyclamen* et *énergumène* ; *Contresens* [kɔ̃trəsãs] rime avec *essence* et *puissance* ; *Papyrus* [papirys] rime avec *virus* et *russe* ; *Virus* [virys] rime avec *puce*. Les cas rares sont présentés autrement : *zinc* Prononce le *c* comme un *g* ; *couscous* [kuskus], on prononce tous les *s* de *couscous* ; de même les difficultés qui ne se trouvent pas en finale : *Chorégraphie*, Prononce [kɔ̃rɛgraf]. On peut vérifier par ces exemples qu'il y a plusieurs modèles de description, mais pas de système, afin de tirer le meilleur parti de chaque situation (pour *chorégraphie*, la clarté de la notation phonétique, qui dévoile ses avantages).

### 7.2 Dérivés et composés en famille

Pour les dérivés et composés, on s'en est tenu au terme de *famille* à cause de son sens courant. Cette notion sert pour l'étymologie française : *s'effiloche* Famille de *fil* ; pour les dérivés et composés, *petit* Autres membres de la famille *petit-beurre*, *petit-gris*, *rapetisser* (*petitesse* étant raccroché à *petit*).

Les règles de la dérivation sont montrées par comparaison, en utilisant au moins quatre termes d'une analogie sur deux lignes :

compare  
*objectif* —————> *objectivité*  
 et *actif* —————> *activité*

compare  
*insuffisant* —————> *insuffisamment, insuffisance*  
 et *constant* —————> *constamment, constance*

compare  
*décent* —————> *décevement, décence*  
 et *prudent* —————> *prudemment, prudence*

Il n'est pas nécessaire que la flèche, signe neutre mais ambigu, soit interprétée par *donne* ou *produit* (puisque aussi bien il ne s'agit pas de créer des mots) ; c'est la séparation des groupes montrés qui importe, et l'activation de la mémoire visuelle.

### 7.3 Accès aux morphèmes liés des mots savants

Le lexicographe qui tente d'analyser les mots en éléments se heurte très vite au radical lié savant qui remplace la base de dérivation (*école* —> *écolier*, mais il reste *scolaire, scolarité*). Ce fut une des faiblesses du "*Dictionnaire du français contemporain*" (Larousse, 1967), que de présenter *maternel* comme un dérivé de *mère*, sans autre précaution. Car faute de faire de la lexicographie historique, peu souhaitable pour des enfants, il n'y a pas plus de rapport formel entre *mère* et *maternel* qu'entre *tomber* et *chute*.

Après notre expérience de morphologie lexicale du "*Robert méthodique*" (1982), qui pour *maternel* traitait le morphème lié *matern-* distinct du mot *mère*, nous avons constaté que cette analyse, difficile mais formelle, était mieux comprise dans l'enseignement primaire que dans le secondaire pour lequel le livre était fait. Nous en avons tiré au passage une double information : l'impact important des travaux formels donnés en exercice à l'école élémentaire, le méli-mélo du formel et du sémantique dans le secondaire, lié à la valorisation du contenu (les élèves de cinquième "voyaient" bien que le mot *mère* était présent dans *maternel* !). Tout se passait comme si, à l'abri du sens, élèves et maîtres se gardaient de toute erreur formelle dont la preuve pourrait être aisée à fournir.

Nous avons donc choisi d'initier précocement les élèves par des cas faciles. Le contournement du métalangage a, pour ce faire, utilisé la monstration (autonyme), la comparaison (mot neutre), la délimitation typographique (caractère gras emphatique) et le prédicat mondain, procédure encore jamais utilisée. Par exemple :

compare **maternel** et **maternité** : dans ces mots il est question de **mère**  
 compare **égrenier**, **grenier** et **grenu** : dans ces mots on parle de **grain**  
 compare **parasol**, **solaire** et **insolation** : il s'agit du **soleil**  
 compare **parachute**, **parapluie** et **paratonnerre**, dans ces mots, il s'agit de **protéger**.

On aboutit à un discours-limite, peu naturel, à peine acceptable mais qui évite notamment la présentation du morphème lié inconnu, muni d'un tiret lui aussi inconnu de l'élève ; mais il épargne surtout au maître d'utiliser les termes de radical, préfixe et suffixe dont personne ne sait donner de définition (sauf par une position dans le mot, inintéressante en soi, comme le montre le rapprochement de *téléphone*, *symphonie* et *phonétique*).

## 8. CONCLUSION

Ces remarques concernant le métalangage écrit peuvent amener à plusieurs types de problématique ; nous en retiendrons deux. D'abord, celle de la formation des formateurs concernant le métalangage et ses règles comme système d'expression. C'est un domaine particulier de la formulation des textes didactiques (énoncés de problèmes en sciences, par exemple). Nous avons souvent constaté que les manuels d'apprentissage du français étaient confus et que les questions posées n'avaient souvent aucun sens. Et si l'élève y trouve une réponse, c'est par une stratégie apprise qui ne peut être que néfaste à sa formation. Heureusement dans le dictionnaire d'enfants la tradition métalinguistique est mieux ancrée puisqu'elle prend appui sur celle des dictionnaires d'adultes. Il n'en reste pas moins que l'enseignant de français se doit de maîtriser les règles de son propre discours pour trouver la forme dans laquelle il sera le plus efficace.

Le deuxième point est celui-ci : l'enfant ne pouvant acquérir le langage secondaire comme il acquiert le langage primaire, faut-il se contenter du "bain" de métalangage dans lequel on le plonge, ou faut-il préparer sa compétence métalinguistique par des explications élémentaires, et quand ? Les données fondamentales étant les plus difficiles, peut-on envisager, conjointement à son apprentissage du lexique, de lui donner des outils pour distinguer le signe et la chose signifiée (constamment et volontairement confondus dans l'usage courant), pour bien séparer l'oral de l'écrit, pour imaginer la différence entre un mot du lexique et un mot qu'il invente à l'instant ? N'a-t-on pas pris les choses à rebours en l'invitant souvent à des jeux sur les mots avant qu'il ne sache les employer ? De même pour les dictionnaires, pourquoi les recommande-t-on aujourd'hui à l'école avant d'avoir expliqué au moins que tous les mots n'étaient pas répertoriés dans ces ouvrages ? Toute nouveauté dans la didactique des langues requiert une préparation, celle des enfants aussi bien que celle des maîtres. Sans quoi mieux vaut reprendre la tradition au point où elle en est.

## NOTE

- (1) Nous avons traité ce sujet dans "Le métalangage, étude du discours sur le langage" Éd. Le Robert, 1978. Comme on fait un usage peu cohérent des termes en méta-, nous rappellerons brièvement ce que nous entendons par *métalangage*. C'est d'abord un langage (et non une pensée ou un comportement) parlé ou écrit ; en tant que tel, il est à la fois langue et parole (Saussure), possède un lexique, une syntaxe et une morphosyntaxe particuliers. Le métalangage ne change pas de nom selon l'aspect du langage étudié (ainsi fait Ladrrière repris par d'autres, dont J.-E. Gombert). Par contre, on peut moduler la façon dont il l'étudie : unités codées (métalangue, métalexique) ou non codées (métadiscours, métatexte). Ainsi, le métalexique est un lexique qui désigne n'importe quel fait de langage, et non pas un métalangage qui parle du lexique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGUSTIN (389). *De magistro, Œuvres de Saint Augustin, t.VI, III, De l'âme à Dieu*, Trad. F.J. Thonnard. Namur, Ed. Desclée de Brouwer et Cie, 1941.
- BARTHES R. (1964) : *Le Degré zéro de l'écriture. Éléments de sémiologie*. Paris, Ed. Gonthier, Le Seuil.
- GAK A. (1990). "A propos de quelques tendances dans la lexicographie contemporaine d'apprentissage à partir d'exemples des derniers dictionnaires français parus pour les écoliers". in *Journal méthodique du Ministère de l'instruction publique de RSFSR. Langues étrangères à l'école* (Inostrannie yaziki v shkolye) Moscou, 2, pp. 51-55 (en russe).
- HAUSMANN F. J. (1990 a). "La définition est-elle utile ? Regards sur les dictionnaires allemands, anglais et français". *La définition*. Centre d'études du lexique, Paris, Larousse, pp. 225-235.
- HAUSMANN F. J. (1990 b). "Das Kinderwörterbuch". *Wörterbücher, Dictionnaires, Dictionnaires, Encyclopédie internationale de lexicographie*. II, Berlin-New-York, W. de Gruyter, pp. 1365-1368.
- LEHMANN A. (1991). "Une nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage : le *Petit Robert des enfants*". *Cahiers de Lexicologie*, 59, pp. 109-150.
- REY A. (1977). *Le lexique : Images et modèles*. Paris, Armand Colin.
- REY A. (1982). *Encyclopédies et dictionnaires*. PUF. Que sais-je ? n° 2000
- REY A. (1989). "Le français et les dictionnaires aujourd'hui". in *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Lexiques*, Hachette, pp. 6-17.
- REY-DEBOVE J. (1970). "Le domaine du dictionnaire". *La lexicographie, langages* 19, Larousse.
- REY-DEBOVE J. (1982). "Un dictionnaire morphologique ?" in *L'Ancrage des mots, le Français aujourd'hui*, n° 58, juin 1982, pp. 49-57.
- REY-DEBOVE J. (1985). "Le métalangage en perspective". DRLAV, n° 32, *Métalangage, métadiscours, Métacommunication*, 1985, pp. 21-32.
- REY-DEBOVE J. (1989). "Dictionnaires d'apprentissage : que dire aux enfants ?", *Le Français dans le monde*. numéro spécial *Lexiques*. Paris, Hachette, pp. 18-23.
- REY-DEBOVE J. (1991). "La lexicographie moderne". in *Travaux de linguistique* 23, Louvain-la-Neuve, Duculot, pp. 145-159.



# 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 contrôlés 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-milieus 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 métalinguistique), 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 !*

- E - M – *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*, *semer* 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.

# DÉFINITIONS D'ENFANT : ÉTUDE DE CAS

Françoise MARTIN-BERTHET  
Université Paris XIII

---

**Résumé :** On examine, à l'appui de l'idée d'une capacité définitoire précoce, un petit corpus de définitions de noms produites par un enfant en trois moments : grande section de maternelle, CP, CE1. La première série présente des définitions morphologiques, synonymiques, et par inclusion. Celles-ci, qui utilisent des traits descriptifs ou fonctionnels, nécessaires ou typiques, sont minimales et généralement suffisantes, relativement aux catégorisations opérées par l'enfant. Dans la deuxième série, l'énoncé définitionnel tend à s'infléchir vers l'exemple. La troisième série se caractérise par le maintien des définitions par inclusion et l'ajout d'éléments encyclopédiques.

---

Plusieurs travaux récents ont montré la précocité de la capacité définitoire (F. François 1983 et 1985). L'enfant n'est pas seulement demandeur, mais aussi producteur de définitions : à partir des référents et des emplois en discours, il élabore des représentations des signifiés lexicaux. Ce sont des définitions implicites, qu'il peut expliciter, confronter à d'autres et reformuler : il serait dommage de ne pas exploiter ce gisement de définitions "brutes", et de ne dire et faire dire aux enfants le sens lexical que sous la forme de la glose d'exemples "concrets", où interfèrent co-texte (le sens de la phrase) et contexte (éléments situationnels), et où la confusion s'installe, bien souvent, entre définition et exemple (A. Lehmann ici-même).

Le petit corpus de définitions d'enfant que je présente ici est un témoin de plus de cette capacité définitoire. Il a été produit en trois temps (grande section de maternelle, CP, CE1) par ma fille. Le facteur déclenchant a été un travail que j'effectuais moi-même sur des leçons de vocabulaire destinées à des enfants d'école primaire, pour lequel j'avais posé quelques questions du type "que veut dire X" ou "qu'est-ce qu'un X", et lu quelques définitions de dictionnaires. Le frère aîné, de quatre ans plus âgé, qui était désireux d'utiliser une machine à écrire, a alors conçu le projet d'"éditer" un dictionnaire dont sa soeur serait l'auteur ; il a proposé des mots (exclusivement des noms, et surtout des noms d'espèce naturelle et des noms d'objet, ce qui n'est pas pour étonner : ce sont les mots les plus autonomes et les plus directement liés aux choses, comme dénominations) et noté les définitions qu'elle fournissait sans les modifier. Ce dernier point n'est pas absolument certain (je n'ai assisté que partiellement et de loin à la mise en oeuvre), mais il est très probable d'après ce que j'ai pu observer et d'après les définitions elles-mêmes. Elle a continué seule dès qu'elle a su écrire, d'abord phonétiquement (2ème série), puis avec l'orthographe acquise (3ème série). Je ne suis jamais intervenue, ni dans le choix des mots, ni dans les définitions : le produit m'a été communiqué fini.

Le cas est donc particulier (milieu "culturellement favorisé", contact avec le modèle lexicographique, recueil de hasard), mais tous les cas sont particuliers, et les exemples fournis ici n'ont probablement rien d'atypique : on y retrouvera des procédures d'une grande généralité, ce qui laisse penser que les formes et les contenus des énoncés définitionnels sont relativement peu variables, au-delà des différences superficielles de formulation.

Je m'attacherai plus longuement à la première série, en proposant une description de ses définitions selon leur type, et, pour les définitions "logiques", le choix de l'incluant et des traits distinctifs, leur caractère suffisant ou non, et leur statut sémiotique (énoncé référentiel ou métalinguistique) ; je dégagerai ensuite plus rapidement les constantes et l'évolution présentées par les seconde et troisième séries.

## 1. SÉRIE 1 (GRANDE SECTION DE MATERNELLE)

réponses orales transcrites par un enfant de CM1

**arbre** : *très grosse plante*

**cahier** : *il sert à écrire et à faire des dessins*

**cassette** : *sert à écouter des histoires ou des chansons*

**gâteau** : *quelque chose qu'on mange au dessert*

**lampe** : *quelque chose qui fait de la lumière*

**pistolet** : *c'est quelque chose qui tue les gens ou les animaux*

**porc** : *un animal de la ferme que l'on mange*

**saleté** : *quelque chose de sale*

**sauvetage** : *quand on sauve quelqu'un*

**tortue** : *animal lent*

**virage** : *toumant*

**volcan** : *grosse montagne avec un gros trou rouge*

**western** : *film avec des cow-boys*

**xylophone** : *un instrument pour faire de la musique*

**zèbre** : *un animal blanc avec des traits noirs*

**zoo** : *c'est quelque part où les gens peuvent regarder les animaux*

### 1.1. Types de définitions

On retrouve aisément les trois types fondamentaux, qui s'observent aussi bien dans le discours ordinaire que dans les dictionnaires : synonymique, morphologique, logique (ou par inclusion).

#### 1.1.1. Définition synonymique

**virage** : *toumant*

Ce type de définition est attendu dans les cas de couples ou séries synonymiques présentant un terme non marqué et un ou plusieurs termes marqués (niveau de langue, domaine, etc.) : on "traduit" le marqué par le non marqué. C'est ce qui apparaît ici, où le sens d'un mot jugé peu familier est représenté par son équivalent familier. Ce n'est pas une véritable définition, en ce qu'il n'y a pas d'analyse sémantique, mais c'est bien une définition du point de vue fonctionnel,

comme instrument de communication : la transmission du sens s'opère. C'est le terme non marqué qui relève d'une "vraie" définition. La définition morphologique, qui utiliserait la base **virer** ("le fait de virer", ou "ce qui vire") est empêchée par la démotivation de **virage**, due au caractère inusuel du verbe, par rapport à son dérivé, et à la spécialisation du nom dans l'acception "virage de la route", la plus fréquente et la seule envisagée ici. Il en irait de même pour la plupart des locuteurs adultes. On remarque que le synonyme **tournant** présente la même structure (suffixation d'une base verbale synonyme), mais on ne sait si cette équivalence structurelle est perçue. Il serait facile en tout cas de la faire percevoir.

### 1.1.2. Définitions morphologiques

**saleté** : *quelque chose de sale*

**sauvetage** : *quand on sauve quelqu'un*

Elles apparaissent très normalement pour des mots construits réguliers, et consistent à indiquer la base et à définir l'affixe. Elles sont donc correctes dès que la base est identifiée et le sens de l'affixe rendu. Ici, la formulation *quand on sauve quelqu'un*, pour **sauvetage**, traduit le fait que **-age** est bien perçu comme formateur de noms d'action à base verbale : les définitions en "c'est quand" correspondent régulièrement (chez les adultes comme chez les enfants) à des mots signifiant des processus ou des états (F. François 1985 : 107), et ne disent rien d'autre, mais sous une forme non normée, que celles formulées selon les normes, du type "action de", "fait de". Il faut, avec F. François (1983 : 128), insister sur ce point : ces définitions ne sont fautives que dans leur expression ; on doit les accepter comme justes, quitte à en améliorer la forme (ce qui n'est d'ailleurs pas facile).

**Saleté** aurait dû également être défini en *quand*. Le choix de *quelque chose* indique que le mot est pris dans l'acception concrète dérivée de son sens abstrait : de "état de ce qui est sale", on passe par métonymie à "objet sale". La définition est donc juste pour cette seconde acception, erronée pour la première ; le sens du suffixe **-(e)té**, qui est de former des noms d'état sur base adjectivale, n'apparaît pas.

La définition morphologique est sans doute moins fréquente à l'état "naturel", dans le discours ordinaire, où elle est rarement utile (sauf s'il s'agit de remotiver un mot construit démotivé), que dans les dictionnaires, où elle est la plus fréquente, en raison du grand nombre des mots construits et de l'économie qu'elle réalise en renvoyant à la nomenclature pour le sens de la base (J. Rey-Debove 1971 : 218). Elle paraît manifester plus que la précédente une conscience métalinguistique, ou un savoir linguistique : si toutes deux, en effet, sont "intra-linguistiques" (F. François 1985 : 118), en ce qu'elles fonctionnent sur des relations de mot à mot (sémantique, pour la synonymie, morphosémantique, pour la dérivation) plutôt que de mot à chose (comme dans la définition logique, qui explique à quelles choses s'applique le mot, ou dans la définition ostensive), la définition morphologique ne comporte rien d'extérieur à la langue, alors que la définition synonymique indique une équivalence référentielle, entre deux dénominations.

### 1.1.3. Définitions logiques, ou par inclusion

C'est la définition aristotélicienne dite par "genre prochain" et "différences spécifiques" (selon l'opposition genre/espèce), qui consiste à donner un hyperonyme, ou incluant, qui nomme la catégorie plus générale à laquelle appartient le référent du nom à définir, et des traits différenciateurs, qui le distinguent des autres référents nommés de la catégorie. C'est celle dont relèvent par excellence les noms d'espèce naturelle et les noms d'objet, qui prédominent ici. Elle est aux antipodes, par son niveau d'abstraction et de généralisation, de l'énoncé-exemple concret et singulier : la démarche consiste à inclure une classe dans une autre, et non à ranger un objet singulier dans une classe, puisque le nom commun hors discours renvoie déjà à une classe de référents, et non à un référent singulier.

#### 1.1.3.1. L'incluant

Ce processus de classement est exprimé par le choix de l'incluant. Dans notre corpus, on peut distinguer trois cas, selon qu'il est a) exprimé par un nom, b) par *quelque chose* (variante *quelque part* quand il s'agit d'un lieu), c) non exprimé :

- a) **arbre** : *très grosse plante*  
**porc** : *un animal de la ferme que l'on mange*  
**tortue** : *animal lent*  
**volcan** : *grande montagne avec un gros trou rouge*  
**western** : *film avec des cow-boys*  
**xylophone** : *un instrument pour faire de la musique*  
**zèbre** : *un animal blanc avec des traits noirs*
- b) **gâteau** : *quelque chose qu'on mange au dessert*  
**lampe** : *quelque chose qui fait de la lumière*  
**pistolet** : *c'est quelque chose qui tue les gens ou les animaux*  
**zoo** : *c'est quelque part où les gens peuvent regarder les animaux*
- c) **cahier** : *il sert à écrire ou à faire des dessins*  
**cassette** : *sert à écouter des histoires ou des chansons*

Il n'y a pas de différence fondamentale entre ces trois formulations. *Quelque chose* est l'équivalent de "objet", *quelque part* est l'équivalent de "lieu" : ce sont des incluant de même rang que *animal* ou *plante* (qui signifie manifestement ici "végétal"), plus généraux certes que le "genre prochain", mais c'est un fait habituel que de choisir une catégorie plus générale et plus connue quand la sous-ordonnée est moins connue et peu pertinente pour l'identification du référent (*animal* plutôt que *mammifère*, par exemple). Dans le cas de **gâteau**, l'incluant est d'ailleurs plutôt *quelque chose qu'on mange*, équivalent de "aliment". Quant à l'absence d'incluant, elle signifie aussi "objet", dans ce contexte : c'est un incluant implicite. Comme l'a noté F. François (1985 : 115), "les indicateurs de genre les plus généraux : "homme", "animal", etc., n'ont pas forcément à être explicités lexicalement : "le cuisinier, il donne à manger" n'est pas inférieur à "le cuisinier, c'est un monsieur qui ...". Les deux définitions concernées ici donnent un trait fonctionnel (*sert à*) : ce sont des variantes des définitions en "c'est pour" (cf. 1.1.3.2.).

Les deux noms qui échappent aux catégories "animal" et "objet" (**volcan** et **western**) entrent dans de petites catégories particulières bien disponibles (*montagne, film*) dont l'énoncé constitue l'essentiel de la définition : on a presque tout dit quand on a dit qu'un volcan est une montagne, ou qu'un western est un film (aussi la définition bien souvent pourra s'arrêter là dans le discours ordinaire, et le fait qu'elle continue, dans ce corpus, montre le désir de définir suffisamment, cf. 1.1.3.3.), alors qu'on n'a rien dit encore quand on a dit qu'une lampe est un objet. L'incluant *instrument*, pour **xylophone**, en revanche, est moins attendu : on aurait pu trouver, comme pour **pistolet**, par exemple, *quelque chose qui*, ou, comme pour **cassette**, *sert à*. *Instrument* vient de ce que la catégorie "instruments de musique", et son nom, ont été acquis à l'école maternelle.

La meilleure allure, selon les normes, de ces trois définitions (**volcan, western, xylophone**) tient donc au mot à définir. Le fait que le même enfant produise les trois tournures a), b) et c) montre leur équivalence fonctionnelle. On peut d'ailleurs aisément normaliser les définitions b) et c) en les alignant sur les définitions a).

### 1.1.3.2. Les traits définitionnels

A l'opposition entre noms d'objet et noms d'espèce naturelle correspond, comme attendu encore, l'opposition entre traits fonctionnels (l'objet fabriqué étant défini par sa fonction) et traits descriptifs. Pour les premiers, le verbe indiquant la fonction est introduit soit par *sert à* (**cahier, cassette**), soit par *pour* (**xylophone**), soit par une relative (*qu'on mange au dessert*, pour **gâteau** ; *qui fait de la lumière*, pour **lampe** : *qui tue les gens ou les animaux*, pour **pistolet**). C'est ainsi que sont également définis **zoo**, qui désigne un lieu artificiel et donc fonctionnel (*où les gens peuvent regarder les animaux*), et **porc**, animal adapté par l'homme à son usage (*que l'on mange*), comme l'indique aussi l'incluant, qui n'est pas tout à fait *animal*, mais la sous-classe *animal de la ferme*. **Zèbre** en revanche, tout comme **arbre** et **volcan**, présentent des traits descriptifs : *blanc avec des traits noirs* (**zèbre**), *très grosse* (**arbre**), *grande et avec un trou rouge* (**volcan**).

Le traitement de **tortue** est différent : le trait choisi, *lent* (alors que le trait descriptif saillant est la carapace), n'est pas de même niveau que les précédents. Il est plutôt (malgré son caractère nécessaire) de l'ordre du stéréotype. On peut rappeler brièvement cette notion en disant que le modèle stéréotypique du sens lexical, issu de la philosophie anglo-saxonne, et qui concerne essentiellement les noms d'espèce, s'oppose à celui de l'analyse componentielle, version linguistique de celui, issu de la tradition philosophique, des "conditions nécessaires et suffisantes", selon lequel le sens d'un mot, étant compris comme ce qui détermine sa référence, est constitué des conditions que doit remplir un référent pour être adéquatement dénommé par ce mot. Les traits définitionnels indiquent donc des propriétés toujours vraies et sont en nombre fini : la démarche est différentielle, et la définition s'arrête lorsque le référent est suffisamment distingué. Le stéréotype en revanche, ou ensemble des propriétés typiques, comprend des propriétés jugées encyclopédiques par l'autre modèle, comme une définition hyperspécifique (R. Martin 1990 : 89). Plus exactement, la notion de propriété typique est non différentielle et a pour but de caractériser positivement : la visée

est "la représentation effective" (R. Martin 1990 : 89), "une description générale positive évocatrice de la classe" (J. Rey-Debove 1989 : 155), contrairement à la définition minimale purement distinctive du modèle précédent. On parle de "théorie de la référence directe" pour indiquer que la relation entre sens et référence est comme inversée : on associe d'abord un référent à un nom (idée du "baptême initial", comme pour les noms propres), et on associe ensuite au nom les propriétés typiques du référent, c'est-à-dire celles des membres typiques de la classe. Elles peuvent être fausses pour les membres atypiques de la classe (ainsi tous les oiseaux ne volent pas, mais l'oiseau typique vole, et /vole/ est dans le sens de **oiseau**), voire fausses pour tous les membres de la classe (croyances, représentations culturelles). Elles sont en nombre non limité, ordonnables seulement par ordre de centralité, sans frontière entre le linguistique et l'encyclopédique. Il faut noter, avec J.-M. Marandin (1990 : 285), que la notion de stéréotype ne vise pas tant à représenter le sens lexical de manière abstraite qu'à dire, plus pragmatiquement, comment on l'acquiert et comment il se transmet. (Sur toutes ces notions, voir H. Putnam 1985 et 1990, ainsi que B. Fradin et J.-M. Marandin 1979, F. Recanati 1986, G. Kleiber 1988, J. Rey-Debove 1989, R. Martin 1990).

La lenteur de la tortue, comme la sobriété du chameau, l'agilité du chamois ou la férocité du tigre, sont des propriétés inégalement vraies de tous les membres de la classe (contrairement à des éléments descriptifs distinctifs comme les bosses du chameau et les cornes du chamois), et possédées au plus haut degré par le membre normal, ou membre typique : elles sont caractéristiques plutôt que nécessaires, et évidemment non suffisantes. On peut les repérer avec les comparaisons figées signifiant le haut degré ("jaloux comme un tigre", "sobriété comme un chameau"), et les emplois non référentiels avec *vrai* ("c'est une vraie tortue", en parlant d'une personne ou d'une voiture, par exemple ; voir B. Fradin et J.-M. Marandin 1979 : 66). Elles relèvent de la culture plus que de la nature, qu'elles soient ou non nécessaires : même si la lenteur, dans le cas de la tortue, est bien naturelle, et toujours vraie (on imagine mal une tortue atypique qui marcherait vite...), elle est centrale dans l'image de l'animal et pour le rôle emblématique qu'il joue dans la tradition, avec la fable de La Fontaine en particulier. C'est cette importance culturelle qui la rend plus disponible comme trait définitionnel que, par exemple, la rapidité du zèbre, et lui a fait prendre le pas ici sur le trait descriptif de la carapace.

### 1.1.3.3. Définitions suffisantes et insuffisantes

Mais ce trait /lent/ ici est seul : le fait de ne retenir, dans l'ensemble du stéréotype correspondant à **tortue** (/grosse carapace/ + /petite tête/ + /pattes courtes/ + /lent/ + /vit très longtemps/ + /mange de la salade/ + /?/), que celui-là, lui donne un statut de trait distinctif. On voit que la notion de trait typique ne s'oppose pas plus à celle de trait distinctif, ou différentiel, qu'à celle de trait nécessaire, mais est d'un autre ordre : n'importe quel type de trait devient distinctif dès lors qu'il est seul. L'originalité de cette définition est précisément dans cette valeur de critère acquise par un trait autre que les habituels traits classificatoires descriptifs, et qui n'intervient d'ordinaire que par surcroît, comme élément plutôt encyclopédique. Encore faut-il admettre que la définition est pour l'enfant suffisante, c'est-à-dire lisible dans les deux sens (il y a bien identité et non inclu-



sion entre les classes référentielles correspondant au défini et à la définition). C'est très probablement le cas : dans cet univers, tout animal lent est une tortue, parce qu'aucun autre animal n'est lent. On objectera l'escargot. J'avoue n'avoir pas de réponse, n'ayant pas posé à temps les questions nécessaires : peut-être l'escargot n'est-il pas classé comme animal, parce qu'il est petit, parce que l'animal typique est un mammifère ? On a affaire à une catégorisation empirique à contours flous, fonctionnant sur la ressemblance avec un prototype, et il est évident que le caractère suffisant ou non d'une définition dépend des taxinomies en vigueur dans l'univers de référence.

Une autre définition apparemment non suffisante (hypospécifique) est en fait suffisante du point de vue de l'enfant. C'est celle de **arbre** : *très grosse plante*. *Plante*, comme je l'ai déjà indiqué en 1.1.3.1., signifie "végétal", en opposition à *animal* ; deux sous-classes sont distinguées, sur le critère de la taille (gros/petit : *très gros* est simplement intensif), et le nom **arbre** s'applique à la première sous-classe : toute *très grosse plante* est un arbre. Le trait /a un tronc et des branches/ est redondant. *Plante*, vraisemblablement, fonctionne à la fois comme nom générique et comme nom de l'autre sous-classe, celle des "petites plantes".

De même, tout animal blanc avec des traits noirs est un zèbre, et le trait *avec des cow-boys* suffit à identifier le western : inutile d'ajouter les indiens et le shérif. On voit donc bien fonctionner ici une démarche strictement différentielle, et une manière de définir extrêmement minimale, qui s'en tient aux "conditions nécessaires et suffisantes", si surprenant ou apparemment insuffisant soit le critère choisi. On peut même remarquer une constance à ne donner qu'un critère (sauf pour **volcan**, qui en a deux), comme si chaque classe dénommée devait l'être sur la base d'une seule propriété, et comme si toute propriété fondait un ensemble demandant à être dénommé. De là cette allure, parfois, de définition de mots croisés, qui prête à sourire. J. Rey-Debove (1989 : 155) a noté cet aspect "farceur et ludique" de la définition différentielle, qui "se transforme en devinette dans la mesure où elle nécessite une connaissance totale du monde". Elle donne l'exemple de **oiseau** : *bête à plumes* (qui ressemble assez à certaines des définitions de notre corpus), définition exacte, mais dont elle a du vérifier l'exactitude en s'informant auprès d'un zoologiste pour s'assurer "que tous les oiseaux et seuls les oiseaux avaient des plumes". On n'est pas loin, par ce caractère de devinette, de la définition "accidentelle" (du type **homme** : *bipède sans plumes*), bien que le critère ici soit essentiel. Ces définitions ne conviennent pas, ajoute J. Rey-Debove, pour "une description sémantique intelligible et pédagogique". Ce ne sont effectivement pas celles que peut proposer le maître, mais on voit la possibilité de les prendre comme base lorsqu'elles apparaissent en formulation spontanée : elles offrent des critères centraux.

Les définitions de **lampe** et de **pistolet** montrent que ces mots fonctionnent comme génériques, ce qui peut être admis pour le premier ("tout appareil d'éclairage"), et pourrait facilement être rectifié pour le second, en introduisant un autre générique, tel que **arme**, ou **arme à feu**, et un ou plusieurs co-hyponymes usuels, tels que **fusil**.

Sont clairement hypospécifiques, en revanche, les définitions de **gâteau**, **porc** et **xylophone** (**porc** est d'ailleurs le seul cas, à ma connaissance, où le transcritteur n'avait pu se retenir d'intervenir et avait ajouté entre parenthèses *jambon*). La classe référentielle correspondant au défini est incluse dans celle correspondant à la définition, comme c'est souvent le cas dans la définition du discours, où il est suffisant de classer pour les besoins de la communication ("Qu'est-ce que c'est qu'un X ? C'est une plante", par exemple). Il semble qu'il y ait, pour l'enfant, hésitation entre deux conduites : définir suffisamment, ou simplement montrer qu'on sait de quoi il s'agit. Il faut évidemment prendre garde, pour une éventuelle exploitation pédagogique, de distinguer ces deux exigences : ces définitions insuffisantes ne constituent pas des énoncés faux, du moment que l'inclusion est juste, et ne sont donc pas incorrects en eux-mêmes. Il s'agit de les compléter de manière à en faire des définitions exactes.

Le cas de **cahier** et **cassette** est moins clair : ils sont appréhendés comme des supports d'un contenu (écriture et dessins, histoire et chansons), selon un mécanisme métonymique que l'on retrouve dans les noms **livre**, **toile**, **tableau**, **film**, qui sont les noms du support (liber, tissu ou panneau, pellicule). Il y a insuffisance, parce que d'autres supports peuvent convenir aux mêmes contenus (papier, disque, etc.) et parce que *sert* à convient aussi aux noms d'instrument : par exemple **crayon** peut correspondre aussi à la définition donnée de **cahier**. Ces noms de support d'œuvre sont extrêmement difficiles à définir, faute de pouvoir utiliser des traits descriptifs, ici particulièrement absurdes.

## 1.2. Forme des définitions : langage et métalangage

On observe des variations, dans la forme des définitions par inclusion, qui sont sans doute autant le fait du transcritteur que de l'énonciatrice, mais qui n'en sont pas moins révélatrices d'une hésitation entre discours sur les mots et discours sur les choses, ou d'un statut indistinct ou double de la définition, énoncé métalinguistique et énoncé référentiel (du moins quand le défini est un nom). On peut ramener les formes à trois types.

a) La définition est une phrase complète, avec reprise anaphorique de l'entrée :

**cahier** : *il sert à écrire et à faire des dessins*

**pistolet** : *c'est quelque chose qui tue les gens ou les animaux*

**zoo** : *c'est quelque part où les gens peuvent regarder les animaux*

Ce type de présentation fait nettement dominer, du point de vue de la forme, le discours sur les choses. Le mot-entrée, d'abord autonome, ou "en mention" (**cahier** signifie "le mot cahier"), est repris "en usage" (renvoyant à l'objet qu'il désigne), par le biais de l'anaphore, comme dans un exemple. La définition peut se confondre tout à fait avec l'exemple, quand on sort de la structure en *être* ou équivalent, avec le trait fonctionnel en *sert à* : *il* (un, ce cahier) *sert à écrire et faire des dessins*. Seul le contexte indique que cet énoncé est une définition.

b) L'indéfini générique *un* fait apparaître partiellement la forme de la définition "naturelle" ("formulée par les locuteurs eux-mêmes et non par le technicien

qu'est le lexicographe", R. Martin 1990 : 87), ou "énoncé définitoire ordinaire" (M. Riegel 1990), qui est une phrase générique à copule affirmant une identité référentielle, sans forme proprement métalinguistique. C'est le cas pour **porc**, **xylophone** et **zèbre** :

(Un) porc (est) *un animal de la ferme que l'on mange.*

(Un) xylophone (est) *un instrument pour faire de la musique;*

(Un) zèbre (est) *un animal blanc avec des traits noirs.*

On parle en même temps de la chose et du nom (ce qu'on appelle **xylophone**, c'est etc.), avec un cumul d'usage et de mention ("connotation autonymique", J. Rey-Debove 1978 : 251 sq), qui intervient fréquemment dans le discours dès qu'on s'arrête sur les dénominations et les façons de parler. La définition naturelle utilise de manière spontanée la capacité de réflexivité du langage naturel, sans requérir de métalangue spécialisée.

c) Un niveau proprement métalinguistique est atteint, apparemment, avec la troisième présentation, où le modèle lexicographique est reproduit exactement. La définition se présente comme un syntagme nominal sans déterminant substituable au défini :

**arbre** : *très grosse plante*

**tortue** : *animal lent*

**volcan** : *grosse montagne avec un gros trou rouge*

**western** : *film avec des cow-boys*

Mais la définition lexicographique n'est pas d'une autre nature que la définition naturelle, et le modèle lexicographique lui-même entraîne l'effacement de la distinction entre discours sur les mots ("le mot **arbre** signifie très grosse plante") et discours sur les choses ("un arbre est une très grosse plante"), par l'effacement de la copule et l'absence du déterminant (J. Rey-Debove 1971 : 25).

On peut donc admettre, entre ces trois formulations, une sorte de densité métalinguistique croissante, mais au fond elles se valent : ce ne sont que des formes, et aucune n'est en soi meilleure ou plus difficile que l'autre, si ce n'est que les formes b) sont un mélange hétérogène des formes a) et c), qui elles ont chacune leur cohérence. C'est par convention qu'on choisira l'alignement sur l'une ou l'autre. Il paraît important, là aussi, d'admettre ces variations, qui n'ont rien de fautif ni de spécialement enfantin. Une certaine "confusion" entre les mots et les choses est normale et constitutive de l'activité définitionnelle ; il semble que cela fasse partie du maniement spontané du langage, comme le note F. François (1985 : 117), "qu'on puisse définir sans préciser si l'on se place sur un plan ou sur l'autre".

## 2. SÉRIE 2 (CP)

**tartine** : *quelque chose qu'on mange le matin ou à quatre heures*

**trou** : *c'est creux - on en creuse avec une pelle*

**tigre** : *un animal qui vit dans la jungle - c'est un animal dangereux*

**sucré** : *on en met dans le café et le thé*

**carnaval** : *un jour de fête où on se déguise*

**tasse** : *ça se casse et on prend le café dedans*

**vitrine** : *c'est ici qu'on achète les habits, les chaussures et les pyjamas*

**bol** : *le matin, on boit le lait dans un bol*

**hareng** : *c'est un poisson*

**addition** : *des calculs*

La disparition des définitions à incluant exprimé en forme de syntagme substituable, les débuts à déictique anaphorique, énonçant des propriétés typiques (*ça se casse*), les juxtapositions de traits, sans oublier le désordre alphabétique, tout cela peut donner une impression de régression (l'absence de l'aîné y est peut-être pour quelque chose, mais ce n'est pas sûr). En fait, on retrouve à peu près les types et les formes dégagés ci-dessus, mais d'une manière moins nette, plus diversifiée et surtout moins "pure", mêlant à la définition encyclopédie et exemples.

### 2.1. Types : de la définition au stéréotype

L'absence de définition morphologique est due à l'absence de mot construit régulier à définir. Il y a une définition synonymique (**addition** : *des calculs*), à moins que la relation d'inclusion qui existe en fait du définisseur au défini soit bien perçue, auquel cas il s'agit d'une définition logique réduite à l'incluant, comme pour **hareng** : *c'est un poisson* (où l'on vérifie en passant que *animal* est bien réservé aux mammifères). Pour les autres, la tendance croissante à omettre l'incluant et à juxtaposer des prédicats éloignent du modèle de la définition logique et rapprochent de celui du stéréotype.

#### 2.1.1. Définitions avec incluant

L'incluant est exprimé pour **tartine** (*quelque chose qu'on mange* équivalent à "aliment", comme pour **gâteau** dans la série précédente), **tigre** (*animal*), **carnaval** (*jour de fête*). On peut considérer le déictique *ici*, dans la définition de **vitrine**, comme l'équivalent de "lieu, endroit", tout comme *quelque part* dans la définition de **zoo** de la série précédente. Le mot **vitrine** renvoie à la fois à la vitrine que l'on regarde et au magasin (métonymie de la partie pour le tout, ou synecdoque), et l'expérience de l'enfant, en matière de lèche-vitrines et d'achat, se limite aux magasins de vêtements. On notera, pour **tigre**, le trait typique *dangereux*, si présent dans l'image, pour notre culture : le lion, roi des animaux, est noble, courageux ("se battre comme un lion") ; le tigre est cruel, sanguinaire. Dans le *Petit Robert* 1977, ce trait figurait d'ailleurs dans la définition : "mammifère de grande taille, au pelage jaune roux rayé de bandes noires transversales, félin d'Asie et d'Indonésie, carnassier cruel, qui chasse la nuit" ; dans l'édition de 1993, il est renvoyé au reste de l'article, où il reste implicite et diffus. On voit que

dans notre corpus, il a dominé le trait /pelage rayé/, comme pour tortue le trait /lenteur/ avait évincé le trait /carapace/. La différence est que cette fois, il s'ajoute à l'habitat (*qui vit dans la jungle*), comme une prédication seconde : la formulation en phrase séparée (*c'est un animal dangereux*) pourrait représenter le décrochement qui a lieu d'un type de trait à l'autre. Toutefois, *animal qui vit dans la jungle* peut fonctionner comme une classe, sous-classe de *animal* (comme *animal de la ferme* pour **porc**, dans la série précédente), ce qui laisserait bien au tigre son trait typique *dangereux* comme trait critériel.

### 2.1.2. Définitions sans incluant

**Sucre, tasse et bol** sont définis par leur usage, conformément à ce qui a été dit plus haut (1.1.3.2.). *On en met dans le café et le thé (sucre)* ou *on prend le café dedans (tasse)* revient à "sert à" ou "c'est pour". L'incluant "récipient" de **tasse et bol** est remplacé par *dedans* et *dans*, et le contenant défini métonymiquement par le contenu.

Le trait *ça se casse*, en revanche, est plus surprenant, surtout en première position, mais après tout cet élément /fragilité/ est certainement central aussi pour les adultes, comme pour **verre** (matière ou récipient), et, pour un enfant, la répartition des objets maniables en fragiles/non fragiles est encore plus importante. Cette définition de **tasse**, par ailleurs, comme celle de **tigre** et de **trou**, sort de la clôture de la structure à un seul trait qui caractérisait la série précédente, pour aller vers une structure énumérative ouverte, même réduite à deux éléments, qui a l'allure du stéréotype.

Il est un peu surprenant aussi de voir **trou** défini par une définition par l'usage inversée : *on en creuse avec une pelle* est la symétrique de *sert à creuser un trou*, qui définit **pelle**. Ces relations métonymiques, de contiguïté référentielle, concernent des couples réversibles. De même, **café** aurait pu être défini par "on le boit dans une tasse", et **lait** par "on le boit dans un bol". On voit fonctionner les collocations qui traduisent ces relations : *tasse de café, bol de lait, creuser un trou*.

## 2.2. Formes : de la définition à l'exemple

Alliée à l'absence d'incluant (**trou, sucre, tasse, bol**) et à la formulation en phrases complètes (**trou, tigre, sucre, tasse, vitrine, bol, hareng**), l'expression de ces collocations contribue à faire que ces définitions ressemblent à des exemples : elles en remplissent la fonction, qui est de faire apparaître l'environnement syntagmatique du mot. Le saut est franchi avec **bol**, où la reprise de l'entrée dans l'énoncé (**bol** : *on boit le lait dans un bol*, au lieu de "on boit le lait dedans"), ainsi que le circonstant (*le matin*), le convertissent tout à fait, formellement, en exemple. Le travail définitionnel semble parasité par une autre consigne, qui est d'"employer le mot dans des phrases", de "donner des exemples". Cette inflexion vers l'exemplification est peut-être d'origine scolaire : elle reproduit ce qui est pratiqué (et à juste titre) dans les premiers livres de lecture. Cela montre la nécessité de distinguer clairement les deux démarches.

### 3. SÉRIE 3 (CE1)

**abc** : *c'est un livre où il y a toutes les lettres de l'alphabet dans l'ordre. Ce livre s'appelle un Abc parce que les lettres A, B et C sont les premières lettres de l'alphabet.*

**abandonner** : *c'est perdre quelqu'un (ou un animal) mais en le faisant exprès.*

**acheter** : *c'est prendre quelque chose mais en le payant. C'est dans les magasins qu'on achète les choses.*

**alphabet** : *c'est toutes les lettres qui existent en France mais elles ont un ordre.*

**armistice** : *l'armistice est un jour férié ; il est férié parce que c'est la fin de la première guerre mondiale.*

**balai** : *c'est quelque chose avec un manche et au bout il y a du foin (mais bien dur) ou d'autres matières mais pas n'importe lesquelles. On s'en sert pour enlever la poussière qu'il y a par terre.*

**ballet** : *c'est un spectacle mais qui se fait en dansant.*

**balle** : *c'est un objet rond ; cela peut être une balle de tennis, une balle de ping-pong, une balle de hand-ball. Une balle, c'est donc un objet rond qui peut être gros ou petit, qui sert à jouer à certains jeux. Le ballon est plus gros que la balle.*

**barre** : *c'est un objet en bois, en fer, en métal et toutes sortes de matières bien solides. On peut s'en servir pour faire de la danse, pour que s'il y a un lac ou quelque chose de dangereux on ne tombe pas dedans.*

**bonnet** : *c'est quelque chose qui a une matière bien chaude, on le met sur la tête pour avoir chaud à la tête.*

**boxe** : *c'est un sport où on se bat.*

**bateau** : *c'est quelque chose qui va sur la mer. On peut s'en servir pour faire un très long voyage. Et quand on s'en sert pour faire un très long voyage, dans le bateau il y a des chambres, un restaurant, des salles de bain et parfois une piscine.*

La chose évidente est un encyclopédisme débridé, qui se donne libre cours dans un discours sans fin, euphorique, dirait-on, de sa prolixité et de la quantité de choses à dire. Le modèle du dictionnaire de langue s'éloigne ; les phrases produites sont moins des phrases-exemples, comme dans la série 2, que des propos sur la chose nommée. La définition logique, cela dit, reste bien présente : elle s'intègre bien dans ce discours sur le monde (cf. 1.2.). Elle est systématiquement en tête de chaque énoncé, introduite par c'est : il est bien répondu d'abord à la question "qu'est-ce que c'est ?", avant cette autre question, qui n'est plus celle de la définition : que faut-il savoir sur cet objet, et que peut-on en dire d'intéressant ?

#### 3.1. Les définitions

Quatre mots sont encore suivis de la seule définition, à incluant et un seul trait, selon la structure observée dès la première série : **abandonner**, **alphabet**, **ballet**, **boxe**. La définition est nettement délimitée par la première phrase pour **abc** (*c'est un livre où il y a toutes les lettres de l'alphabet dans l'ordre*), **acheter**

(*c'est prendre quelque chose mais en le payant*), **bateau** (*c'est quelque chose qui va sur la mer*). On notera le *mais* qui a trois reprises marque la césure entre les deux parties de la définition, introduisant la différence spécifique (**acheter** : *mais en le payant* – il semble que **acheter** soit opposé à **voler** ; **alphabet** : *mais elles ont un ordre* ; **ballet** : *mais qui se fait en dansant*). On le retrouve dans la laborieuse définition de **balai**, qui cherche à cerner descriptivement l'objet à coup de restrictions successives (*mais bien dur, mais pas n'importe lesquelles*), avant d'en venir enfin au trait fonctionnel, évidemment plus efficace (*on s'en sert pour enlever la poussière qu'il y a par terre*), là où les séries précédentes auraient sans doute donné, plus expéditivement et finalement plus pertinemment, "sert à balayer". Ce qui caractérise en effet les définitions de **balai**, **balle**, **barre**, **bonnet**, est l'effort pour fournir des traits descriptifs (forme, matière), et la relégation de l'usage (*pour enlever la poussière, pour jouer, pour faire de la danse, pour avoir chaud à la tête*) dans une seconde phrase, marquant ainsi un décrochement entre les deux types de traits, comme pour se conformer au modèle classificatoire à fondement descriptif qui vaut pour les espèces naturelles, qui est celui de la définition par inclusion, prototype de la définition.

### 3.2. L'encyclopédie

Elle contamine l'énoncé définitionnel, lorsqu'il prend la forme d'une définition en extension, qui énumère au lieu de caractériser (**barre** : *c'est un objet en bois, en fer, en métal* ; **balle** ; *cela peut être une balle de tennis, une balle de ping-pong, une balle de hand-ball*). Mais elle est le plus souvent syntaxiquement séparée de la définition, dans une phrase indépendante, ce qui manifeste son caractère superflu par rapport à la détermination de la référence. Elle est typiquement marquée par des explications (**abc** : *parce que les lettres A, B et C sont les premières lettres de l'alphabet* ; **armistice** : *parce que c'est la fin de la première guerre mondiale*), ou par des phrases qui constituent des exemples encyclopédiques, reprenant le défini et ajoutant, en même temps que des collocations et des synonymes, une information supplémentaire sur l'objet : ainsi pour **acheter** (*c'est dans les magasins qu'on achète les choses*) et **balle** (*le ballon est plus gros que la balle*). Le traitement de **bateau** est caractéristique : il commence par une définition lapidaire (qui considère le mot comme générique, cf. **lampe** et **pistolet** dans la série 1), pour s'étendre ensuite complaisamment sur cette évocation de croisière : selon toute apparence, le paquebot, ou du moins l'image qui en est véhiculée par les films ou les publicités, est le prototype du bateau, ou le "meilleur bateau possible". On notera que c'est, très justement, la formule *on peut s'en servir* (et non *on s'en sert*, qui elle note un trait essentiel) qui introduit ce "meilleur exemplaire" de la classe (de même que la barre de danse, pour **barre**), qui, s'il a bien son rôle sémantique de prototype (il aide à comprendre le mot), est surtout prétexte à digression encyclopédique.

Sans jeu de mot, la définition est un peu noyée dans cette profusion. On se prend à regretter le minimalisme spartiate et économe des définitions suffisantes de la première série, leur côté plaisant et énigmatique. L'enfant perçoit sans doute comme un progrès la longueur de son texte, proportionné à l'accroissement de son savoir sur le monde. Le travail d'ajustement consisterait au contraire, cette fois, à retrancher, en triant le plus pertinent, et à distinguer dans

la mesure du possible ce qui constitue le sens du mot et ce qui pourrait former une partie encyclopédique signalée comme telle, quitte à admettre une frontière floue et des solutions discutées.

La définition n'est pas en soi inutile ni incompréhensible, comme le voudraient ses détracteurs (ainsi J. Hausmann 1990). S'il est vrai qu'elle s'applique mieux aux mots les moins dépendants du contexte, et spécialement à certaines classes de noms, elle n'est pas étrangère aux enfants, mais familière au contraire, et peut être parfaitement accessible et simple, comme en témoigne par exemple le *Robert des Jeunes*, dont le travail sur ce point est remarquable. Encore faut-il reconnaître les énoncés définitionnels enfantins, à dignité égale avec ceux qu'on peut ensuite leur proposer comme modèles, en faisant accomplir à l'enfant lui-même le travail d'amélioration que ses productions peuvent requérir, et en acceptant éventuellement plusieurs formes et plusieurs contenus. La définition reste au centre du travail sur le sens lexical, et même, plus généralement, un instrument irremplaçable dans la formation de la raison critique.

## BIBLIOGRAPHIE

- FRADIN B. et MARANDIN J.-M. (1979). "Autour de la définition : de la lexicographie à la sémantique". *Langue française* 43. Larousse. p. 60-83
- FRANÇOIS F. (1985). "Qu'est-ce qu'un ange ? ou Définition et paraphrase chez l'enfant", *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, FUCHS C. éd. Berne, P. Lang. p. 103-120
- FRANÇOIS F. (1988). "Exemples de maniement "complexe" du langage : définir – résumer", *J'cause français non ?*, FRANÇOIS F. éd. Maspero La Découverte. p. 127-147
- HAUSMANN J. (1990). "La définition est-elle utile ? Regard sur les dictionnaires allemands. anglais et français". *La Définition*, CHAURAND J. et MAZIÈRE F. éd. Celex, Larousse. p. 225-236
- KLEIBER G. (1988). "Prototype, stéréotype, un air de famille ?". *DRLAV* 38. p. 1-61
- MARANDIN J.-M. (1990). "Le lexique mis à nu par ses célibataires – Stéréotype et théorie du lexique". *La Définition*, CHAURAND J. et MAZIÈRE F. éd. Celex, Larousse. p. 284-291
- MARTIN R. (1990). "La définition "naturelle". *La Définition*, CHAURAND J. et MAZIÈRE F. éd. Celex, Larousse. p. 86-96
- PUTNAM H. (1985). "Signification, référence et stéréotype", KHALFA J. trad. *Philosophie* 5. Minuit. p. 21-44
- PUTNAM H. (1990). "La sémantique est-elle possible ?", MARANDIN J.-M. trad. *La Définition*, CHAURAND J. et MAZIÈRE F. éd. Celex, Larousse. p. 292-304
- RECANATI F. (1986). "Le sens des mots". *Critique* 464-465. p. 129-149



- REY-DEBOVE J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Mouton
- REY-DEBOVE J. (1978). *Le Métalangage*. Le Robert
- REY-DEBOVE J. (1989). "Prototypes et définitions". *DRLAV* 41. p. 143-167
- RIEGEL M. (1990). "La définition acte du langage ordinaire". *La Définition*. CHAURAND J. et MAZIÈRE F. éd. Celex, Larousse. p. 97-110



# APPRENDRE À DÉFINIR DES MOTS AU COURS MOYEN

## Aspects syntaxiques de la définition

Bernard BLED  
IUFM de Caen - Saint Lô

---

**Résumé :** Écrire des définitions nécessite d'avoir acquis le principe de l'équivalence grammaticale entre le mot à définir et la périphrase définitionnelle. Nous décrivons un détour d'apprentissage, dans un projet d'écriture au Cours Moyen, qui vise à l'acquisition de ce principe et, au-delà, à une certaine vigilance métalinguistique dans la mise en mots. En analysant les performances de quelques élèves dans les tâches qui leur sont proposées, nous émettons des hypothèses sur leurs façons d'apprendre le principe visé. Nous essayons de montrer l'intérêt de tâches-problèmes pour provoquer l'interaction des différentes sortes de savoirs qui constituent une compétence langagière.

---

Hélène Romian (1992, p. 3) définit une compétence langagière comme "un ensemble de savoir-faire, de représentations et de savoirs d'ordre procédural (opérateur), d'ordre conceptuel, qui permettent l'exercice d'une activité donnée".

Rappelons qu'elle distingue (Romian, 1989, p. 234) sur l'axe des modes de construction des savoirs :

- \* **des connaissances expérientielles** dans l'ordre des savoir-faire, peu généralisables parce que liées aux circonstances à partir desquelles elles sont construites,
- \* **des savoirs opératoires** qui témoignent d'une première prise de distance par rapport aux circonstances particulières,
- \* **des savoirs conceptuels** qui, eux, sont complètement décontextualisés et ont ainsi un pouvoir de généralisation.

Les savoirs opératoires qui renvoient aux opérations cognitivo-linguistiques "dessinent les contours futurs des savoirs conceptuels" (Ducancel, Djebbour, Romian, 1991, p.195).

Sur un autre axe, celui des modes de manifestation, nous reprendrons la distinction classique entre savoirs procéduraux (savoir comment faire) et savoirs déclaratifs (dont savoir **dire** comment faire). "Les procédures sont des connaissances en acte...Elles investissent des contenus, des savoirs opératoires sur les objets à propos desquels elles s'exercent, elles restent dépendantes du contexte d'emploi...Les savoirs déclaratifs, parce qu'ils sont verbalisables, sont des savoirs décontextualisés" (Halté J.-F., 1992, p.109).

"Donner des définitions précises de mots" apparaît dans *Les Cycles à l'École Primaire* (p.47) comme une compétence à acquérir au cycle 3 (Ministère de l'Éducation nationale, 1991). Il n'est sans doute pas impossible de se référer

aux pratiques du lexicographe, de l'auteur de dictionnaire, pour enseigner cette compétence. L'écriture de textes de type documentaire, de textes à visée explicative, semble néanmoins une pratique plus facilement transposable à l'école primaire : les enfants adoptent facilement le système des notes en marge, des renvois, ou du glossaire, dans leurs dossiers documentaires.

Dans la situation que nous allons décrire, l'activité définitoire est spontanément mise en œuvre par plusieurs élèves, et valorisée par les autres, en tant que stratégie explicative dans l'écriture d'un compte-rendu de visite destiné à des enfants de leur âge. Nous considérerons donc ici la compétence à écrire des définitions comme constitutive de la compétence à produire un compte-rendu.

Du point de vue de la démarche d'enseignement, le travail sur les définitions "s'accroche" à un projet d'écriture et à un projet d'enseignement que nous essaierons d'abord de résumer afin de montrer comment le lexical et le métalexical s'articulent sur l'activité discursive. En outre, en tant qu'objet d'enseignement, l'activité définitoire ne sera pas prise dans toute sa complexité : seule, l'équivalence grammaticale entre le mot à définir et la périphrase définitionnelle (Alise Lehmann, ici même) sera prise en compte. Nous verrons pourquoi.

La notion de compétence peut constituer un outil, à utiliser avec d'autres, pour caractériser des démarches didactiques. L'enseignant n'est jamais dispensé d'une analyse des savoir-faire et des savoirs nécessaires pour réaliser une activité ; on peut cependant opposer une démarche qui programmera méthodiquement leur acquisition à partir de cette analyse *a priori*, à une démarche qui confrontera d'emblée les apprenants à l'activité cible et s'appliquera, dans des détours d'apprentissage, à la levée des obstacles réellement rencontrés. Nous allons décrire un projet d'enseignement conçu et réalisé par un maître (1) impliqué dans le groupe INRP "Résolutions de problèmes en français" (G. Ducancel, S. Djebbour, H. Romian, 1991) : il illustre le second terme de cette alternative.

Outre la question des relations entre telle compétence et chacune de ses composantes, la définition d'une compétence langagière proposée par H. Romian permet de s'interroger sur les relations entre ces différentes composantes lors du processus d'apprentissage : Comment s'articulent savoirs et savoir-faire ? Savoirs opératoires et savoirs conceptuels ? Comment les savoirs déclaratifs se dégagent-ils des savoirs procéduraux ? Comment les savoirs conceptuels (notamment métalinguistiques) et les savoirs déclaratifs deviennent-ils à leur tour opératoires ?... Chacune de ces questions peut être posée du point de vue des acquisitions et/ou du point de vue de l'enseignement (quel type de tâches proposer aux élèves pour les aider à progresser ?). Nous envisagerons ici les deux faces du problème, mais seulement pour un aspect de la compétence à formuler une définition et par référence à une situation particulière de portée nécessairement limitée.

## 1. UN PROJET D'ENSEIGNEMENT DU COMPTE-RENDU AU COURS MOYEN

Cette description est nécessaire pour comprendre le choix des objectifs retenus et, notamment, comment s'est imposée la nécessité de travailler la forme grammaticale des définitions.

### 1.1 Projet d'enseignement et projet des enfants

Les enfants viennent de recevoir, d'une classe avec laquelle ils correspondent, une étude sur la pollution du Marais Poitevin. Visiter la station de traitement des eaux de Saint-Lô et en rendre compte à leurs camarades des Deux-Sèvres est, à leurs yeux, une manière valorisante de leur répondre. Pour le maître, c'est une occasion, recherchée, de mettre en œuvre un projet d'amélioration des compétences de ses élèves à écrire un compte-rendu : à l'issue de ce travail, ces derniers devraient mieux distinguer dans leurs comptes-rendus, aussi **bien au niveau procédural qu'au niveau conceptuel**, des aspects narratifs et des aspects explicatifs.

Cette formulation de l'objet d'enseignement est voisine de celle de *Les cycles à l'école primaire* (Ministère de l'Éducation nationale, 1991, p. 45) : "l'élève sera capable d'«écrire un compte-rendu de visite [...] **en le distinguant** (2) d'un récit" ; elle correspond cependant – et la différence avec *C.E.P.* est importante – à une autre analyse de la matière à enseigner : le compte-rendu de visite n'est pas un type d'écrit qui se situerait sur le même plan que le récit, il se réalise par le recours à des formes linguistiques caractéristiques du discours narratif d'une part, des discours descriptifs et des discours explicatifs d'autre part. Des travaux de didacticiens (Groupe EVA, 1991, p.105 et p.116) ont déjà fait apparaître que des enfants de ce niveau maîtrisent mal ces distinctions (c'est ce que *C.E.P.* prend en compte à sa manière) : la difficulté est "attendue".

### 1.2 Les premières productions et leur analyse

Les premiers textes remis par les élèves permettent de préciser la nature de cette difficulté, les formes particulières qu'elle prend dans cette situation d'écriture. Ils font aussi apparaître des difficultés qui n'avaient pas été prévues.

Les enfants ont écrit en petits groupes de quatre. Voici la production (3) de l'un de ces groupes :

*la visite de l'épuration d'eau*

*nous sommes montés sur un pont qui servait de barrage, il date de 1963 de l'a ont voyaient la vire elle faisait 12 m de profondeur mais il y a une autre rivière, le fumichon. Il y a dans le bâtiment il y a une station lente et une station rapide il y a 7000 tonnes d'eau par jour. On mélange l'eau brute avec un Produit chimique pour enlever la saleté de l'eau ça s'appelle la filtration après il la metaient dans des bac en simant qui faisait 3 m de profondeur. On lui metait du calquer dedans. Après on la metait dans l'ozonation (4)*

### \* *L'ambiguïté du discours*

La difficulté (prévue) à démêler des discours différents se manifeste ici d'une manière spécifique que seule l'observation des écrits peut révéler : le désordre, le manque d'organisation des informations est intimement lié à un défaut de maîtrise des temps des verbes (passé composé, présent, imparfait) : le lecteur du compte-rendu distinguera difficilement ce qui est de l'ordre de la narration des événements vécus par les enfants et ce qui est de l'ordre de l'explication ou de la description des lieux, des installations, des opérations et des phénomènes observés. Il est aussi lié au manque de maîtrise de l'utilisation des pronoms (qui étaient ces "on" successifs ?), comme on peut le voir si on rapproche la production ci-dessus de l'extrait suivant d'un autre compte-rendu :

*nous sommes allés en/suite à la filtration : Il filtre l'eau et ramasse le calcère. Nous avons récupéré du calcère. L'eau est verte et marron parce que c'est de l'eau de lavage. Dès que nous jetions du calcère, Il devenait jaune*

"On mettait du calcaire dedans... On la mettait dans l'ozonation" superposent des types de discours différents : "on met du calcaire" serait un énoncé explicatif ; "on a mis du calcaire" serait un énoncé narratif ; "on mettait du calcaire" ne permet pas de savoir si les scripteurs relatent un épisode vécu ou s'ils décrivent l'une des opérations d'épuration. Pour lever cette ambiguïté, il faut mettre l'imparfait en problème. Pour cela, le maître a pu s'appuyer sur les implications sémantiques de l'opposition imparfait/présent : ce n'est pas la même chose de dire que le barrage servait de pont ou que le barrage sert de pont ! La prise de conscience du problème posé par certains imparfaits a été facilitée par le fait que, pour les enfants, relire un compte-rendu, c'est d'abord contrôler la véracité des informations qu'il contient.

### \* *Les aspects lexicaux*

Ce souci d'exactitude, en revanche, ne peut guère aider les élèves à repérer une autre difficulté spécifique de ce type de compte-rendu : l'emploi des noms verbaux désignant les opérations techniques, que cet emploi apparaisse dans la narration ("*nous sommes allés en/suite à la filtration*"), dans la description ("*on la mettait dans l'ozonation*") ou dans des essais de définition tentés systématiquement par l'un des groupes :

#### *Explications*

- 1 : Foculation = La foculation (5) est le mélange entre les produits et l'eau brute et ensuite on voit des particules
- 2 : Filtration = La filtration est l'endroit où l'on n'enlève les plus petites particules
- 3 : Décantation = La décantation c'est l'eau qui est décanté (Potable)
- 4 : Ozonation = L'ozonation est un gaz qui stérilise l'eau

Alors qu'en ce qui concerne les organisations textuelles et les confusions dans l'emploi des temps qui y sont liées, la confrontation au niveau du groupe-classe a permis de faire émerger des contradictions productives de prises de conscience, ces dysfonctionnements d'ordre lexical ne sont pas mis en ques-

tion ; seul un élève trouve que : "on les met dans l'ozonation, ça va pas", mais il est incapable d'explicitier plus avant le problème.

Le maître décide alors d'engager un travail sur la formulation des définitions destiné en premier lieu à **provoquer** le problème (le faire émerger, le faire formuler et engager sa résolution). La difficulté n'apparaît pas que dans les définitions, mais la "sécheresse de la périphrase définitionnelle" dépouillée des "marques discursives" (A. Lehmann), son étrangeté peut aider les élèves à entrer dans le jeu (ils s'y sont essayés spontanément) et, surtout, les aider à **identifier la connaissance visée**, qui traverse l'activité définitoire mais qui ne s'y limite pas, nous le verrons plus loin (2.1).

### 1.3 Le travail sur le lexique

Il intervient en rupture avec le projet de production de la classe : les élèves sont confrontés à une **tâche-problème** dont le sens leur échappe provisoirement. La tâche proposée est la suivante :

#### Recopie chaque mot de la liste devant sa définition.

(Liste de mots : filtration création fabrication créer fabriquer radiation filtrer décanter radier décantation souper)

1. ----- : action de tirer du néant
2. ----- : rayer sur une liste, un registre
3. ----- : action qui permet de débarrasser un liquide de ses impuretés en les laissant se déposer
4. ----- : repas du soir
5. ----- : passage d'un liquide à travers un filtre qui arrête les particules solides
6. ----- : faire exister ce qui n'existait pas
7. ----- : action de rayer, d'effacer un nom sur une liste
8. ----- : débarrasser un liquide de ses impuretés en les laissant se déposer
9. ----- : production d'objets à partir de matières premières transformées
10. ----- : passer lentement un liquide à travers une matière perméable
11. ----- : produire des objets à l'aide de matières premières transformées
12. ----- : prendre le repas du soir

\* Les élèves essaient de résoudre cette tâche individuellement, puis ils confrontent les solutions qu'ils proposent au cours d'un débat oral dont nous transcrivons la première partie plus loin.

Le maître les aide ensuite à **prendre conscience** de la **fonction** de cette tâche-problème dans leurs apprentissages et dans leur projet de production d'un compte-rendu : en s'appuyant sur les indices laissés par le maître (les termes comme "filtration"), les enfants peuvent comprendre qu'ils sont en train d'apprendre pour mieux réaliser leur projet d'écriture ; le recours à des tâches-problèmes suppose qu'on dépouille ensuite la situation de sa mise en scène didactique pour que les élèves comprennent à quels problèmes fondamentaux de toute mise en mots répond ce qui est enseigné ici (Brousseau, 1992).

\* Nouvelle tâche individuelle : il s'agit d'écrire (ou de réécrire puisque certains s'y étaient essayés dans leur première version) les définitions de quatre mots techniques relatifs au traitement des eaux : **floculation, filtration, décan-tation, ozonation**.

Les élèves confrontent ensuite leurs formulations : la diversité des productions est un point d'appui pédagogique commun et indispensable à tous les maîtres qui travaillent en résolution de problèmes. La confrontation se fait ici à partir de l'oralisation par plusieurs élèves de chacun des énoncés.

\* Six petits groupes se répartissent la tâche de réécriture du compte-rendu : deux groupes racontent la visite, deux groupes décrivent le chemin de l'eau, deux autres expliquent les différentes opérations. Cela permet aux élèves de mettre en œuvre les savoir-faire appris et de les recontextualiser.

La mise en forme définitive s'appuie sur la comparaison des productions des deux groupes responsables de la même partie du compte-rendu et bénéficie de la médiation du maître.

\* Le maître propose enfin un exercice qui vise à évaluer des apprentissages incidents : quelles sont les conceptions actuelles des élèves sur la distinction verbe/nom ? Ils doivent dire si les mots suivants sont des noms ou des verbes et argumenter leurs réponses : **monter, montée, mont, montage, reptile, ramper, reptation, cuiller**.

## 2. ANALYSE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

Rappelons que les deux **détours d'apprentissage** choisis avant de revenir à la réécriture des comptes-rendus concernent :

- la distinction des discours et leur réorganisation en prenant appui sur les temps des verbes ;
- la formulation des définitions.

Ces deux détours (Ducancel, Djebbour, 1992) ne sont pas exactement du même type.

Le premier ne mérite le nom de détour que parce qu'il demande un temps relativement long et que, pendant ce temps, l'attention se focalise sur un aspect particulier de l'activité discursive : il n'interrompt pas le cycle écriture-réécriture ; il prend la forme d'une planification détaillée de la réécriture.

Dans le second, il y a non seulement détour mais "rupture" (provisoire) : un **jeu** est mis en place **pour que** les élèves "découvrent" eux-mêmes les connaissances qui structurent le jeu ; celles-ci ne peuvent pas être données au début, elles ne seront formulées que progressivement et ne seront explicitement reliées aux pratiques langagières de la classe qu'en fin de détour.



## 2.1 Justification du choix des objectifs

Ce qui justifie le choix de ces deux détours aux yeux du maître et de l'équipe INRP (groupe "Résolution de problèmes en Français") dont il fait partie, c'est que

\* **les savoir-faire en jeu** (organiser son écrit, mettre en cohérence les types de discours dont il relève et les temps des verbes, d'une part ; définir des mots, d'autre part) **sont constitutifs de la compétence à rédiger des comptes-rendus** ; il s'agit d'être cohérent avec le choix qui a été fait d'"entrer" dans le processus didactique par la compétence visée ;

\* **lever les obstacles qui s'opposent à la maîtrise de ces savoir-faire constituerait pour les élèves un progrès "décisif"** (6).

De ce point de vue, les choix didactiques en ce qui concerne le travail lexical doivent sans doute être argumentés. Ils reposent sur l'hypothèse que les dysfonctionnements repérés dans l'utilisation des noms verbaux et ceux repérés dans l'utilisation des temps, manifestent, ici, un même obstacle que nous analyserons ainsi (7) : pour les enfants engagés dans un projet d'écriture, ce qui est essentiel, c'est de produire de la signification ; la réflexion sur les moyens de produire cette signification n'intervient que s'il y a problème, au moment de la mise en mots, par rapport à cette signification. Or, le contexte de discours (ex : les correspondants savent bien que l'usine ne s'est pas arrêtée quand nous sommes sortis ; ils savent bien que les bacs en ciment existent toujours, etc.) peut évacuer certains problèmes ; autrement dit : "le barrage fait 12 m de haut" ou "le barrage faisait 12 m de haut", c'est, dans ce contexte, dans cette situation de communication, équivalent. Il en est de même pour "aller à la filtration" ou "aller là où a lieu la filtration", ou encore dans une définition d'un mot technique parce que l'attention est entièrement mobilisée à montrer qu'on sait à quelles opérations concrètes il réfère et à essayer de les expliquer.

C'est une conception de l'écriture, et plus précisément de la mise en mots, nécessairement renforcée par la pédagogie de projet, qu'il faut transformer. L'objectif est d'amener les élèves à une certaine **vigilance métalinguistique**, à la prise en considération des formes linguistiques de leurs énoncés même si la signification (dans la situation) n'est pas substantiellement en jeu.

## 2.2 Deux stratégies différentes

En ce qui concerne les temps des verbes, il est possible de décontextualiser certains énoncés : dans la situation de relecture des productions, "*le barrage servait de pont*" n'est plus senti comme "vrai". Le maître peut alors prendre appui sur cette intuition largement partagée et **étayer** (Nonnon, 1988) **les discours des élèves** (notamment en attirant leur attention, par ses questions et ses reformulations, sur l'intérêt de telle intervention ou sur la contradiction entre deux énoncés) pour les amener à un projet de réécriture qui distinguera le récit (ou la "chronique") de la visite et les explications à fournir.

Cela n'est pas possible pour les difficultés d'ordre lexical. C'est ce qui justifie le recours à une **tâche-problème** telle que la définit C. Garcia-Debanco (1990) : "activité de production de textes répondant à une consigne très fermée contraignant les élèves à affronter et à résoudre un problème d'écriture que le plus souvent ils éludent dans des tâches complexes."

### 2.3 La tâche-problème

Rappelons qu'elle vise à développer la vigilance métalinguistique. Elle a été construite avec précision pour obliger les élèves à **s'interroger sur les aspects grammaticaux** des définitions : les mots proposés sont connus, peu connus ou inconnus (**radier, radiation**) ; les élèves pourront prendre appui sur leurs conceptions actuelles (les équivalences sémantiques) pour commencer leur travail cognitivo-langagier ; mais leurs conceptions se révéleront insuffisantes : on ne peut résoudre la tâche en ne faisant appel qu'aux rapports de sens (comment choisir entre **radier et radiation** sans prendre en compte, consciemment ou non, l'équivalence grammaticale ?)

L'hétérogénéité de la classe permet d'être sûr de l'apparition de différences, donc de désaccords au moment de la mise en commun : ces désaccords serviront de tremplin pour passer de l'épilinguistique (mobilisation de savoirs opératoires, mises en rapport de formes analogiques, par exemple) au métalinguistique que ce dernier terme soit pris dans le sens que lui donnent les psycholinguistes (activités de réflexion sur le langage) ou dans le sens que lui donnent les linguistes (production d'un discours métalinguistique) (Gombert, 1990).

Remarquons cependant que, pour inciter à une activité "méta" autre que l'activité métasémantique, il aurait été judicieux de ne proposer, pour "**radier**" et "**radiation**", que l'une des définitions, tout en proposant les deux mots : ces deux mots étant sémantiquement inconnus, un élève qui aurait résolu les autres alternatives nom/verbe à partir du sens, se serait trouvé ici contraint à rechercher une autre règle du jeu.

Une question reste posée touchant l'étroitesse de cette tâche-problème : étant donné l'obstacle qu'elle vise, était-il possible et souhaitable de l'élargir à des items s'opposant par d'autres traits pertinents ? Choisir entre **ozone** et **ozonation** aurait permis par exemple de poser le problème de la substituabilité du mot et de la périphrase définitionnelle. La gestion pédagogique du débat aurait été plus difficile mais la distance entre la situation didactique et les pratiques langagières qui lui servent de référence aurait été diminuée.

## 3. LES COMPORTEMENTS EFFECTIVEMENT OBSERVÉS

### 3.1 La confrontation des solutions après la tâche-problème

Un tel débat n'est productif que si les élèves peuvent identifier la tâche-problème comme telle, ils ne doivent pas la confondre avec un exercice d'application de savoirs supposés connus. Les élèves doivent savoir qu'ils ont été en situation de résoudre un problème dont on ne leur avait pas enseigné la solution auparavant et que le débat vise à expliciter les connaissances dont ils avaient besoin. Nous transcrivons le début du dialogue :

Maître : *Est-ce que c'est facile ce qu'on vous a demandé là ?*

Élèves : *Non*

M. : *Est-ce que vous pouvez nous expliquer comment vous vous y êtes pris et les difficultés que vous avez eues ?*

- Cyril : *J'ai commencé par "souper" parce que c'était le plus facile*  
M. : *Tu l'as mis où ?*  
Cyril : *Dans "repas du soir" et "prendre le repas du soir"*  
M. : *Tout le monde a commencé par "souper" ?*  
Un él. : *J'en ai mis qu'un à "repas du soir"*  
M. : *Celui-ci semblait facile mais à vous voir travailler, le reste ne semblait pas facile !*  
Marylise : *"Fabriquer", je l'ai mis à "produire un objet"*  
M. : *Qu'est-ce que vous en pensez ?*  
M. Pierre : *Moi j'ai mis cette définition-là pour "fabrication"*  
M. : *Qui est-ce qui a mis "fabrication" comme Marie-Pierre ? (cinq enfants lèvent la main) Qui a mis "fabriquer" à cet endroit-là ? (un plus grand nombre) Est-ce que vous pouvez justifier ce que vous avez mis, vous n'avez pas l'air d'accord ?*  
Florian : *"Produire des objets", c'est la fabrication !*  
M. : *Où as-tu mis "fabriquer" ?*  
Florian : *Je l'ai pas mis*  
M. : *Ceux qui ont mis "fabrication" à l'avant-dernier, où est-ce que vous avez mis "fabriquer" ?*  
Laetitia : *Je l'ai mis à (9)*  
Un él. : *C'est presque la même chose*  
M. : *À votre avis, est-ce qu'on peut mettre l'un ou l'autre, comme on veut ?*  
Un él. : *Non*  
Un él. : *Oui, mais "fabriquer" et "fabrication", ça veut dire la même chose.*

Cette première partie du dialogue justifie en quelque sorte **a posteriori** le choix de l'objectif (les élèves y expriment effectivement les conceptions (8) de la mise en mots sur lesquelles ils s'appuient) et le niveau de difficulté de la tâche qui a été choisi par le maître en fonction de l'hétérogénéité de sa classe. Cette hétérogénéité permet l'expression des connaissances, des conceptions, qui ont permis à chacun de réaliser la tâche et provoqué un certain nombre d'erreurs.

- M. : *Est-ce que ça veut dire exactement la même chose ?*  
Un élève : *Il y en a un qui est à l'infinitif et l'autre est un nom*  
Laetitia : *"Production", ça se termine par "tion" comme "fabrication" et "produire" va avec fabriquer", parce que ce sont des verbes*  
M. : *On va passer à autre chose*  
Servane : *À la place de "fabriquer", j'ai mis "créer"*  
Guylaine : *J'ai mis "créer" à "faire exister ce qui n'existe pas"*  
M. : *Et "création" ?*  
Guylaine : *Je ne l'ai pas mis*  
Marc : *Pour "créer", j'ai mis "action de tirer du néant" et pour "création", (6)*  
Laetitia : *Moi, j'ai mis "création" à (1) et "créer" à (6)*  
Fabrice : *J'ai mis comme elle parce que c'est comme l'exercice sur les synonymes ou les contraires,... les contraires, on ne peut pas mettre le contraire d'un nom avec un verbe, on doit mettre les verbes ensemble et les noms ensemble donc "faire" ce serait*

*“créer” parce que “faire exister” et “créer” c’est deux verbes et “création, “action de”, c’est plutôt du côté des noms.*

M. : *Qu’est-ce que vous pensez de tout cela ?*  
(murmures d’approbation)

Il serait naïf de transposer au plan individuel le processus ordonné qu’on peut lire au plan collectif : activité conditionnée par les conceptions actuelles, expression de ces conceptions, apparition d’un conflit (cognitif), accès à un nouveau modèle explicatif, acceptation de ce modèle comme supérieur à celui dont on disposait antérieurement.

Il serait aussi naïf de croire que la connaissance visée est identifiée par tous ceux qui manifestent leur approbation.

Il faut continuer la discussion sur les autres items. On assiste dans la suite du débat à des “régressions” (par rapport au processus ordonné ci-dessus), parfois provisoires, notamment en ce qui concerne les formulations métalinguistiques comme on peut le voir dans le passage suivant :

Maître : *Pour (10), il y en a qui ont mis “filtrer” et d’autres “filtration”. Il doit y avoir des raisons, alors expliquez-nous pourquoi.*

Nicolas : *J’ai mis “filtrer parce que la phrase, c’est conjugué*  
(...)

Marc : *Moi, [pour (5)] je dirais plutôt “filtration” parce que là, ils disent...ce n’est pas une action, ils expliquent, c’est tout.*

Un élève : *Oui, mais “action”, ça finit par “tion”*

Maître : *Donc, le (5), pour toi, c’est ?*

Marc : *Une explication plutôt qu’une action*

Maître : *Alors qu’est-ce-que tu mettrais pour (5) ?*

Marc : *“Filtration”*  
(...)

Fabrice : *Je dirais comme Marc*

Un élève : *“Passer” est un verbe, “filtrer aussi.*

### **3.2 La tâche de (ré)écriture des définitions de termes techniques (floculation, filtration,...)**

Au grand regret du maître, ce projet d’enseignement a dû être interrompu pendant plusieurs semaines ; l’écriture des définitions de mots techniques (floculation, filtration, décantation, ozonation) qui avait été conçue comme une tâche d’apprentissage (mise en œuvre et recontextualisation des connaissances) apparaît, après ce délai, comme une forme d’évaluation des apprentissages qui ont résisté au temps.

En revanche, pour les observateurs, cette interruption a l’avantage de mieux isoler le phénomène lexico-syntaxique : certains enfants ont eu le temps d’oublier le sens des mots, de confondre les opérations de référence.

Il semble parfois qu’il n’y ait aucune interrogation métalinguistique au moment de cette production de définitions. Rien ne semble s’être passé depuis la mise en œuvre du projet d’enseignement :

Servane **filtration** : *filtrer de l'eau par un filtre qui sert à enlever la saleté*  
**décantation** : *produit qui retire les impuretés...*

David **Ozonation** : *l'ozonation est quelque chose qui bout et qui sent mauvais...*

**filtration** : *la filtration veut dire que la saleté passe dans les filtres et quand l'eau est propre elle part.*

Parfois, il n'est pas possible de dire si l'auteur s'est souvenu que le rapport entre la nature grammaticale du mot à définir et celle de la définition avait été mis en question, mais, quoi qu'il en soit, le problème est évité par le recours à un énoncé autonome :

Alexandra **filtration** : *on fait passer les saletés dans un filtre pour que la saleté...*

**décantation** : *après avoir filtré l'eau on va la faire passer dans plusieurs produits chimiques donc on appelle ça la décantation, on a décanté l'eau avec plusieurs produits*

Il arrive aussi que l'auteur de la définition réduise la difficulté en définissant un "autre" mot, mais cette "dérobade" est la preuve qu'il a pris en compte le principe d'équivalence grammaticale, et, même, qu'il est en train de construire le principe de substituabilité (A. Lehmann) qui va au-delà du premier principe, comme on peut le voir dans la production suivante :

Guylaine **filtration** : *filtrer : filtrer l'eau, pour enlever les saletés*

**ozonation** : *ozone : gaz qui tue les impuretés de l'eau.*

Nous profiterons de cet exemple pour justifier que la première formulation du savoir visé (par Fabrice à l'issue de la tâche-problème) n'a pas fait l'objet d'une systématisation comme on peut le faire lors d'une résolution de problème **de type expérimental** (Ducancel, Djebbour, Romian, 1991, p.183). Nous donnons deux raisons.

La première, c'est qu'en mettant à l'épreuve de manière totalement explicite (par exemple, en demandant aux enfants de classer les mots à définir et les syntagmes définitionnels par catégories syntaxiques) les savoirs qu'un élève a identifiés comme étant ce qui est en jeu dans la tâche proposée, on risque d'interrompre des recherches qui sont en cours ; or, l'objectif de ce détour n'est pas proprement la connaissance du principe d'équivalence grammaticale : il s'agit plutôt, **en s'appropriant ce principe**, de développer une attention métalinguistique plus générale.

La seconde raison, c'est que, dans notre démarche, "les savoirs opératoires sont au centre du processus d'apprentissage, ce sont eux qui sont sollicités, ce sont de nouveaux savoirs opératoires qui sont visés" (Ducancel, Djebbour, Romian, 1991, p. 191) : une procédure de type expérimental donne (même très temporairement) aux savoirs métalinguistiques une autonomie que le recours aux tâches-problèmes essaie d'éviter.

Revenons aux formulations des définitions. Les différentes stratégies que nous avons évoquées peuvent se retrouver sur une même feuille. Seuls deux élèves maîtrisent (encore !) le principe visé pour toutes les définitions produites.

- Fabrice **floculation** : étape qui sert à rendre l'eau potable. Mélange de l'eau et de produits qui servent à rassembler les impuretés en gros flocons.  
**filtration** : phase qui sert à rendre l'eau potable. Filtre les petites impuretés et laisse passer l'eau ainsi purifiée.  
**décantation** : étape qui sert à rendre l'eau potable. Laisse tomber au fond d'une cuve
- Florian **floculation** : transformations des impuretés de l'eau en gros flocons plus faciles à éliminer.  
**filtration** : passage de l'eau dans des filtres qui retiendront les impuretés.  
**décantation** : injection de produits pour éliminer le calcaire.  
**ozonation** : stérilisation de l'eau à l'ozone qui détruira les microbes.

#### 4. HYPOTHÈSES SUR DES APPRENTISSAGES

##### 4.1 Un apprentissage procédural réussi

Le cas de **Florian** nous est apparu d'autant plus significatif qu'il est parmi ceux qui ont oublié la référence de l'un des mots. Nous avons essayé de suivre ses comportements tout au long du projet d'enseignement.

Il est difficile de savoir comment il a contribué à la production initiale de son groupe. On y remarque des performances proches de celles que nous avons étudiées : "on a marché sur le barrage qui faisait 2000 m cubes..." "il y a deux sortes de stations : l'une lente qui passe par la floculation...", et des essais de définitions sous formes d'énoncés autonomes : "la floculation : on met un coagulant dans l'eau pour enlever les impuretés."

Dans la tâche-problème (voir en annexe), il a commis sept erreurs qui manifestent une absence de prise en compte des contraintes syntaxiques dans les définitions, malgré une recherche réelle (ratures). Au cours du débat, **il ne reprendra jamais la parole** après l'intervention qu'on peut lire dans l'extrait transcrit, même quand il sera sollicité par le maître. Cette intervention a été faite sur un ton presque agacé : "produire des objets, c'est (tout de même bien) la fabrication !"

On verra là la manifestation du conflit cognitif provoqué par les propositions contradictoires de ses camarades ou une "révolte" contre le maître qui n'avait pas, selon lui, respecté le "contrat" en proposant un problème pour lequel, lui **Florian**, n'avait pas reçu les moyens de la solution : pour **Florian**, ce n'est donc pas la tâche-problème elle-même qui a destabilisé ses conceptions, c'est le débat qui a suivi ; il est obligé à un changement de point de vue qui a quelque chose de douloureux et qui le rend muet.

La comparaison avec **Fabrice** s'impose : celui-ci a réussi (il est le seul) tous les items de l'exercice ; il vit le débat sereinement et peut développer une longue explication où il explicite des rapports entre cet exercice et un exercice précédent **dont il réévalue le sens** (les questions de catégorisation grammaticale qu'il évoque n'y ayant pas fait l'objet de discours "méta").

Au moment de réécrire les définitions, la performance de **Florian** apparaît plus intéressante que celle de **Fabrice** : il recourt à des stratégies linguistiques

plus variées, moins stéréotypées que celles de Fabrice, et surtout **plus en relation avec ce que le maître a voulu enseigner.**

## 4.2 Comparaison entre des apprentissages

Pour interpréter ces différences entre la performance de **Fabrice** et celle de **Florian**, nous proposerons deux types d'explications.

**Première explication** : l'enrôlement de **Florian** dans le processus d'apprentissage a été plus fort ; il n'a pas accepté la "rupture" du contrat avec le maître (Brousseau, 1992), il a entrepris une négociation (silencieuse !) dont il sait que la clé est ce qu'il y a à apprendre ; l'énigme a joué son rôle, "il s'est mis en route pour percer le secret" (Meirieu, 1991, p. 93). Pour **Fabrice**, d'une part, il n'y a pas eu rupture du contrat, d'autre part l'énigme, ce n'est plus le "comment faire" (il sait), c'est "comment dire, comment expliquer, trouver la théorie de son faire", son projet d'apprentissage porte sur les savoirs conceptuels et la déclaration de ces savoirs ; celui de **Florian** porte sur les savoirs procéduraux et ce projet lui permet d'intégrer les discours métalinguistiques (de ses camarades) pour construire sa compétence à écrire des définitions : la confrontation entre les conceptions de ses pairs et la sienne lui a permis de prendre conscience de cette conception, de la remettre en cause et de reconstruire une connaissance opératoire.

**Deuxième explication** : **Fabrice** est, en fait, plus avancé dans son apprentissage : il a atteint une phase d'automatisation qui lui permet de produire des réponses qui nous apparaissent stéréotypées (Astolfi et Peterfalvi, 1993). Cette automatisation serait assurée par le fait qu'il a réussi à construire et à exprimer au cours du débat un modèle explicatif qui le satisfait : le débat lui a servi à passer du procédural au conceptuel, et du procédural au déclaratif. On lira ce processus de "détachement" dans une formule comme : "*c'est plutôt du côté des noms*". Dans ce débat, il est amené à jouer un rôle de "moniteur", il prend en charge l'explication métalinguistique, ce qui peut être, selon Astolfi et Peterfalvi, une condition favorable à l'automatisation d'un modèle explicatif.

Ces deux apprentissages réussis laissent derrière eux un échelonnement d'apprentissages moins aboutis ou moins visibles. La performance de **Marc**, par exemple, juxtapose une définition conforme aux objectifs visés :

**filtration** : *passage de l'eau à travers une matière imperméable (sic)*

et des définitions du type :

**floculation** : *c'est là où on transforme les impuretés en flocons, donc plus facile à éliminé*

Or le travail cognitif qui se lit dans le dernier extrait du débat transcrit aurait pu laisser espérer une meilleure performance. Nous chercherons des explications dans plusieurs directions.

Ses difficultés dans l'argumentation ("*ce n'est pas une action ils expliquent c'est tout...*") traduisent une difficulté à dégager le métalinguistique de l'épilinguistique : le débat se termine trop tôt pour lui ; il n'avait pas les moyens d'adop-

ter le modèle explicatif proposé par **Fabrice**. Le discours de ce dernier fonctionne, pour **Marc**, comme une simple information.

Il n'intervient sur le fond du débat — alors qu'il s'est trompé six fois — qu'au moment où le problème a émergé, sur un item dont il peut pressentir, étant donnée l'évolution des discours, qu'il a trouvé la bonne solution : il évacue le conflit (socio)cognitif en adoptant (trop vite) un mode de résolution qu'il maîtrise mal. Son "enrôlement" dans l'apprentissage est moindre que celui de **Florian** bien que sa participation au débat soit plus importante.

L'écriture des définitions — sur décision de l'équipe INRP (9) — n'a été précédée d'aucun rappel du débat (largement !) antérieur ni d'aucune évocation des opérations techniques de référence (pour certains, cette recherche en mémoire a certainement constitué l'essentiel du travail cognitif, au détriment du travail cognitivo-langagier). Dans ces conditions, il fallait, sans doute, pour réussir, avoir atteint un certain niveau d'automatisation du comportement métalinguistique visé. Le fait de ne pas avoir atteint ce niveau ne signifie pas qu'il n'y a pas eu apprentissage.

L'examen des performances lors de la réécriture des comptes-rendus conforte cette dernière hypothèse. Nous voyons alors des petits groupes de trois élèves produire des écrits qui manifestent une connaissance des procédures visées bien supérieure à celle qu'ils avaient manifestée, individuellement, dans l'écriture des définitions. C'est par exemple, le cas de **David, Émilie et Servane** (nous avons recopié des performances de **David et Servane** plus haut), qui n'avaient produit **aucune** définition acceptable (voir annexes) mais dont la coopération permet la production suivante :

#### **DÉCANTATION**

*que veut dire décantation : C'est l'action qui permet de se débarrasser d'un liquide ses impurtes.*

*En les laissant se déposer au fond d'un récipient ; Petit à petit les impurtes se regroupent. La décantation sert aussi à tirer les plus grosses impurtes.*

#### **IMPURTÉES**

*que veut dire impurtes : L'impurtes est une saleté*

Cette production est relativement maladroitte, mais cette maladresse rend la performance du groupe d'autant plus lisible : on y voit des enfants dont la compétence scripturale est d'un niveau modeste, capables, sur une tâche d'ampleur limitée, de tenir leur projet d'explication à leurs correspondants **en utilisant le principe définitoire à apprendre**.

Dans ce cas, la réussite de la coopération s'appuie nécessairement sur des acquisitions en cours dont l'expression au sein du groupe a conduit à la maîtrise d'une procédure.



## CONCLUSION

Il serait imprudent de conclure de la qualité des performances au cours de la réécriture (voir annexes) à l'acquisition de compétences, ou même, pour l'aspect lexical, à l'acquisition des principes définitoires visés. Il faudrait pour cela vérifier une certaine stabilité des performances.

A l'issue de ce travail, l'apprentissage d'une compétence langagière nous apparaît comme une construction individuelle, que les performances des enfants ne manifestent pas toujours d'une manière qui nous soit intelligible, qui demande du temps et qui se réalise par **interaction** de savoirs opératoires et de savoirs conceptuels d'une part, de savoirs procéduraux et de savoirs déclaratifs d'autre part. A la fin du processus d'apprentissage, l'automatisation des procédures semble être en relation avec l'appropriation d'un système d'explication métalinguistique immédiatement mobilisable.

Nous faisons l'hypothèse que, pour les élèves, la capacité à mobiliser leurs méta-connaissances dans les opérations cognitivo-langagières qui produisent le discours écrit, n'est pas indépendante des conditions dans lesquelles ils ont appris ces méta-connaissances.

Le recours à des tâches-problèmes, suivies de débats qui permettent aux élèves d'exprimer et de confronter leurs conceptions des fonctionnements langagiers, bien qu'il soit impossible dans une classe nécessairement (10) hétérogène que ces tâches-problèmes se situent pour tous les enfants au même moment de leur apprentissage, peut favoriser la construction et l'interaction des différentes sortes de savoirs qui constituent une compétence langagière.

## NOTES

- (1) Éric SADOT - École Calmette-Guérin - Saint-Lô (Manche)
- (2) C'est nous qui soulignons ; ce gérondif nous semble poser la question des relations entre les aspects textuels et les aspects métatextuels de la compétence citée.
- (3) Toutes ces productions ont été accompagnées de dessins ou de schémas.
- (4) Cette production est certainement la "moins bonne" mais elle a l'intérêt d'exhiber des difficultés sous-jacentes dans l'ensemble des comptes-rendus.
- (5) Nous respectons autant que possible la forme des productions des enfants.
- (6) On pourrait objecter que, comme nous l'avons vu, la maîtrise des pronoms répond aussi à ces deux critères ; elle est cependant apparue moins spécifique de ce type d'écrit.
- (7) Cet obstacle n'est sans doute pas le seul à perturber l'emploi des noms verbaux ; il y a aussi des difficultés fondamentales d'ordre logique mais nous faisons ici l'hypothèse que dimension logique et dimension linguistique sont en interaction.
- (8) Nous préférons utiliser le terme de "conceptions" plutôt que celui de "représentations" dans la mesure où ce dernier, notamment dans les discours didactiques en sciences, renvoie plutôt à la construction de concepts que, comme c'est le cas ici, à la construction de principes procéduraux.

- (9) Cette absence de rappel ne se justifie absolument pas du point de vue didactique. En l'occurrence, cette décision "pour voir" (ce qu'il restait de la tâche-problème elle-même) prise par l'équipe INRP de Saint-Lô ne se justifie pas non plus du point de vue de la recherche -innovation...
- (10) "Nécessairement" : au deux sens du terme : il FAUT qu'elle soit hétérogène pour permettre à la tâche-problème d'atteindre ses buts et elle NE PEUT PAS ne pas l'être.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI J.-P. et PETERFALVI B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster* n°16.
- BROUSSEAU G. (1992). *Éléments pour une ingénierie didactique*. Lyon, "Se Former".
- DUCANCEL G., DJEBBOUR S., ROMIAN H. (1991). *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ?* INRP.
- GARCIA-DEBANC C. (1990). *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy. CRESEF.
- GOMBERT J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Groupe EVA (1991). *Évaluer des écrits à l'école primaire*. Hachette éducation et INRP.
- HALTE J.-F. (1992). *La didactique du français*. Que sais-je ? PUF.
- MEIRIEU PH. (1991). *Apprendre, oui...mais comment ?* ESF, 5ème édition.
- Ministère de l'Éducation Nationale - Direction des Écoles (1991). *Les cycles à l'école primaire*, CNDP-Hachette Écoles.
- NONNON E. (1988). Que voudrait dire aider à comprendre. *Spirale* n° 1 : *Les aides à la compréhension*.
- ROMIAN H. (1989). Éléments pour construire une didactique du français langue maternelle, in ROMIAN H., DUCANCEL G., GARCIA-DEBANC C., MAS M., TREIGNER J., YZIQUEL M., *Didactique du français et recherche-action*, INRP.
- ROMIAN H. (1992). Des pistes et des outils conceptuels pour les cycles. *Repères* n°5.

Exemple 1951

Monte à Paris Bleuet d'Alsace

Un bouquet rose un bouquet de 12 mètres de hauteur et à elle, composée en 1963 qui s'appelle le bouquet de Fumichon et l'eau du Fumichon, toujours dans le VIRE. Cette eau (Fumichon) est utilisée pour la culture sylvicole. Comme avec les autres grands Pêches ont rouge, se dit le fer qui la rend comme ça.

Exemple 1952

On a dit à un produit pour nettoyer l'eau pure, qui est donc de l'eau potable. On met l'eau nettoyée dans l'éponge qui est un gaz qui absorbe l'eau. On agit au niveau des particules.

① Filtration = la purification est le même en l'eau produite et l'eau pure et éponge est fait de particules.

② Décalcification = la décalcification est l'eau qui est décalcifiée (Bleuet).

③ Ozonisation = l'ozonisation est un gaz qui absorbe l'eau.

④ Filtration = la purification est l'eau qui est décalcifiée (Bleuet).

⑤ Filtration = la purification est l'eau qui est décalcifiée (Bleuet).

La visite de l'épuration d'eau

Mous sommes montés sur un pont qui servait de lavage, à date de 1963 de là on voyait la vase et le faussait 18m de profondeur mais il y a une autre rivière, le fumichon il y a dans le bouchement il y a une station lente et une station rapide il y a 700 tonnes d'eau par jour. On mélange l'eau brute avec un produit chimique pour enlever la salinité de l'eau ça s'appelle la filtration après il se mélangent dans des bacs en ciment qui font 3m de profondeur. On leur metait du calcaire dedans, après on la mettait dans l'ozonisation.

PLURIEL

Recopie chaque mot de cette liste devant sa définition =

- filtration - création
- ouï - fabriquer
- filter - radier
- décantation - radier
- souper

- ouïer qd == Action de ouïr de méant.
- radier == Rayer sur une liste, un registre.
- <sup>filtration</sup> <sup>(gr)</sup> == Action qui permet de débarrasser un liquide de ses impuretés en le laissant se déposer au fond d'un récipient.
- souper == Repas du soir.
- <sup>filtration</sup> == Passage d'un liquide à travers un filtre qui arrête les particules solides.
- <sup>filtration</sup> == Faire exister ce qui mériterait pas.
- ouï gr == Action de souper, s'effacer un nom sur une liste.
- <sup>décantation</sup> <sup>(gr)</sup> == Débarrasser un liquide de ses impuretés en le laissant se déposer au fond d'un récipient.
- <sup>création</sup> <sup>(gr)</sup> == Production d'objets à partir de matières premières transformées.
- <sup>décantation</sup> <sup>(gr)</sup> == Passer lentement un liquide à travers une matière formable.
- <sup>filtration</sup> <sup>(gr)</sup> == Procéder des objets à l'aide de matières premières transformées.
- souper == Prendre le repas du soir.

Florian

- filtration: transformation des impuretés de l'eau en gros flocons plus faciles à éliminer.
- filtration: passage de l'eau dans des filtres qui retiendront les impuretés.
- décantation: injection de produits pour éliminer le colcoïde.
- ouïation: stérilisation de l'eau à l'ogone qui détruit les microbes.

Escher

insérer un  
 flocculation: flocculant qui sert à  
 rassembler les impuretés en un floc  
 flocculation: par exemple un P.P.H.



Alexandra  
 flocculation: On fait passer les matières dans  
 un filtre pour que la seule  
 reste et l'eau part

flocculation

décantation = Après avoir filtré l'eau  
 on va la faire passer dans  
 plusieurs produits chimiques  
 donc on applique la déca-  
 ntation on a décanté les  
 avec plusieurs produits

Guylaine

flocculation

par

situation: filtres: filtres l'eau, pour  
 séparer les solides  
 décantation: produit qui enlève les  
 impuretés  
 flocculation: Grog qui s'agit des impuretés de  
 l'eau. Par

flocculation: flocculant qui sert à rassembler les  
 impuretés en gros flocons

flocculation: flocculant qui sert à rassembler les  
 impuretés en gros flocons

décantation: l'eau qui est à rassembler les  
 impuretés en gros flocons

Bleuier

flocculation: transformateur des impuretés  
 de l'eau en gros flocons plus faciles à  
 éliminer

flocculation: passage de l'eau dans des  
 filtres qui retiennent les impuretés

décantation: séparation de produits qui  
 éliminer le colza

décantation: séparation de l'eau à  
 l'aide qui sépare les impuretés

David 14  
 Emilie Co.  
 Séverine Co.

La filtration  
 La filtration veut dire  
 la suite puis dans les filtres et les  
 sorte de l'eau pur  
 l'eau et trop elle perd  
 filtration:  
 décanation:

qui veut dire décanation: C'est l'action qui consiste  
 et se débarrasser d'un liquide des impuretés.  
 En fait, l'eau se dépose au fond d'un récipient.  
 Peut être peut les impuretés se sont regroupent la  
 décanation peut aussi à travers les filtres grossiers imp.

IMPURETÉS

que veut dire impuretés: les impuretés est une substance



schéma de la décanation

David  
 Séverine

filtration: filtration veut dire  
 la suite puis dans les filtres et les  
 sorte de l'eau pur  
 l'eau et trop elle perd  
 filtration:  
 décanation:

filtration: Filtration est que faire  
 chose qui sont et qui sont mesurer  
 dans ce qui est dans les filtres

Séverine

filtration:  
 filtration: filtration veut dire  
 la suite puis dans les filtres et les  
 sorte de l'eau pur  
 l'eau et trop elle perd  
 filtration:  
 décanation:

filtration: filtration veut dire  
 la suite puis dans les filtres et les  
 sorte de l'eau pur  
 l'eau et trop elle perd  
 filtration:  
 décanation:







# ACTIVITÉS LEXICALES AUX CYCLES 1 ET 2

Catherine LE CUNFF, Patricia BRESSY,  
Martine ROLLAND, Solange SARAF  
IUFM de Créteil

---

**Résumé :** Dans le cadre d'une recherche sur la construction de savoirs métalangagiers à l'école primaire, ciblée sur la didactique de l'oral, le Groupe INRP de l'IUFM de Créteil ("Méta-Oral") rencontre des problèmes de lexique. S'appuyant sur les recherches portant sur l'acquisition du langage en milieu naturel, le Groupe construit des stratégies d'enseignement/apprentissage du lexique, prenant en compte les divers types de discours et la dimension métalinguistique des savoirs des élèves : des situations d'activités lexicales sont présentées pour les cycles 1 et 2 (arts plastiques, conduites explicatives) empruntées aux projets des classes du Groupe.

---

Le Groupe INRP "Constructions métalinguistiques à l'école" de l'IUFM de Créteil ("Méta-Oral") travaille à mettre en place des démarches et des contenus pour la didactique de l'oral. La recherche actuelle porte sur la construction de la compétence langagière orale, impliquant la dimension métalangagière, particulièrement aux cycles 1 et 2, mais le Groupe ne s'interdit pas de transposer ses démarches et contenus dans les classes d'enfants en difficulté ou plus âgés. Ces classes sont toutes situées dans la banlieue parisienne. Un certain nombre d'entre elles sont en zone d'éducation prioritaire (ZEP). C'est particulièrement auprès de cette population défavorisée que nous tentons d'intervenir.

Le Groupe prend en compte l'ensemble des discours dans la mise en place des projets d'enseignement/apprentissage et tente de construire des situations permettant l'acquisition des diverses composantes tant pragmatiques que discursives ou linguistiques. Les apprentissages syntaxiques ou afférents au lexique entrant dans ce cadre, ne constituent pas des sphères isolées des autres dimensions.

La didactique de l'écrit, comme on le sait, commence à se doter d'outils pour enseigner les faits syntaxiques en liaison avec le type de textes où ils apparaissent de préférence. Mais l'intégration des faits lexicaux à cette dimension textuelle notamment à l'école primaire est encore balbutiante. A l'oral, la situation que l'on rencontre dans les classes est généralement la suivante. En maternelle, on travaille à faire acquérir du vocabulaire, en mettant en place des séquences collectives de langage à partir d'un thème particulièrement conventionnel : l'automne, le carnaval... On essaie "d'apporter" ainsi aux enfants, invités à prendre part à la conversation collective, en l'absence du référent bien souvent, quelques mots que l'on rappellera ensuite sous forme d'étiquettes à découper ou de mots écrits à identifier dans des activités préparant à la lecture.

Ou bien encore on travaille, à partir d'histoires ou de comptines, à mettre en place le lexique des couleurs ou des parties du corps. Par exemple, bien des enseignants tentent aussi en présentant des histoires riches au plan du vocabulaire, d'augmenter le bagage lexical de leurs élèves : imprégnation par l'oreille, par la répétition. Échec là aussi, car les enfants ne réinvestissent pas dans leurs productions ce vocabulaire généreusement offert.

Plus tard, les enseignants déplorent la pauvreté des textes écrits au plan du vocabulaire et tentent d'apporter une aide en proposant aux élèves de puiser au moment de l'écriture dans un stock de mots inscrits au tableau, pensant faciliter ainsi l'acte de production et enrichir le lexique. Quelques uns tentent de favoriser le transfert d'un lexique technique d'une discipline à une autre, faisant coïncider dans le cours de la même semaine le thème traité par exemple en géographie (les cours d'eau) et le sujet donné pour la production d'écrit.

Pourtant, il nous semble, sans que la dimension lexicale soit notre axe de recherche, que quelques pistes puissent être données pour tenter de rompre avec la situation actuelle et particulièrement en maternelle.

En effet, en travaillant à la construction de compétences relatives aux différents types de discours, l'équipe a rencontré la dimension lexicale. Ce sont donc les principes théoriques et les constructions de situations voire de projets intégrant le lexique que nous tenterons de présenter ici. Il s'agit d'une étude exploratoire et les résultats restent à confirmer. Mais il faut bien, en effet, répondre aux demandes qui émergent tant en Formation Continue qu'en Formation Initiale et qui manifestent le désarroi des praticiens face à l'état de la problématique et l'absence de réponse de la didactique. C'est aussi cette nécessité de répondre de façon urgente qui a obligé le Groupe à identifier et isoler la composante lexicale dans la recherche globale en didactique de l'oral.

Les recherches qui sont présentées ici s'appuient sur des séquences réalisées dans les classes et sont autant de pièces d'un puzzle qui ne trouve sa cohérence que si l'on se situe dans le cadre du projet d'enseignement/apprentissage des discours et de la compétence orale plus globalement.

Pour nous, il s'agit non seulement de faire acquérir du vocabulaire aux enfants mais aussi de leur apprendre à utiliser le lexique à bon escient dans les situations qui conviennent (précision des termes techniques pour expliquer, usage d'un vocabulaire spécifique pour parler d'art, maîtrise des registres et conscience des variations...), mais aussi d'installer une conscience des faits langagiers dont le lexique est une part, et un comportement spécifique vis-à-vis du langage de l'ordre du métalangagier.

L'article tente de montrer quelle est la démarche de l'enseignant et quelles sont les situations mises en place dans les classes du Groupe. Il est certain que la parole du maître sert de "modèle" (Ministère de l'Éducation nationale, 1985) mais peut-être pas comme on l'entend au premier niveau. Il est certain aussi qu'il faut que les thèmes abordés motivent l'enfant. Mais le thème ne suffit pas : encore faut-il qu'il y ait projet de l'enfant pour mobiliser la volonté d'apprendre. Il est certain aussi que les séances collectives de langage, auxquelles beaucoup

d'enseignants ont renoncé, ont leurs faiblesses. Mais le lexique est bien commun du groupe social : la signification se construit pour le groupe et par le groupe classe qui utilisera ces mots communs. Quant à l'interaction en face à face dont on recommande la pratique dans le domaine de la syntaxe, elle a aussi bien sûr son utilité mais elle ne se limite ni à l'échange individuel, ni à la syntaxe. Elle doit concerner aussi la construction des significations, qui disent le monde.

## 1. HYPOTHÈSE ET FONDEMENT THÉORIQUE

### 1.1. Hypothèse

Notre hypothèse, mise en œuvre dans les situations construites en classe, est que le lexique comme la syntaxe, s'apprend en situation. Ce sont particulièrement les travaux de la psychologie du langage sur la manière dont les enfants apprennent à parler dans leur milieu naturel qui confortent nos hypothèses et nos démarches.

Les écrits de L. Vygotski (1985) sont à présent connus et utilisés tant en didactique du français que dans d'autres disciplines. On se souvient que L. Vygotski affirme que la première fonction du langage est la communication. Ce que l'on peut rappeler ici c'est ce qu'il écrit sur la signification du mot : "La signification du mot, elle est langage et pensée en même temps parce qu'elle est l'unité de base de la pensée verbale" (1985 (1) p. 38). La communication est impossible sans les signes, elle est impossible aussi sans la signification : "Pour transmettre à autrui une expérience vécue ou un contenu de conscience, il n'est pas d'autre moyen que de les rattacher à une classe déterminée, à un groupe déterminé de phénomènes mais cela comme nous le savons déjà exige absolument une généralisation. Donc la communication suppose nécessairement la généralisation et le développement de la signification du mot" (o.c. p. 39).

L. Vygotski insiste sur la relation de l'enfant au mot : "Le mot est pendant une longue période [...] un attribut, une propriété parmi ses autres propriétés plutôt qu'un symbole ou un signe [...] le rapport interne signe-signification est le résultat de longues et complexes modifications [...] (o.c. p.105). C'est bien sûr l'entourage, en parlant à l'enfant, qui va permettre ces modifications, la construction des significations." Le langage de l'entourage avec ses significations stables, constantes prédétermine les voies que suit le développement des généralisations [...] mais ils ne peuvent lui transmettre leur mode de pensée. L'enfant assimile les significations des mots qui lui viennent des adultes sous une forme déjà élaborée. Il n'a pas lui-même à assortir les objets concrets ni à former les complexes." (p. 173) Ainsi l'enfant ne choisit pas la signification d'un mot. "Elle lui est donnée dans le processus de communication verbale avec les adultes. L'enfant ne construit pas librement ses complexes. Il les trouve déjà construits en comprenant le langage d'autrui."

C'est de cette manière qu'une société transmet sa culture grâce aux signes que constituent les mots, qui sont la manifestation, l'organisation du monde qui entoure l'enfant. L'école, l'enseignant ont une responsabilité particulière dans cette transmission. Même si, bien entendu, l'enfant arrive en maternelle avec son

bagage de mots, c'est dans la classe pour beaucoup de ces enfants que la culture ou plutôt les cultures (techniques, artistiques, scientifiques...) vont se transmettre par les mots qui les véhiculent et les usages qui en sont faits au sein de discours spécifiques et généralement peu familiers aux enfants.

Les signes, leur usage sont aussi le "moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques. Dans la formation des concepts, ce signe est le mot qui sert de moyen de formation de concept et devient par la suite leur symbole." (o.c. p.151). La portée du travail effectué dans la classe dépasse donc le premier niveau : communication efficace et appropriation d'une culture puisqu'il vise à permettre à l'enfant de se construire la pensée conceptuelle, impossible sans la pensée verbale. On mesure donc l'importance de tout le travail effectué oralement à travers les échanges et les verbalisations tant de la part du maître que de la part des élèves pour la construction du langage intérieur.

Les enseignants jouent un rôle fondamental, notamment au cycle 1 et au cycle 2 sur cet ensemble de constructions chez les enfants à travers la composante lexicale.

## 1.2. L'interaction dans l'apprentissage du lexique

Comment jouer efficacement son rôle ? Rappelant les travaux de L. Vygotski, autant que ceux de Luria ou de Wallon, E. Nonnon (1986, p. 49) écrit : " l'accès à la parole et son développement se font dans l'interaction avec l'entourage, à partir de situations ayant un enjeu pour l'enfant correspondant à une organisation de la réalité qui lui est proposée, à des schémas d'actions, des rôles, dans un rapport à l'adulte où les mots font partie d'une gesticulation significative." En milieu naturel, l'interaction se produit entre un adulte et un enfant. Dans la classe, son caractère se modifie. Les "scénarios", identifiés par J. Bruner (1983 p. 9), ces situations structurées qui permettent à l'adulte et à l'enfant de coopérer dans la transmission d'un langage", sont de nature différente.

Entre la mère et l'enfant se construisent les significations au sein de jeux. En classe, si les échanges adulte-enfant ont leur place et leur rôle dans l'apprentissage, les scénarios à construire ont à prendre en compte la dimension collective adulte-groupe et enfant-enfant(s). En outre, la motivation dont l'importance n'est plus à rappeler, vient non seulement des situations ludiques mais aussi des projets de vie qui se mettent en place et des situations construites qui s'y rattachent.

La didactique pourrait s'approprier les aspects efficaces des conduites "naturelles" telles que celles mises en évidence par les recherches comme celles de J. Bruner par exemple. Il est important de se souvenir avec ce psychologue que "la maîtrise de la référence par l'enfant dépend autant de sa maîtrise du discours et des règles du dialogue que de ses savoir faire individuels pour relier les perceptions aux sons et aux représentations du monde dans sa tête. La référence dépend de la maîtrise de la relation entre le signe et la chose signifiée et aussi de la mise en œuvre des procédures sociales avec quelqu'un d'autre pour

s'assurer que la liaison établie entre signe et chose signifiée est conforme aux usages des autres.”

Les recherches sur l'acquisition du langage menées *in vivo*, comme par exemple celles qu'on vient de rappeler, montrent clairement que les mêmes scènes sont rejouées chaque jour autour de l'enfant, et que les mots naissent en puisant dans ce qu'offre l'entourage, au sein de situations prévisibles pour une large part. Certes l'enfant opère une sélection dans ce qu'il prend des mots entendus en fonctions de ses capacités du moment (C. Le Cunff, 1983), mais le mot s'échange même s'il n'a pas la même signification pour l'enfant et l'adulte. Précisément, c'est par cet échange, cet emploi fait dans une situation identique d'un jour à l'autre, modifiée, complexifiée, puis dans une autre situation proche et enfin différente, par essais de transfert, que la signification se rapproche pour l'enfant de celle en usage dans la culture à laquelle il appartient.

Pour les jeunes enfants, la présence du référent, visible, perceptible, manipulable, est une condition nécessaire. Cette donnée est à prendre en compte pour la classe. Les travaux d'A. Florin et alii (1985), par exemple, l'ont souligné. Mais l'école ne peut pas en rester aux situations familières à l'enfant. Son objectif est de le familiariser avec d'autres univers, de l'aider à s'approprier les signes qui s'y rattachent en usant des moyens que les recherches nous permettent de connaître sur les modalités de l'acquisition des mots. Bien sûr le référent ne sera pas toujours présent. En classe on travaillera à l'évocation, à l'imagination, à la projection dans l'avenir et on usera des mots qui conviennent pour ce faire : ce qu'on aura appris à faire dans des scénarios plus simples, auparavant.

Il s'agira pour l'enseignant, en cycle 1 particulièrement, d'aider l'enfant à passer du tout qui est sa représentation de la situation à une pensée plus divisée, différenciée en unités sémantiquement distinctes. Mais “la pensée, écrit L. Vygotski (1985, p. 73), ne peut pas endosser les mots comme un vêtement prêt à porter.” Le sens du mot est un tout dynamique, fluide et complexe qui possède plusieurs zones de stabilité inégale. La signification c'est la plus stable et la plus précise. “Le mot tire son sens du contexte dans lequel il apparaît ; dans des contextes différents, il change de sens. La signification reste stable à travers tous ces changements de sens.” (idem)

Il faut donc permettre que le mot apparaisse dans des contextes différents, qu'il soit nécessaire de l'utiliser dans les situations d'apprentissage construites par l'enseignant. puisque c'est du contexte que le mot tire son sens et s'enrichit. En outre, L. Vygotski ajoute que “le mot tire son sens de la phrase qui à son tour tire le sien du paragraphe, le paragraphe du livre et le livre de toute l'œuvre de l'auteur”. Dans les échanges oraux qui nous concernent, on voit combien le mot prend son sens de l'ensemble de l'échange et des discours tenus dans la classe.

Les situations doivent permettre à l'enfant de construire les sens divers des mots, mais aussi de se servir de ces mots dont il construit la signification grâce aux expériences concrètes et fonctionnelles d'utilisation.

### 1.3. La dimension métalangagière

Le dernier aspect de la recherche qu'il convient de souligner concerne la dimension métalangagière de l'apprentissage du langage en général et du lexique en particulier. Nous faisons l'hypothèse qu'il n'y a pas d'apprentissage du langage possible s'il n'y a pas une activité métalangagière en œuvre chez l'enfant. Les situations mises en place dans le cadre du projet d'enseignement/apprentissage des discours dans les classes en recherche prennent donc en compte cet aspect. Les situations, les tâches proposées visent à inciter les enfants à prêter attention aux faits de langage, ici aux mots utilisés ; on les aide par des phases de mise à distance à avancer dans la construction de leur compétence langagière, lexicale en particulier.

## 2. DES PROJETS QUI PRENNENT EN COMPTE LE LEXIQUE

### 2.1. Parler des œuvres d'art avec les mots qu'il faut

C'est sur les bases théoriques et les hypothèses qui viennent d'être préciséees que s'est construit le projet dont il va être question à présent. Dans cette classe de PS/MS/GS située en ZEP dans la banlieue parisienne, les enfants n'ont évidemment pas l'habitude de fréquenter des œuvres d'art et encore moins l'occasion d'en parler. L'enseignante a décidé de faire accéder les enfants à un domaine culturel très éloigné de leur univers extra scolaire, celui de l'art contemporain, et aux mots qui disent cet univers.

Dès le début de l'année les enfants sont confrontés à des situations de résolution de problèmes à l'atelier d'arts plastiques :

- *"Choisis deux outils et reproduis leurs traces le plus possible"*  
(notion de répétition, de saturation)
- *"Avec ces deux couleurs primaires, invente le plus de couleurs possible"*  
(notion de mélange précis, de nuanciers)
- *"Tu peux utiliser tous les papiers et cartons pour construire une tour la plus haute possible"* (notion d'équilibre, de sculpture, problèmes d'assemblages/matériaux)

Petit à petit, l'enfant qui est entré avec énergie dans les manipulations (phases de création) commence à comprendre puis utiliser le vocabulaire introduit par l'enseignant, adapté à la discipline et en situations. Le matériel découvert au cours des séances successives trouve sa place sur les étagères de l'atelier. Diversité des outils et des matériaux, exploitation de techniques variées, richesse des expériences individuelles servent d'ancrage à l'appropriation très progressive d'un lexique spécialisé et fonctionnel.

Les recherches sont individuelles ou collectives (frises, maquettes, installations...). Le maître incite par la gestion du lieu (circulation facile pour permettre les observations mutuelles de productions), par les consignes données, par les situations proposées à des échanges oraux :

- comparaison des idées pour la conception du projet, choix des actions et de l'organisation spatiale et temporelle ;

- entraide pour la mise en place matérielle ;
- entraide sur le plan technique.

Les mots sont ainsi rendus nécessaires pour la communication, tirant leur sens des contextes successifs, la signification se construisant grâce à ces situations inscrites dans le projet, construites à cet effet par le maître médiateur. La présence du référent, dans certaines de ces situations (pas toutes) facilite ces constructions.

De façon régulière, un bilan est instauré au moment du regroupement des élèves avant la fin des ateliers. Temps institutionnalisé de la réflexion qui relance les actions-créations. C'est le moment du regard sur l'ensemble des travaux, de la mise à distance, de la prise de conscience nécessaire afin d'enrichir son imaginaire de la diversité des réponses au problème plastique posé. C'est aussi le moment où on observe les productions des autres élèves, des artistes (reproduction, diapositives, œuvre originale). On raconte ce que l'on a découvert, on décrit ce que l'on voit. Le lexique utilisé dans ces moments "sert à spécifier, à amplifier et élargir les distinctions que l'enfant connaît déjà dans son univers. Ces distinctions abstraites sont déjà présentes même en dehors du langage" écrit J. Bruner (1987, p. 25 ). Ces moments de bilan permettent aux enfants de s'approprier ces distinctions.

Ainsi dès son plus jeune âge, l'enfant sait discriminer les couleurs, par contre, il ne sait pas encore les nommer ou les nommer précisément (bleu turquoise, bleu canard, bleu marine...). Ou bien encore, l'enfant perçoit des sensations différentes au contact des matières mais il ne sait pas les exprimer. La réflexion, la mise à distance, enrichies des commentaires de chacun sont indispensables pour voir naître un comportement de curiosité, de création tant dans le domaine plastique que langagier. C'est précisément l'objectif de ces séances.

Mémoire collective des expériences vécues en ateliers, des outils (fichiers, affiches, mini dossier sur un problème plastique donné) sont fabriqués très simplement par les enfants. Ils sont surtout conçus pour être fonctionnels et réinvestissables au cours des séances suivantes, sans l'aide du maître. Celui-ci aide à la conception et propose des référents culturels. Ces outils évoluent avec les découvertes nouvelles. Pour arriver à la phase de construction de ces fichiers, la mise à distance des créations est nécessaire. Les enfants peuvent intervenir de manières diverses lors des bilans.

- Ils décrivent les productions affichées (la leur ou celles des autres).
- Ils observent puis inventorient les matériaux employés, ce qui nécessite l'emploi d'un lexique précis.
- Ils comparent les productions : composition, couleurs et formes choisies, technique, action menée...
- Ils expliquent ce qu'ils ont fait chacun leur tour, pour comparer les différentes stratégies d'approche du problème posé par la consigne.
- Ils proposent d'autres idées pour résoudre celui-ci :
  - . Quelles sont les modifications possibles ?
  - . Comment améliorer ?
  - . Comment réparer une construction qui se détruit ?

- Ils discutent pour choisir tel ou tel travail pour l'exposition, en essayant d'argumenter leur proposition.

En mettant en évidence la diversité des idées, ils prennent conscience de leurs différences et se construisent leurs propres points de vue (ce que réclame le référentiel des compétences pour l'école primaire Ministère de l'Éducation nationale, 1991) Dans le même temps que se construisent des discours différents de ceux que propose le milieu familial, le lexique spécifique découvert au cours des séances successives et réutilisé en permanence pendant ateliers et bilans, prend naturellement, mais très progressivement sa place dans les discours enfantins.

#### NOMS DES COULEURS

*bleu, vert  
dégradés  
camaïeux*

#### NOMS DES FORMES

*rond, carré  
vertical, horizontal  
espace*

#### NOMS DES OUTILS

*pinceaux  
brosses rondes ou plates  
rouleaux  
chevalet  
palette  
raclette, ébauchoirs, mirettes  
colle blanche, à bois, à papier  
marteau, clouteuse*

#### VERBES D'ACTION

*tamponner, taper, glisser, froter, suspendre, coller, attacher, trouser, creuser, transpercer, sculpter, ébaucher, dessiner, peindre, reproduire, transformer, rétrécir, élargir, agrandir...*

#### VOCABULAIRE TRÈS SPÉCIFIQUE

*tableau, sculpture, relief, équilibre, mouvement, cimaise, exposition, reproduction, gravure, lavis...*

Ce dernier type de vocabulaire est le plus souvent introduit au cours des visites à l'extérieur de l'école. L'enfant rencontre alors l'œuvre originale, grandeur nature, en toile et en huile, en plâtre et en pigments. Ainsi, de retour à l'école, on pourra observer des élèves décrivant à leurs parents, devant l'affichage réalisé sur la sortie (documents, photos, croquis, dessins...), la transparence de la Pyramide du Louvre, les colonnes de Buren... De la même façon, après la découverte de la Villa Falbala de J. Dubuffet et quelques séances à l'atelier, le mot "hourloupe" sera intégré et réutilisé au moment du bilan.

Une partie de ce lexique sera réinvestie à d'autres instants de la journée scolaire : *taper, froter, secouer* (lors des jeux de percussions en musique), *espace, équilibre, suspendre, tourner* (en éducation physique). Le sens s'enrichit au contact d'autres référents, dans des contextes et des discours différents.



La venue d'une œuvre d'art originale dans la classe permet de diversifier les approches sensorielles. Au musée, l'œuvre est sacralisée, intouchable. A l'école, on la sent, on la caresse, on la fait résonner. Au moment du bilan, les premières émotions passées, on réfléchit ensemble aux multiples questions auxquelles renvoie "l'invitée".

- . Quel lieu d'exposition dans l'école ?
- . Comment l'installer (mise en espace, éclairage, mise en scène) ?
- . Comment la regarder ?
- . Qu'est-ce qu'une œuvre : polysémie des formes et des couleurs ?

L'œuvre arrive dans l'intimité de la classe et incite certains à la méditation, d'autres à la rêverie. Les enfants prennent le temps de s'en imprégner. Certains la rejettent, d'autres au contraire, l'utilisent pour tisser un filet de communication entre eux, les parents, les enseignants et les autres enfants. La venue d'un artiste, organisée avec l'Artothèque permet de répertorier, ensemble, les questions que la curiosité et l'enthousiasme excitent. L'adulte aide l'enfant à adapter son discours à cette situation nouvelle. Il encourage les plus timides à prendre la parole, il incite les élèves à détailler les questions qu'ils posent, à préciser leur discours en utilisant à bon escient le vocabulaire plastique exact. Ainsi lorsque Liliane Maurin, plasticienne, présente sa "valise de travail", les enfants reconnaissent et nomment des outils présents et utilisés dans la classe. Par contre, la broyeuse de papier ou les pinceaux chinois de calligraphie introduisent des questions nouvelles.

Des situations originales, des propositions de séquences variées vont permettre de poursuivre la découverte de mots inconnus indispensables. Et, si on veut communiquer les trouvailles aux autres classes au sein des projets d'école, il faut bien un langage commun adapté. Le projet de classe vient ici créer de nouveaux contextes à l'utilisation de ce lexique tout frais.

## **2.2. Agir sur les représentations des enfants**

Comme pour les autres composantes de la compétence langagière orale, le groupe INRP "Méta-Oral" tente d'agir sur les représentations que se construisent les enfants concernant les apprentissages et les activités mises en place dans la classe. Parmi ces représentations, on tente de faire prendre conscience aux enfants de la fonction de l'école concernant le langage. L'école permet d'apprendre à mieux parler, à bien expliquer, à raconter en intéressant les autres et le rôle du maître, de ses interventions trouve sa place dans ces représentations comme celui des productions des autres enfants ou les séquences de bilan collectif. Enseigner la parole est une des tâches de l'école et les enseignants le font comprendre aux enfants.

Les faits de langage sont considérés comme des objets à observer voire à manipuler. On apprend à comparer les formulations, à reformuler, à choisir, à inventer des formulations nouvelles. Le lexique se trouve pris naturellement dans cette dynamique (Le Cunff et coll., 1992). On s'efforce de permettre à l'enfant d'user de sa liberté de choix de mots au sein de situations rendues familières et prévisibles pour permettre son travail de réflexion sur cette composante précise

(Cahier du CDDP de Seine-et-Mame à paraître). On vise à installer un comportement d'éveil, d'attention, d'intérêt pour les mots, les discours, le langage et ses fonctionnements. Il s'agit pour les cycles qui nous concernent d'activités d'ordre métalangagier implicites, activées par les situations proposées mais aussi explicites quand les savoir faire sont installés, au moins partiellement, par exemple dans la conduite narrative ou explicative.

### 2.3. Les mots techniques pour bien expliquer

L'exemple suivant est emprunté au domaine de l'explicatif. Il s'agit dans le cadre d'un projet de classe (réaliser un objet, apprendre à se servir d'un outil à cet effet) et du projet d'enseignement/apprentissage des divers types de discours pour le maître, d'évaluer les performances des enfants de deux groupes différents pour chaque classe. L'un des groupes est constitué d'enfants "bons parleurs", l'autre de moins bons parleurs, selon des critères définis par le Groupe INRP et appliqués en début d'année scolaire.

Cette situation où l'un des enfants a pour consigne d'expliquer, sans l'aide des mains, le fonctionnement de l'outil et de mettre en garde contre des ratages éventuels a permis de mettre en évidence les caractéristiques des différences entre les deux groupes d'enfants en particulier dans le domaine du lexique. La nécessité d'utiliser un lexique précis, caractéristique du discours explicatif n'était pas ressentie par tous les enfants de la même manière et leurs performances se sont révélées différentes. La représentation de la tâche verbale à accomplir et la conscience de la spécificité du lexique, condition pour réussir la tâche, semblent discriminantes.

Certains enfants utilisent d'emblée les mots donnés lors d'une première explication fournie par l'enseignant. D'autres, et c'est intéressant, savent qu'il leur faut le mot juste et le demandent ou manifestent le manque. D'autres enfin utilisent un mot de leur lexique ou une paraphrase en remplacement. Certains encore remplacent le mot qui leur manque par "truc" ou "machin" tandis que les derniers sont d'une imprécision totale quant aux gestes à effectuer ou aux parties de l'outil utilisé, s'énervent quand l'interlocuteur n'agit pas en réponse à leur propos lacunaire et tentent de faire les opérations à la place de l'autre.

L'extrait suivant montre comment Renaud s'y prend pour expliquer à Chloé ce qu'elle doit faire en présence de l'enseignante dans cette classe de MS, en début d'année.

- M. *Tu lui dis tout ce qu'elle doit faire et tu ne le fais pas hein. Voilà. Explique lui.*
- R. *Tu fais un petit rond avec un crayon et après tu découpes et tu mets les... Comment ça s'appelle ça ? Comment ça s'appelle ? Comment ça s'appelle ?*
- M. *Ah ça ? C'est à moi que tu parles ? Les cosses.*
- R. *Les cosses. Et tu mets les cosses sur les petites comes là, su chaque côté. Non ! Pas ça dedans dans le trou.*
- [...]
- M. *Fais les glisser dedans*

- C. *Faut les glisser comment ?*  
M. *Tu demandes à Renaud.*  
R. *Tu pousses, et puis après ça rentre et puis tu fais un petit rond, tu l'as fait et après tu découpes avec.*  
[...]

C'est à présent Chloé qui explique à un autre enfant en présence de l'enseignante.

- M. *Et ça ça s'appelle une scie.*  
C. *Et ça là les trous ?*  
M. *Ca s'appelle bon les trucs là, ça s'appelle des cosses*  
C. *Ca s'appelle des cosses et ça ?*  
M. *Et ça ça s'appelle une pile*  
C. *Ah ben oui. Faut mett...*  
M. *C'est bien que tu me demandes avant, comme ça tu sauras le faire*  
[...]  
C. *Et ça des petits bâtons, et pis ça, ça s'appelle euh ? ça s'appelle ? Et ça ça s'appelle quoi ?*  
M. *Ca s'appelle des cosses et ça ça s'appelle des bornes. Voilà. (M. sort)*  
C. *Oui les cosses et les bornes. Faut mett les cosses à côté et pis les bornes faut les mett ici dedans, tu mets dedans pour ça met ça fait.*  
[...]

Morgane explique à Nicolas

- M. *Moi je l'ai déjà fait*  
N. *T'as fait quoi ça ?*  
M. *Tu mets là d'dans, dans ça, le truc faut que tu mettes, non pas les deux, un seul. Tu découpes un rond*  
N. *J'arrive pas*  
M. *Mais si tu le sais alors tu découpes pas*  
N. *Mais non c'est ça c'est pas*  
[...]  
M. *Alors donne je vais commencer avec le p'tit...*  
N. *Quoi ? Le petit...c'est ça ?*  
M. *Pasque t'as pas mis le fil tu vois.*

Ce dernier exemple est emprunté à un couple d'enfants de CE1. Seul l'un des enfants, celui qui explique, s'exprime.

- F. *Tu prends le truc rouge dans l'autre, après tu le poses non, non,...oui...tu le laisses, tu le poses après tu le branches avec ça là dessus*  
[...]  
F. *Prends ça.*

Il semble bien, même si une évolution de la MS au CE1 est perceptible, que la conscience de la nécessité d'utiliser le lexique technique adapté soit précisément un des points sur lesquels se différencient les enfants des premier et second groupes. Il semble que les compétences d'ordre métalinguistique soient en relation avec les performances dans les diverses conduites discursives. On a

ainsi mis en place des situations favorisant des verbalisations d'ordre métalangagier et permettant de mesurer la place tenue par le lexique dans les représentations concernant en particulier le discours explicatif. Les mises à distance font partie des habitudes de ces classes et sont inscrites dans le projet d'enseignement/apprentissage.

Les mots s'acquièrent ainsi progressivement, le sens se construit comme se construit la signification mais aussi la représentation des contextes d'utilisation et des usages en relation avec les situations et les discours afférents. La démarche consiste, on le voit, à placer les enfants en situation d'avoir de vrais problèmes à résoudre avec l'aide de l'enseignant qui intervient pour permettre à l'enfant de réussir la tâche, montrer les chemins dans des situations où l'enfant a la responsabilité de l'échange. Le rôle de l'adulte est celui de l'étayage tel que le définit J. Bruner. L'enfant sait qu'on n'accomplira pas la tâche verbale à sa place mais que l'interaction l'aidera à réussir d'une part, à mener les apprentissages nécessaires d'autre part.

#### **2.4. Articuler la production de discours et la réflexion sur les faits de langage : à propos de "fées"**

Dans les exemples précédents, il s'agissait de situations en présence du référent et de situations issue des premières et fortement rattachée aux premières : présence des productions que l'on compare pour élaborer les critères du discours, ou laps de temps très court entre l'observation et le compte rendu au groupe.

La situation qui va être présentée maintenant implique une relation différente au référent et concerne la conduite narrative. Un enfant de PS s'entraîne à raconter en petit groupe. En effet, un moment conte est assumé tantôt par l'enseignante tantôt par les enfants de cette classe de PS/MS/GS. Les PS ont donc droit à une séance d'entraînement en petit comité qui est aussi l'occasion de réfléchir et parler de ce qu'on fait quand on raconte.

E. désigne ici un enfant quelconque du groupe, et M. l'enseignante.

E. *Il était une fois une fée qui était dans le Lambavic*

M. *Qu'est-ce qui lui arrivait ?*

E. *Elle avait soif*

[...]

E. *Elle arrivait pas à sortir... Le petit garçon i l'aidait à sortir*

M. *Oui*

E. *Après elle a bu*

M. *Le petit lui a apporté à boire ?... Et pour donner une récompense au petit garçon qu'est-ce qu'elle a fait ?*

E. *Elle a donné un sou*

M. *Elle a donné un sou et qu'est-ce que ça peut faire une fée sinon ?*

E. *Ca peut donner de l'argent*

M. *Mais c'est magique une fée, qu'est-ce que ça peut faire comme choses magiques ?*

E. *Des pièces magiques*

[...]

M. *La fée elle peut donner des objets magiques. Quoi par exemple, qu'est-ce qu'elle peut dire ? Qu'est-ce que dans les histoires de fées, elles disent des fois ?*

E. *Un baiser*

E. *Elle peut faire un gros câlin*

M. *Est-ce qu'il faut être une fée pour faire un gros câlin ?*

E. *Non*

E. *Il peut donner des humains aussi*

E. *Il peut dormir à côté de lui*

M. *Qu'est-ce que peut faire une fée magique ?*

E. *Elle peut disparaître*

E. *Et pis les affaires elles volent toutes seules*

E. *Pour faire rigoler*

M. *Avec sa baguette magique qu'est-ce qu'elle peut faire ?*

E. *Elle peut construire une maison*

[...]

M. *Qu'est-ce qu'on peut demander comme vœu ?*

E. *Une montre*

[...]

M. *Je crois qu'il va falloir que je vous raconte à nouveau des histoires.*

On voit comment dans cet extrait l'enseignante choisit d'enrichir le sens et de construire la signification que le mot fée a dans notre culture dans un moment où les enfants sont en situation de production d'histoire, ici c'est un enfant qui est en train d'inventer un conte de fée. Constatant que les enfants n'ont que peu d'idées concernant ce type de merveilleux, elle décide de consacrer du temps à la lecture de contes de fées pour qu'ils puissent y puiser les éléments qu'ils ignorent et y enrichir leur imaginaire.

## **2.5. Réfléchir sur les mots dont on a besoin : la conduite de définition**

Dans le cadre d'un projet de tout le groupe scolaire pour la "Fureur de Lire", cette classe de PS/MS reçoit un écrit contenant des propositions de la part d'une classe de primaire. On découvre ensemble la fonction, l'origine de cet écrit puis son contenu. Il s'agit d'une invitation à participer à un concours sous forme de "parcours". Le mot concours est éclairci, mais cette classe a elle-même déjà proposé un concours puis on cherche à définir "parcours". On a en effet besoin absolument de comprendre ce mot pour participer aux activités que proposent les grands et gagner un lot. Les enfants sont habitués dans cette classe à justifier, expliciter, commenter à propos de leur production comme de celles des autres. Ils ne restent pas muets et s'efforcent de résoudre le problème qui se présente à eux.

M. *Méline tu nous dit ce que c'est qu'un parcours*

Mé. *Un spectacle*

M. *Explique*

Mé. *Pasque c'est comme un pestacle c'est comme un jeu de pistolet, i tire comme des pistolets ça fait beaucoup d'éclairs pasque y a beaucoup de trucs là*

M. *Je sais ce que tu veux dire : c'est un feu d'artifice*

Mé. *Oui*

M. *Qui peut expliquer aux copains ?*

V. *C'est un truc où on court, on court en faisant des ronds*

M. (reformule) *avec quoi*

E. *Avec des rubans*

M. *Oui on peut faire un parcours avec des rubans*

V. *Avec des lignes et avec des ronds*

E. *Avec des ronds, avec des ficelles*

M. *Est-ce que ça veut dire vraiment que quand on fait un parcours, il y a des lignes dessinées au sol qu'il faut suivre ? Qu'est-ce qu'on pourrait trouver comme mot pour expliquer à quelqu'un ce que c'est un parcours, quel mot ?*

[...]

E. *C'est un gymnase*

M. *Est-ce qu'un parcours c'est un gymnase, il y a des parcours souvent dans les gymnases, on voit ça où ?*

E. *Là à côté à côté là où on mange à la cantine*

M. *Quand on rentre dans un gymnase on voit où le parcours dessiné.*

[...]

Ici le référent est près du vécu des enfants. Il s'agit de construire une représentation, de la mettre en mots en mobilisant ce que les enfants savent déjà.

Cette activité, souvent présente dans les activités de nos classes, manifeste la volonté d'inciter les enfants à prêter attention au mot. A d'autres moments, on l'aide à choisir le mot, à parler des mots qu'on utilise. Des activités d'ordre métalinguistique sont proposées. Le lexique métalinguistique est utilisé en classe et l'on tente de clarifier ces termes "techniques" que l'on utilise : raconter, une histoire, expliquer, justifier...en situation mais aussi dans de courts intermèdes de mise à distance où l'on s'interroge sur ce que c'est qu'inventer une idée ou faire une proposition (Le Cunff et coll., 1990).

### 3. CONCLUSION

Les extraits de séquences enregistrées dans les classes montrent que les situations dans lesquelles le lexique fait l'objet d'un apprentissage sont des situations ordinaires, toujours inscrites dans le projet de classe. Il y a des moments où les enfants travaillent par couple (expliquent le fonctionnement d'un outil), d'autres où ils sont en petit groupe (les PS s'entraînent à raconter et construisent la signification de *fée* ou de *magique*) et des moments où toute la classe découvre une œuvre d'art ou les productions des élèves et jette "un regard de peintre", pour reprendre les mots que l'enseignante utilise avec eux pour les inciter à mobiliser la perception et le lexique qui conviennent à la situation.

Il est surtout essentiel à nos yeux de permettre aux élèves de nos classes de prendre conscience de l'importance d'utiliser les mots justes et d'opérer un choix pour se faire comprendre de l'autre. Il leur faut mesurer la spécificité du lexique dans des situations qu'on leur apprend à bien identifier, et cela dès le cycle 1 pour installer des comportements dès le début de la scolarité.

Le rôle de l'enseignant est fondamental puisque c'est lui qui construit les situations dans lesquelles les mots seront produits, entendus, réutilisés. C'est lui aussi qui par son "étayage" portant autant sur la compréhension de la tâche verbale que le repérage du discours ou l'usage des mots techniques qui conviennent aide l'enfant à s'approprier ces mots, leur usage et à construire les significations, en usage dans notre culture.

Il faut toutefois rappeler que sont présentés ici quelques éléments se rapportant à la didactique du lexique, empruntés à la recherche en didactique des discours à l'oral qui est notre véritable objet de recherche. Il est évidemment nécessaire de mettre en place une recherche spécifique sur le lexique qui seule permettrait de faire avancer réellement et d'aider les formateurs comme les enseignants. Notre article ne prétend nullement se substituer à un tel travail en profondeur. Il peut permettre cependant de donner simplement quelques pistes de réflexion. Les éléments que nous livrons constituent pour nous des ébauches de réponses en formation face aux interrogations ou aux pratiques constatées.

**BIBLIOGRAPHIE**

- BRUNER J.-S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. PUF
- BRUNER. J.-S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz
- FLORIN A., BRAUN-LAMESCH M.-M. & BRAMAUD du BOUCHERON G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Mardaga
- LE CUNFF C. (1983). *Les marques de personne et la morphosyntaxe verbale dans les échanges adulte-enfant*. Thèse pour le doctorat de 3<sup>e</sup> cycle. Paris 3
- LE CUNFF C., ROLLAND M., SANCHEZ M. & coll. (1990). "Une situation discursive à l'oral : apprendre à parler devant le groupe classe". *Repères* n°2. INRP
- LE CUNFF C., JOURDAIN P., ROLLAND M. & SARAF S. (1992). "Compétence langagière orale". *Repères* n° 5. INRP
- Ministère de l'Éducation nationale (1985). *L'école maternelle son rôle, ses missions*. CNDP
- NONNON E. (1986). "Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant". *Revue Française de Pédagogie* n°74. INRP
- VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales



# LEXIQUE ET PORTRAITS DANS LE RÉCIT : DEUX LOGIQUES DIDACTIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Catherine TAUVERON  
IUFM de Clermont-Ferrand

---

**Résumé :** Dans la rédaction d'un portrait, le scripteur est amené nécessairement à faire des choix lexicaux, en particulier des choix de qualification. Les interventions du maître pour aider l'élève à traiter ce micro-problème d'écriture ne peuvent se comprendre en dehors de la logique d'ensemble où elles s'inscrivent et, au-delà, de la représentation du portrait réussi qui gouverne cette logique. Dans la logique la plus répandue, issue de la tradition rhétorique et illustrée dans l'article par des leçons de manuels et une séquence de classe, le portrait réussi est un objet textuel autonome, respectueux d'un plan type et répondant aux critères de ressemblance et d'exhaustivité. Pour le construire, deux opérations sont nécessaires : l'observation méthodique et la mise en mots. Les mots existent qui disent les choses, indépendamment du sujet observant. L'objectif du maître est alors de fournir les mots, de préférence expressifs, qui disent ces choses. A cette logique normative, nous opposons une logique discursive, illustrée par des exemples d'activités de classe, dans laquelle les choix lexicaux, dernier maillon d'une longue chaîne de raisons, sont dépendants de nombreux paramètres mis en place par le récit même qui contient le portrait.

---

Quand les mots viennent à manquer aux élèves, ce qui arrive souvent, les maîtres sortent leurs listes préconstruites. De moins en moins dira-t-on ? Pas si sûr. Mais leur a-t-on proposé une solution de rechange ? Il convient de noter à leur décharge que les recherches en didactique n'ont à ce jour pas vraiment pu ou pas su leur fournir d'autres modes d'approche qui leur permettraient de traiter le problème du lexique à la fois dans ses aspects quantitatifs (augmenter le stock des mots disponibles chez l'apprenant) et qualitatifs, plus exactement discursifs (mobilisation pertinente dans un contexte donné, dont les caractéristiques sont toujours uniques, d'une partie des connaissances lexicales).

Une chose est certaine, quand bien même le maître serait au fait des recherches récentes dans le domaine de la narratologie, quand bien même il introduirait dans sa classe les notions de clôture narrative, de système des temps, de connecteurs spatio-temporels... il peut arriver qu'ayant à travailler, dans le cadre de l'écriture d'un récit, la description du personnage, il soit amené à retrouver les sillons inlassablement labourés par ses prédécesseurs.

Le portrait de personne-personnage (l'ambiguïté perdue, comme nous le verrons) est un îlot de résistance forte des pratiques anciennes. A son propos, le poids des normes fixées par la rhétorique pèse à ce point sur les représentations des maîtres (et par voie de conséquence des élèves) que deux logiques inconciliables peuvent se trouver à l'œuvre simultanément dans la classe : celle qui envisage l'écriture comme le respect de normes construites *a priori*, qu'on conserve, par habitude, pour la seule description du personnage, celle qui envisage l'écriture comme une somme de choix stratégiques commandés par les nécessités du contexte et du co-texte et qu'on adopte pour la construction de l'intrigue. Les choix lexicaux dans la description ne sont qu'un micro-aspect du problème d'écriture qu'elle constitue mais ils sont évidemment en étroite relation avec le mode de traitement adopté : ils s'opèrent différemment d'un mode à l'autre. Notre propos est ici de décrire ces deux logiques et, ce faisant, d'avancer quelques idées pour une construction stratégique du portrait de personnage (et singulièrement sa mise en mots).

## 1. LEXIQUE ET PORTRAIT : PREMIÈRE LOGIQUE IMMÉMORIALE

Cette logique immémoriale (1) - dont nous soulignerons au passage les origines -, est celle que suivent toujours avec une belle unanimité les manuels les plus récents, quelle que soit par ailleurs leur ouverture aux nouvelles approches du récit. La place manque pour les citer tous. Aussi choisissons-nous de n'en retenir que cinq (désormais E1, E2... E5, voir annexe 1) et de dégager les conséquences auxquelles ils sont conduits à leur insu. A ces cinq leçons sur le portrait, nous ajoutons une séquence de classe (voir annexe 2) qui montre comment un maître, informé, ne parvient pas à se dégager des schémas anciens mais perçoit ses contradictions sans toutefois pouvoir les surmonter.

### 1.1. Le portrait se traite de manière autarcique.

Totalement autonome, la leçon sur le portrait occupe une position aléatoire dans le manuel, par exemple entre une étude de la règle d'accord du participe passé et de la concession. Elle ne prend jamais soin d'insérer son objet dans le contexte qui lui confère sa fonctionnalité. Dans la séquence de classe, le maître, qu'il faut considérer pour la suite comme représentatif d'une large catégorie de maîtres pris entre des certitudes anciennes et des savoirs nouveaux qui cohabitent plus ou moins harmonieusement, projette de faire décrire les personnages d'un récit mais juge utile de travailler au préalable la technique du portrait en toute indépendance. Deux portraits d'auteurs sont proposés comme exemples, des exemples on infère des "règles d'écriture" qu'on invite à appliquer aussitôt. Les caractéristiques du personnage-exemple ne sont à aucun moment perçues comme pouvant générer un programme narratif. La réflexion sur le lieu d'insertion et le mode de transmission de la description (via le narrateur ou un autre personnage) dans le récit est occultée.

## 1.2. Premier critère de réussite du bon portrait : la ressemblance

### 1.2.1. Le langage comme transparence

On ne décrit que ce qui est et ce qui est est descriptible. Bien décrire, c'est donner une image la plus fidèle possible de la réalité. Ces deux postulats, qui gouvernent les pratiques étudiées, sont le fondement de l'idéologie naturaliste : "La description représentative repose sur une conception particulière du langage comme « transparence » : l'écriture est simple technique innocente, susceptible de ressusciter le réel sur papier sans le modifier, sans le transformer." (2)

De ces deux postulats découlent les conséquences théoriques suivantes :

- la personne dépeinte, si son portrait est réussi, doit pouvoir se dessiner ;
- inversement, on ne peut dépeindre une personne qu'on n'ait préalablement observée.

Ces conséquences théoriques débouchent elles-mêmes sur des conséquences pratiques : la demande de portrait ne peut s'exercer qu'à propos d'un observé ou d'un observable, c'est-à-dire de personnes réelles (E1 : "Ta maîtresse, toi-même, ton camarade" - E4 "Quelqu'un qui t'inspire de la sympathie" - Le maître : "un élève de la classe") ou d'un "réel" fourni aux élèves sous la forme d'esquisses ou de photos (E1, E2, E5).

De la nécessaire conformité du portrait à l'original, on déduit que le personnage n'est jamais que le reflet d'une personne rencontrée dans le monde et qu'il ne peut être créé *ex nihilo*. En somme, comme le remarque Jean Ricardou (3), "c'est à partir de l'objet à décrire que se fait la description". Que "ce soit à partir de la description que se fasse l'objet à décrire" n'est pas concevable, même si, dans d'autres parties des manuels, sans que soit relevée la contradiction, on invite les élèves à "imaginer des personnages".

### 1.2.2. De quelques paradoxes

Comment, cependant, tirer du critère de ressemblance, au demeurant valide dans certaines circonstances, lorsqu'il s'agit de décrire des personnes, un quelconque enseignement pour la construction d'un personnage "imaginaire", c'est-à-dire sans référent dans le monde sensible ? Le problème n'existe pas pour les manuels qui ne perçoivent aucune différence entre personne et personnage, ce qu'attestent à la surface du discours les hésitations ou équivalences lexicales (E1 "Pour faire le portrait de quelqu'un, il faut permettre au lecteur d'imaginer le personnage", E5 "Faire le portrait de l'un de ces personnages ... S'appuyer sur un objet dont la personne ne se sépare pas"...). Le maître semble, lui, entrevoir l'aporie sans parvenir à la surmonter : "Je pense que c'est plus facile de faire un portrait réel, c'est-à-dire de quelqu'un de vrai, qu'on connaît qu'un portrait de personnage imaginaire." Les deux types de portraits ne réclament pas selon lui les mêmes compétences : le sens de l'observation dans un cas, l'imagination dans l'autre. Dans sa logique, observer l'existant est une opération plus facile qu'imaginer le non-existant (à moins qu'il ne considère que l'imagination, à la différence du sens de l'observation, n'est pas un don partagé par tout le monde). Il n'en tire cependant pas les conséquences attendues et notamment celle-ci : le critère de ressemblance est inapplicable à la description d'un personnage imaginaire. Tout

au contraire, il suggère que l'apprentissage peut, sans solution de continuité, suivre une progression, du réel à l'imaginaire, les compétences acquises dans l'apprentissage du portrait d'une personne réelle constituant un préalable et un tremplin pour aborder le portrait d'un personnage imaginaire.

### 1.2.3. De l'ambiguïté de la demande

Les hésitations lexicales sur "personne/personnage" ne font que traduire, sur un autre plan, l'ambiguïté de l'exercice du portrait. S'agit-il, en dehors d'un cadre narratif, de décrire **quelqu'un**, mais alors, pour qui décrit-on cette personne, pour quelle raison, avec quel effet en vue ? Ou s'agit-il de décrire un **personnage** en rattachant la description au récit potentiel qui la justifiera ? La polysémie du mot "portrait" (un peintre, un journaliste, un enfant jouant au jeu du portrait, un romancier, font des portraits et chaque fois l'objet diffère) favorise une telle imprécision. En art, le portrait peint d'après nature est une œuvre autonome qui cherche à signifier la singularité du modèle. Les manuels, le maître, nous semblent par certains aspects concevoir le portrait comme le portrait peint d'après nature, appréciable en soi, bien délimité qu'il est dans son cadre, et si possible ressemblant au modèle et non comme élément d'un assemblage dans lequel il prendrait sens ou qui donnerait sens à l'assemblage le dépassant (4).

Si le "portrait" est par définition l'image d'une personne réelle, il ne peut être alors que l'émanation de celui qui a rencontré cette personne réelle. Le portrait scolaire n'a de ce fait qu'un seul "focalisateur", l'élève, auquel on demande une opération psychophysiologique indispensable : l'observation attentive (le maître : *"Vous prendrez bien le temps d'observer le camarade que vous voulez décrire"*). Et lorsque les manuels demandent de mêler à la description des sentiments, il s'agit bien toujours des sentiments ressentis par l'élève devant l'objet qui s'est, comme on le suppose, présenté devant lui (E3 : *"Tu peux dire si tu aimes ou si tu n'aimes pas ce personnage, cet animal"* - E4 : *"Fais part des sentiments que tu éprouves pour lui"* - E5 : *"J'ai essayé de traduire mes impressions"*).

## 1.3. Deuxième critère (subordonné au précédent) : l'exhaustivité

### 1.3.1. Un rêve de complétude

La ressemblance ne peut s'obtenir que par le décalque exact de la réalité. Tous les manuels rêvent de la complétude (cf. *"pour que le portrait soit plus complet"*, *"elle pourra être très complète"*). Mais comme, par la force des choses, toute "tentative d'épuisement" du réel est vouée à l'échec, chaque manuel a sa propre représentation du critère d'exhaustivité, en d'autres termes prend pour de l'exhaustivité ce qui n'est qu'une sélection arbitraire, forcément arbitraire puisque l'absence de contexte ne permet pas de se donner des principes de sélection motivés. Les listes fournies par les manuels (E1 : apparence, gestes, habitudes, comportement, traits de caractère, qualités et défauts, éventuellement cadre de vie. E2 : taille, cheveux, air. E4 : aspect général, détail du visage ou du corps, attitude, habillement. E5 : taille, yeux, cheveux, front, nez, joue, teint, bouche, menton, signes distinctifs, allure, visage, regard, voix...), dérisoires dans leur quête impossible d'une totalité par accumulation de détails, ne produisent qu'un

effet de dislocation ou - le mot est à prendre dans son sens littéral - de démembrement. Pierre-Louis Rey, dans un article consacré à la représentation visuelle des personnages de romans (5), s'interroge, à partir du portrait détaillé à l'excès de Camille Maupin dans *Béatrix* de Balzac, sur l'efficacité pragmatique d'une description qui aurait des prétentions d'exhaustivité et tente de circonscrire les limites du rêve référentiel en se plaçant du côté du récepteur. "Trop de description tue la description", dit-il. Les reproches qu'il adresse au texte de Balzac sont en tout point transférables sur les portraits potentiels que les manuels voudraient voir écrire : "Les détails accumulés par Balzac sont soumis à une succession, qui différencie le portrait tracé par un écrivain de celui d'un peintre et l'éloigne de toute mimésis, chaque détail tendant à se substituer au précédent dans l'imagination du lecteur, au point que les premiers sont totalement effacés lorsque sont livrés les derniers, à plus forte raison si la description ne se donne nullement comme la découverte d'une forme vue par le regard d'un tiers (en ce cas, on verrait d'abord les yeux ou un détail saugrenu), mais s'apparente à un inventaire, allant de bas en haut, comme si le romancier était soucieux de procéder par ordre afin de ne rien oublier [...] Jouant en outre à l'exhaustivité sans pouvoir vraiment y tendre, sauf à aggraver encore une successivité qui ruine ses effets, la description détaillée prive le lecteur de toute initiative et lui donne à constater, en fin de compte, les lacunes auxquelles elle a dû se résoudre. Donnant cent détails, je m'expose à entendre réclamer le cent unième par le lecteur ; n'en donnant que deux ou trois, j'invite le lecteur à bâtir à partir d'eux sa propre vision du personnage."

### 1.3.2. Rêve partagé par les élèves et leur maître

Les élèves enregistrent parfaitement le message des manuels. Si l'on s'avise, comme l'a fait Claudine Lhuillier (INRP, Groupe "Révision des écrits", Équipe de Metz, document interne non publié), de poser la question "Pour écrire un bon portrait, qu'est-ce qu'il faut à votre avis, de quoi faut-il parler ?" dans une classe de France choisie au hasard, les éléments cités par ordre de fréquence se présentent ainsi (20 élèves ont répondu) :

Cheveux : 17 - Caractère : 17 - Taille : 15 - Qualités/défauts : 15 - Visage : 11 - Sexe : 11 - Yeux : 10 - Lunettes : 7 - Vêtements : 6 - Look : 6 - Occupations : 6 - Goûts : 5 - Corpulence : 5 - Enfant/adulte : 4 - Personnalité : 4 - Age : 4 - Voix : 3 - Comportement : 3 - Regard : 3 - Lieu de résidence : 3 - Teint : 3 - Langage : 3 - Moustache/barbe : 2 - Coiffure : 2 - Frères et sœurs : 2 - Sourire : 1 - Impression : 1 - Paroles répétées : 1 - Façon de marcher : 1 - S'il mange beaucoup : 1 - Bijoux : 1 - Sourcils : 1 - Nombre d'enfants : 1 - Instrument de musique : 1

Soit un classement probablement représentatif du "hit-parade" scolaire des constituants incontournables du portrait. Conviés à expliciter leurs critères de réussite, ils retiennent dans ce cas particulier positivement : "Des adjectifs précis, un vocabulaire riche, les détails sur le physique, le fait qu'on ait parlé des cheveux (couleur, longueur), de la voix, des yeux (couleur), de l'air, du caractère, de la taille et du sexe.", négativement : "le vocabulaire pauvre, l'absence d'une phrase de présentation, de l'âge, des activités, de détails descriptifs, de comparaisons", soit, peu ou prou, les conseils répandus largement dans les manuels.

Dans la séquence enregistrée, le maître, qui confond explicitement enquête policière et art d'écrire (il s'agit bien de faire "un portrait-robot", comme si l'on avait à arrêter, sans risque d'erreur, un assassin dangereux), incite les enfants à épuiser la matière de l'objet à décrire et les enfants lui emboîtent le pas dans l'euphorie, parcourant successivement "bouche, oreilles, yeux, nez, tête, cheveux, bras, pieds, mains, doigts, chaussures, lunettes, et barbe...". Remarquons cependant que cette revue des détails n'est pas tirée, à la différence des autres caractéristiques textuelles qui sont dégagées au cours de la séquence, de l'observation des textes supports, précisément parce que, comme toute bonne description, ces textes opèrent une sélection des traits. Il va de soi que le "scripteur est toujours confronté, lors de la mise en texte, au problème des éléments à sélectionner et au risque de l'éclatement anarchique du décrit dans la multiplicité et la diversité de ses éléments" (6). La nécessité de la revue des détails s'impose pourtant à l'esprit du maître comme s'impose une norme dont l'évidence n'a pas à être remise en cause. Aider les élèves à ne rien oublier, tel est l'un des objectifs du maître. D'une démarche d'observation, il passe donc à une démarche d'imposition d'indicateurs. Il s'en suit une seconde contradiction : comment est-il possible de donner des détails qui concourent à une impression d'ensemble (tel est le critère dégagé qui implique de fait l'application du principe de pertinence : on ne garde que ceux qui vont dans le sens de l'impression) et en même temps de passer systématiquement en revue l'anatomie de la personne (personnage), de surcroît à l'aide d'un stock de mots présélectionnés ?

#### **1.4. Troisième critère : le respect d'un plan-type**

##### **1.4.1. Du physique au moral**

On retrouve en ce point la conception de l'écriture défendue par les Instructions de 1938. Le savoir écrire est conditionné par une perception juste et méthodique des choses. L'enfant, qui se disperse naturellement dans ses observations et dans la transmission de ses observations, doit être guidé par un plan (7) : parler d'abord de l'impression générale, puis des détails physiques, puis des particularités "morales", par exemple. La personne-personnage est un tout autonome, résultat de la somme théorique d'un dehors, d'un dedans et éventuellement d'un milieu (interprété selon les cas comme profession ou cadre de vie). Elle s'appréhende dans un ordre immuable : le physique d'abord et avant tout (l'immédiatement perceptible), le "moral" ensuite (fruit d'une approche seconde). Le maître, quant à lui, propose le choix, jugé indifférent, entre deux plans-types dégagés par l'observation de deux textes-supports. Ce qu'on érige en vérité générale n'est en fait qu'une simple particularité textuelle ou une image personnelle du texte abouti. Le maître lui-même ne parle pas de traits caractéristiques du portrait mais pose les textes-supports comme modèles à imiter ("*On évaluera par rapport aux textes qu'on a pris pour modèles*"). Ses critères sont nettement normatifs, même s'il arrive que sa norme soit plurielle, (ce qu'atteste concrètement l'injonction "*il faut*" plusieurs fois répétée).

### **1.4.2. De la difficile conciliation des trois critères énoncés**

La conciliation des trois critères jusqu'ici énoncés : ressemblance, exhaustivité, respect du plan-type n'est pas toujours aisée. Il peut advenir que des exigences contradictoires se bousculent et conduisent à de nouvelles incohérences. Comment, par exemple, allier le principe de fidélité au réel et la nécessité de suivre un plan "canonique" (d'abord les caractéristiques physiques, ensuite les caractéristiques morales), quand le support offert à l'observation est une photo ou un dessin ? Comment respecter les indications fournies par cette photo ou ce dessin, en deux dimensions, et en même temps décrire les habitudes de vie, les sentiments de la personne représentée ? Relevons ainsi les inconséquences de E5 .

Le manuel présente quatre photos en plan rapproché, point de départ de quatre portraits en puissance. Ces photos sont peu lisibles. Il accompagne la consigne de conseils d'écriture qui impliquent que l'élève décrive à partir de ce matériau un ensemble d'éléments que le matériau, uniquement visuel et statique, ne peut évidemment fournir : "*une expression qui revient souvent*", "*un tic de langage*", "*une manière particulière de s'exprimer*", "*une action qui révèle quelque chose d'important*", sans doute parce que, comme le fait remarquer le très bavard narrateur de *L'enlèvement d'Hortense* (8), "nul n'est censé ignorer la vie réelle de ses personnages"...

Quand la tension devient trop grande entre les deux principes, l'un cède sous la pression de l'autre. Pour les manuels, il faut certes être fidèle à la réalité mais il est plus important encore de ne rien omettre du contenu attendu. Si la réalité ne permet pas le passage en revue des détails, il convient simplement de la faire se plier aux exigences stylistiques ... et d'inventer, ce que E1 traduit par "*ajouter quelques détails selon sa convenance*".

Dans la séquence, les critères formels dégagés sont oubliés au moment de l'évaluation des productions au profit du seul critère de ressemblance. Une formule comme "*On évaluera en regardant par rapport aux textes qu'on a pris pour modèles et en regardant comment la personne est faite. Si on reconnaît, ce sera bon*" implique que, quelle que soit la forme du texte produit, l'essentiel est qu'il donne une image ressemblante de la personne dépeinte (dans les faits, c'est bien ce qui se passe : les élèves jugent satisfaisant tout portait reconnaissable sans plus se référer à la forme).

## **1.5. Quatrième critère : le choix d'un vocabulaire expressif**

### **1.5.1. Les mots existent, qui disent les choses**

Au bout de la logique apparaît le problème lexical. Le fruit de l'observation doit pouvoir s'exprimer : le bon scripteur est celui qui est capable de **traduire** le caractère objectif des choses (E6 : "*J'ai essayé de traduire mes impressions*"), qui donc sait utiliser le vocabulaire précis (9), en d'autres termes le plus fidèle, ou encore, si l'on préfère, les mots *propres*. Illusion "isomorphiste" et "décalcomaniaque" selon laquelle "il existerait antérieurement au langage un monde découpé en objets distincts, l'activité dénomminative consistant simplement à coller des étiquettes signifiantes sur ces objets préexistants" et que dénonce Catherine Kerbrat-Orecchioni : "en aucune manière les productions discursives

qu'autorisent les langues ne sauraient fournir un quelconque "analogon" de la réalité" (10). S'il existe un mot pour chaque chose et si les élèves, comme on le suppose ne disposent pas de ces mots, reste à fournir le lexique approprié (essentiellement des adjectifs) et à entraîner les élèves à son utilisation (dans la séquence : exercice consistant à placer des adjectifs "expressifs" figurant dans une liste préétablie en regard des cheveux, du front, de la bouche de quelques visages dessinés).

L'art du portrait réclame en somme trois opérations :

- une opération psycho-physiologique : l'observation scrupuleuse du réel ;
- deux opérations linguistiques : 1) une opération de caractérisation ou de prédication consistant à trouver ou à choisir dans une liste le mot adapté à l'objet observé, qui existe nécessairement (E5 donne même un conseil, "*une petite astuce*", sur la gestion du processus rédactionnel à travers lequel l'on perçoit que le processus est réduit précisément et strictement à la mise en mots : "*Avant de commencer à écrire, faites la liste de mots que vous inspire le personnage. Vous n'aurez plus qu'à choisir lorsque vous écrivez.*") ; 2) une opération de classement qui consiste à ordonner dans une présentation logique et normée l'observation traduite en mots.

### **1.5.2. Le descripteur : un enregistreur**

La subjectivité de l'observateur, si elle peut s'exprimer parallèlement (ou de façon annexe) par l'expression de ses sentiments, n'est censée s'exprimer ni dans sa perception (ce qu'il perçoit et l'ordre dans lequel il perçoit) ni dans la façon dont il rend compte de ce qu'il perçoit. L'observateur serait en somme une machine à enregistrer et à traduire. La double subjectivité du langage, dans ses usages collectifs et dans ses usages individuels n'est pas reconnue. "Le verbe "être" est de ce point de vue une imposture : il fait comme si la propriété qu'il a pour fonction d'attribuer à l'objet lui était intrinsèquement attachée alors qu'elle ne se constitue que dans le rapport existant entre l'objet perçu et le sujet percepteur" (11). Au-delà de la certitude qu'il existe un mot pour chaque chose, certains manuels ne sont pas loin de considérer l'art du portrait comme la simple juxtaposition de propriétés aléatoires. Tout se passe comme si l'élève était convié à prélever au hasard des épithètes dans les listes proposées. A aucun moment n'est soulignée la nécessité de la cohérence du choix à opérer. Seul E5 met en relation le choix des mots et la visée pragmatique et reconnaît aux adjectifs une fonction axiologique ("*J'ai soigneusement choisi mes mots en fonction de la bonne ou de la mauvaise impression que je veux donner de mon personnage*"). Il est aussi le seul, et les deux faits sont liés, à poser un critère de sélection des détails ("*donner une impression d'ensemble, une unité de ton*").

Le maître, de son côté, montre que les détails convergent tous vers "*l'impression générale*". Mais, parce que les textes étudiés sont décontextualisés, il ne dit pas à qui ou à quoi rapporter cette "impression d'ensemble". S'agit-il de l'impression ressentie par le "voyeur", ou de l' "impression" à faire ressentir au lecteur ? Ces questions ne sont pas abordées car elles impliqueraient qu'on se situe dans une perspective pragmatique (qui voit et interprète ? quel effet est visé ?), absente. Il apparaît, dans la formulation de la consigne ("*Demandez-vous quelle est l'impression dominante qui se dégage de lui*"), que l'impression dominante émane directement de l'objet à peindre et qu'il s'agit simplement de la



saisir quand elle passe. De la même façon, parce qu'on ne se pose pas la question de la nature de l'énonciateur-narrateur (sa personnalité, ses valeurs, ses sympathies...), ou parce qu'on la règle en supposant que celui qui parle est toujours l'auteur, les deux attitudes énonciatives (neutre et exclamative) repérées dans les textes d'étude, dont on ne voit pas les incidences sur les choix lexicaux, sont présentées comme des choix indifférents d'ordre *syntactique* (on transpose mécaniquement le texte exclamatif en texte neutre et inversement : "*Maintenant vous allez essayer de faire le portrait de Tante Éponge en vous exclamant et celui de la petite chèvre sans vous exclamer*") et comme les seuls choix possibles.

L'étude ne serait pas complète si l'on ne soulignait pour finir un dernier paradoxe : il est possible tout à la fois, et sans problème apparent, de donner les "détails particuliers", les "caractéristiques" du personnage à dépeindre et en même temps d'imiter (E2) le portrait d'un autre personnage qu'on suppose donc pourvu de "détails particuliers" et de "caractéristiques" situées, par miracle, aux mêmes endroits.

Convenait-il dans ces conditions de parler de "logique" du traitement de la description dans les pratiques scolaires traditionnelles ? Oui, si l'on considère que la représentation de l'écriture comme traduction exacte du réel implique que le filtre du sujet percevant n'existe pas, que les conditions de l'énonciation n'aient aucune incidence et donc que ni les traits de la personne-personnage, ni la façon de les ordonner, ni la manière de les qualifier puissent faire l'objet d'un véritable choix de scripteur préoccupé par son lecteur. Bien entendu, comme le postulat de départ est erroné, la "logique" se trouve confrontée à un certain nombre d'inconséquences qu'elle se contente d'ignorer superbement.

## 2. LEXIQUE ET PORTRAIT : D'UNE LOGIQUE A L'AUTRE

### 2.1 Une logique discursive

Dans une autre logique, au traitement autarcique du portrait se substitue le traitement en contexte narratif ; au critère de la ressemblance, l'obtention chez le lecteur d'un effet de réel ; au critère d'exhaustivité, la sélection des éléments à noter en fonction des contraintes nombreuses imposées par le récit.

Parmi les contraintes imposées par le récit retenons :

- a) le genre narratif retenu (le conte merveilleux classique, par exemple, très avare de détails descriptifs, ne donne pas à voir ses héros),
- b) la hiérarchisation interne des personnages (l'opposition personnages de premier plan / personnages secondaires se marque par un traitement descriptif différentiel (12) et peut dès lors se poser la question de la nécessité même de décrire qui n'a de réponse que stratégique),
- c) la valeur prophétique de la description (retenir avant tout les traits du personnage annonciateurs de son comportement futur dans l'action),
- d) la connexité éventuelle des personnages (le portrait "est le lieu privilégié de la mise en relation" : de ce point de vue décrire un personnage ne serait pas seulement souligner son irréductible singularité, dire ses traits propres, mais aussi "intégrer son portrait à la série des portraits des

- autres personnages avec lesquels il entretient des relations de ressemblance, de différence" (13), c'est-à-dire sélectionner les traits qui distinguent ou rapprochent le personnage choisi des autres personnages),
- e) le pouvoir dire du descripteur, narrateur ou personnage, (si l'on a fait le choix d'une narration en focalisation interne, constante ou momentanée, on ne peut donner plus d'informations que ce que la logique d'une telle vision permet ; les conditions atmosphériques, la position spatiale de l'observateur et de l'observé, leur degré de familiarité... conditionnent l'étendu du savoir transmissible),
- f) sans oublier ce que dit le descripteur sur lui-même sans le vouloir (de son rang social, de sa culture, de ses valeurs), son vouloir dire explicite (vouloir signifier une hiérarchie des personnages et notamment signaler le héros en l'investissant de qualités positives pour le narrateur extradiégétique ; vouloir signifier une opinion, prouver quelque chose au sujet du personnage pour un autre personnage, en ne retenant que ce qui va dans le sens de la thèse défendue)

Dans cette autre logique également, au plan-type répond un ordonnancement variable dépendant du cheminement de la perception et de la volonté (du descripteur) de mettre en valeur ou en sourdine telle ou telle caractéristique de l'objet décrit. Enfin, à l'adoption quasi-mécanique ou aléatoire d'un vocabulaire prêt-à-utiliser répond la sélection de moyens de qualification (qui ne se réduisent pas à l'adjectif, la modalité énonciative pouvant se marquer aussi bien par les substantifs, les verbes, les adverbes et certaines tournures syntaxiques) en accord avec l'intention argumentative du descripteur (14).

Une fois réglées les questions portant sur l'étendue et la forme de la description dans le genre retenu, sur le traitement différentiel des personnages et le pouvoir dire du descripteur, la tâche, difficile, revient donc à sélectionner un ensemble de traits convergents pour à la fois donner une image unifiée du personnage (15) et rendre compte de la perception subjective et cohérente qu'en a le "descripteur". Se pose alors le problème de la clôture de la liste des propriétés dont la fin n'apparaît jamais comme une nécessité : l' "on peut dire que l'expansion de la séquence descriptive s'arrête, en fait, là où son auteur estime en avoir assez dit pour les besoins de l'interaction" (16), en particulier relativement au principe de pertinence.

Le bon portrait suppose en somme la recherche d'une double cohérence : celle de l'objet décrit et celle du descripteur dans ses rapports à l'objet décrit. Dans cette recherche, sélection et expression du contenu sont deux opérations liées. Un changement des pratiques dans le domaine lexical ne peut donc s'obtenir sans que change aussi l'ensemble de la logique.

## **2.2. Vers un autre mode de traitement didactique du lexique**

### **2.2.1 Vers la découverte de nouveaux critères**

Parce que la leçon sur le portrait apparaît quasiment dans tous les manuels et dans la progression de tous les maîtres, arrivés au CM2, les élèves ont peu de chances d'avoir échappé à la logique "immémoriale", même s'ils ne la mettent pas nécessairement toujours en pratique. On ne peut espérer les conduire bruta-

lement d'une logique à l'autre. Plus judicieuse nous semble la démarche qui consiste à reprendre systématiquement les représentations (d'origine essentiellement didactique) rencontrées chez les élèves de la classe et à les confronter à la réalité des textes. De la confrontation doit naître un autre système explicatif et au-delà un autre comportement scriptural.

Dans une classe de CM2, engagée dans l'écriture collective d'un roman policier, arrive le moment de décrire le détective. Des premiers essais individuels retenons celui-ci, peu différent dans son principe de tous les autres :

*Il avait les yeux bleus. Ses cheveux étaient noirs. Il était grand. Il portait un costume beige et des chaussures noires. Il avait l'air gentil. Ses dents étaient très blanches. Il avait un défaut de prononciation...*

L'élève essaie avec application de mêler portrait physique et moral mais s'en tient à un inventaire de propriétés. La progression à thème constant, sans reprise des rhèmes, simple assemblage de traits juxtaposés, donne l'image d'un personnage puzzle, de surcroît sans particularités signalant sa fonction, en bref l'image d'un quidam décomposé. Un maître classique, non sensible au fait, s'attacherait seulement à "étoffer" le personnage et à "enrichir" le vocabulaire, singulièrement "pauvre". Le maître de la classe décide de s'attaquer non au produit mais aux conceptions sous-jacentes qui l'ont fait naître en demandant aux élèves d'explicitier leurs critères de réussite du portrait, qui, on n'en est pas surpris, sont proches de ceux des manuels. Les manuels eux-mêmes sont consultés : que nous disent-ils de faire pour réussir notre détective ? Suit un court instant de satisfaction chez les élèves, heureux de trouver là confirmation de leurs intuitions. Le maître, qui aime à développer l'esprit critique de ses élèves, y compris à l'encontre des manuels, demande confirmation. Les critères des élèves et des manuels sont successivement testés sur divers récits déjà lus. Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, que tracer les grandes lignes du parcours qui mènera à la réécriture.

Le critère d'exhaustivité est testé le premier. Un tableau est construit qui comporte autant de cases que de détails déclarés indispensables. Comme la liste est longue, le tableau est large. Des portraits sont rassemblés dont voici quelques exemples :

- a) *C'était une femme, jeune et exceptionnellement jolie. Elle avait le type suédois, elle était blonde avec de beaux cheveux dorés qui contrastaient de façon piquante avec ses deux yeux noirs magnifiques.*
- b) *Un nouveau commis entra, petit, pâle, l'air malade.*
- c) *Un jeune homme de petite taille, portant des favoris d'officier de marine ou d'avocat, un col droit très haut et qui précipitait ses paroles comme s'il n'eût jamais pu trouver le temps de terminer ce qu'il avait à dire.*
- d) *Elle était coiffée d'un béret brun tricoté, fortement incliné sur un côté. De l'autre côté, on voyait un ravissant profil et de petites boucles dorées qui encadraient une minuscule oreille nacrée.*

Les élèves reportent sur le tableau les détails contenus dans les portraits et constatent que pour chacun d'entre eux des cases restent vides, singulièrement celles qui concernent le "moral". Se pose alors la question de savoir pourquoi

toutes les cases ne sont pas remplies. Le retour au contexte permet de comprendre qu'il s'agit de la première apparition du personnage sur la scène du récit, que le personnage est décrit tel qu'il apparaît aux yeux d'un autre personnage et donc que les détails retenus sont les seuls détails perceptibles et effectivement perçus par le "regardeur". Ainsi s'explique que ne soient signalés ni les habitudes de vie, ni les traits de caractère. Les élèves découvrent ainsi progressivement que le portrait a une origine, qu'il peut être transmis par le "narrateur qui sait tout" (*"et là on peut mettre tout ce qu'on veut"*), par le "narrateur dans la tête d'un personnage" ou par un personnage, dans le dialogue (*"là, il faut mettre seulement ce qu'il peut connaître"*). Découverte importante quand on sait que les portraits dans les récits d'élèves semblent toujours venir de nulle part. Dans la foulée, on s'essaie à dessiner les personnages décrits pour s'apercevoir évidemment que l'opération est impossible et que néanmoins *"même avec deux ou trois détails, on s'imagine très bien les personnages"*.

L'observation d'autres portraits amène à constater que l'ordre suivi pour exposer les particularités du personnage n'est pas toujours l'ordre "logique" que les élèves croyaient devoir suivre. Soit un seul exemple (17) parmi les textes étudiés :

*"Quel extraordinaire petit homme que ce M. Wonka ! Il était coiffé d'un chapeau haut de forme noir. Il portait un habit à queue d'un beau velours de couleur de prune. Son pantalon était vert bouteille. Ses gants étaient gris perle. Et il tenait à la main une jolie canne à pommeau d'or. Une petite barbiche noire taillée en pointe - un bouc - ornait son menton. Et ses yeux - ses yeux étaient d'une merveilleuse limpidité. Ils semblaient vous lancer sans cesse des regards complices pleins d'étincelles. Tout son visage était, pour ainsi dire, illuminé de gaieté, de bonne humeur."*

Les élèves constatent que le regard *"va dans tous les sens"* (*"on descend du chapeau au pantalon et puis on remonte à la main, à la barbe et aux yeux"*) et que *"c'est bien normal, parce que quand on voit quelqu'un pour la première fois, on commence pas par regarder ses cheveux pour finir avec les chaussures, on voit des choses un peu partout, en désordre et puis on voit pas tout."*

En ce point de la réflexion, les élèves n'ont saisi que le seul principe permettant de sélectionner quantitativement les détails (ce que nous avons appelé le "pouvoir dire" du descripteur). Rien n'est dit du qualitatif (le vouloir dire). Le maître suggère aux élèves de reprendre les listes de mots fournis par les manuels et de composer comme ils l'entendent tous les portraits qu'ils veulent. A partir de la liste prise dans l'exemple 4, cité en annexe, et par un simple jeu de combinatoire, sont générés un grand nombre de portraits dont on examine ensuite la recevabilité. Certains élèves ont cherché la cohérence, d'autres ne l'ont pas trouvée, d'autres enfin, ont délibérément joué à fabriquer des "monstres", à l'image de celui-ci : *Il avait l'allure hautaine, le visage avenant, le regard cruel, la voix tendre.*

De l'opération de tri (portraits acceptables/portraits "bizarres") se dégage l'idée qu'il vaut mieux choisir des adjectifs qui vont dans le sens d'une même impression, ce qui est vérifié dans un texte comme celui-ci :

*"C'était un laideron, petit et maigre, avec un nez en trompette, rouge et brillant. Ses joues avaient un teint sale. Les yeux très enfoncés disparaissaient presque derrière des pommettes osseuses et saillantes ; leur couleur d'un vert étrange n'eut pas été trop mal si toutefois des cils longs et sombres les avaient voilés de mystère. Malheureusement, il n'y avait ni cils longs et sombres ni mystère aucun mais tout simplement quelques cils courts et clairs*

*Ce visage était encadré de cheveux mi-longs, brun clair et raides comme des baguettes de tambour ... L'ensemble de la silhouette paraissait anguleux et maigre."*

(A.M. Selinko, *J'étais une jeune fille laide*, Gallimard)

On repère la portion de phrase énonçant l'impression dominante ("*C'était un laideron*") puis on fait l'inventaire des parties décrites et des moyens utilisés pour les qualifier, à partir de la grille suivante :

Parties	qualifications dont on ne peut rien dire	mots allant dans le sens de la laideur
le personnage en entier nez teint yeux	brillant  verts	laideron, petit, maigre en trompette, rouge sale très enfoncés disparaissaient pas trop mal si malheureusement osseuses, saillantes
pommettes cils cheveux	courts, clairs mi-longs, brun clair	raides comme des baguettes de tambour anguleuse, maigre
silhouette		

On constate que la presque totalité des qualificatifs sont péjoratifs et que ceux qui ne le sont pas en eux-mêmes, comme verts ou brun clair, le deviennent également dans le texte ("*le narrateur ne doit pas aimer ces couleurs*") (18), qu'il n'y a pas dans la case de gauche que des adjectifs mais aussi des noms, des verbes et des adverbes.

Le maître renvoie alors les élèves au savoir précédemment construit : "*le personnage est toujours vu par quelqu'un (le narrateur ou un autre personnage) avez-vous dit, par conséquent qui ressent l'impression générale ?*" De la discussion qui s'en suit, se dégagent des principes de (ré)écriture : "**déterminer qui va voir le personnage (le narrateur ou un autre personnage), ce qu'il peut savoir du personnage, l'impression qu'il a sur ce personnage (il le trouve beau ou laid, gentil ou méchant), choisir les détails en fonction de ce qu'il peut savoir et de ce qu'il pense du personnage, trouver les mots qui donnent cette impression.**" Les élèves découvrent en somme la cohérence de la séquence descriptive, dépendante de sa visée argumentative ou de son "*orientation configurationnelle*" et sa cohésion (19).

### 2.2.2 Mise en œuvre des critères découverts

Avant de mettre en œuvre les critères, il convient d'exercer certaines des compétences qu'ils réclament.

Les élèves recherchent des moyens linguistiques variés pour exprimer du positif au négatif la réaction émotionnelle et les jugements évaluatifs du descripteur sur un objet donné, comme dans l'exemple suivant :

*une déesse, une beauté, superbe, ravissante, très belle, belle, dont on ne dit rien, pas très belle, qui n'avait rien de beau, ingrate, laide, laide à pleurer, abominablement laide, hideuse, repoussante, un pou, un monstre.*

Ils s'entraînent à changer le descripteur et l'opinion qu'il a sur le personnage (en supposant artificiellement qu'il remarque les mêmes détails). Le portrait du laideron fait par son amoureux devient alors :

*C'était une belle jeune fille, petite et mince avec un nez en trompette, rose et brillant. Ses joues avaient un teint mat. Au dessus de ses pommettes bien marquées, ses yeux d'un vert étrange étaient bordés de cils doux et blonds. Ce visage était encadré de cheveux mi-longs, brun clair et lisses... L'ensemble de la silhouette paraissait ferme et svelte.*

La transposition est loin d'être purement mécanique. S'il s'agit bien de donner à propos d'un objet donné une impression contraire, il ne s'agit pas pour autant de trouver des antonymes aux qualificatifs de départ. La réalité fictive restant ce qu'elle est, la transposition, rarement pratiquée à l'école qui s'intéresse surtout aux synonymes et aux contraires, le plus souvent hors contexte, est du type : qualifications dépréciatives, péjoratives, dévalorisantes ==> qualifications mélioratives, laudatives, valorisantes. Le travail nécessite la consultation de dictionnaires analogiques et synonymiques mais on n'y trouve pas certaines réponses qu'il faut alors construire soi-même (cas des *sourcils courts* transformés en *sourcils doux*, des pommettes *osseuses et saillantes* devenues *bien marquées...*). Quelques qualificatifs sont conservés en l'état (*nez en trompette, brillant - cheveux mi-longs, brun clair*) "parce ce que ça dépend des goûts de celui qui regarde, certains trouvent ça beau, d'autres non, là on a dit qu'il la trouvait belle, donc on comprend bien qu'il trouve ça beau").

La classe est invitée enfin à construire un ou plusieurs personnages cohérents à partir de propriétés fournies aléatoirement par les élèves ou puisées dans les manuels et les romans :

*Des chaussures rouges à talons hauts - Des bagues à chaque doigt - Un gros ventre - Légèrement parfumée - Des cheveux en broussaille - Un profil de déesse grecque - Un bouton sur le nez - Des taches de rousseur - Un léger zozotement - Une robe à smocks - Des souliers vernis - Une démarche de reine - Des lèvres fines et serrées - Des cheveux hirsutes - Une barbe de trois jours - Un pantalon trop large - Un nez épaté - Des yeux malicieux - Des petites lunettes rondes - Un pull couvert de taches - La voix douce - Un regard glacial.*

La tâche consiste d'abord à déterminer un hyperthème (l'impression générale), à sélectionner les détails convergeant vers cet hyperthème et rien que ceux-là. Un exemple de portrait ainsi obtenu :

*Il ressemblait à un clochard avec ses cheveux en broussaille, sa barbe de trois jours, son pantalon trop large et son pull couvert de taches.*

Puis, comme tous les personnages ne laissent pas nécessairement une impression unique, parce qu'ils ont de l'épaisseur, du mystère ou de la duplicité, une double ou triple cohérence, le maître incite à travailler l'ambivalence en demandant de choisir deux hyperthèmes ("deux impressions contradictoires"), deux ensembles de détails en rapport avec ces hyperthèmes, et de les articuler. Un exemple de portrait de personnage-Janus :

*Même si elle avait des yeux malicieux et les cheveux en broussaille, sa robe à smocks et ses souliers vernis lui donnaient l'air d'une petite fille sage.*

La dernière étape consiste à décider de l'hyperthème qui sera mis en premier plan, de celui qui sera mis en sourdine, soit d'inverser l'ordre de préséance des hyperthèmes pour produire une impression divergente :

*Sans sa robe à smocks et ses souliers vernis, on l'aurait prise pour une petite chipie avec ses yeux malicieux, et ses cheveux en broussaille.*

Au terme de ce parcours, la classe reprend le portrait du détective. Des décisions sont prises qui ne pouvaient l'être auparavant concernant particulièrement le médiateur de la description. On convient d'insérer le portrait au moment où la victime reçoit pour la première fois la visite du détective. C'est à travers ses yeux que sera vu le visiteur. L'intrigue prévoit que la victime et le détective tombent amoureux l'un de l'autre. Le regard sera donc bienveillant et l'impression générale favorable. Le contexte et ses contraintes posés reste à réécrire les versions initiales. L'élève que nous avons choisi au point de départ, sans pourtant modifier profondément sa matière d'origine, parvient à construire un texte d'un effet tout différent :

*En dépit de sa cicatrice sur la joue, de son costume beige froissé et de ses chaussures noires maculées de boue (propriétés rattachées à l'hyperthème 1 non exprimé : un homme négligent au passé trouble), il était très séduisant (hyperthème 2 : un homme séduisant) avec ses yeux bleus, ses cheveux noirs et ses dents blanches (propriétés rattachées à l'hyperthème 2).*

Dans la première version, l'hyperthème choisi se confondait avec la totalité de l'objet à décrire et les propriétés énoncées sur l'objet donnaient l'impression d'être simplement dévidées. Une réflexion sur la pertinence des propriétés à noter, sur leur regroupement possible et leur orientation argumentative (trois éléments au demeurant inséparables) a conduit l'auteur à trier, hiérarchiser et redistribuer les propriétés en deux impressions contradictoires dont une, nettement exprimée ("très séduisant") finit par l'emporter sur l'autre. Le défaut de prononciation, sans doute jugé peu approprié à un détective, qui plus est séduisant, est gommé. L'ajout de la cicatrice et des adjectifs "froissé" et "maculés" participe de la volonté d'afficher plus nettement la fonction et donc la singularité du personnage (Columbo n'est pas loin, à l'œil près...).

Le problème lexical posé par l'écriture du portrait se révèle finalement un des plus complexes qui soit. Dernier maillon d'une chaîne de raisons, il ne peut se traiter, comme le veut la tradition scolaire, au niveau où se manifeste sa présence, le niveau phrastique, ni se résoudre par la seule accumulation de mots jugés expressifs. Ce n'est pas l'adjectif expressif qu'il convient de trouver mais un ensemble lexical adapté. L'adaptation se fait en remontant, par des chemins entrecroisés, à la source même du problème, soit en considérant prioritairement les données pragmatiques et sémantiques du texte où s'inscrit le portrait.

## NOTES

- (1) Cette partie de l'article est reprise, après simplification, de notre thèse : *Le personnage, un objet à construire. Traitement didactique à l'école élémentaire*, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 1993.
- (2) Sur l'évolution des conceptions de la description dans le champ littéraire et sur la description représentative en particulier, voir l'*Histoire littéraire* de D. Dupont, Y. Reuter et J.-M. Rosier et plus précisément le chapitre IX, "Histoire d'une forme : la description" (163-194), auquel nous empruntons cette citation.
- (3) J. Ricardou, "L'ordre des choses ou une expérience de description méthodique", in J.-F. Halté et A. Petitjean (éds), *Pour un nouvel enseignement du français*, p. 97. Le manuel scolaire, en quelque sorte, enregistre et pérennise les présupposés de la littérature réaliste tels que les répertorie Ph. Hamon dans "Un discours contraint": "1) le monde est riche, divers, foisonnant, discontinu, 2) je peux transmettre une information au sujet de ce monde, 3) la langue peut copier le réel, 4) la langue est seconde par rapport au réel (elle l'exprime, elle ne le crée pas, elle lui est "extérieure"), 5) mon lecteur doit croire à la vérité de mon information sur le monde, etc."
- (4) Le parallélisme entre la description et la peinture est une constante historique. On le trouve exprimé, sous des formes diverses, par les écrivains eux-mêmes réfléchissant à leur art, les théoriciens de la littérature, les auteurs de traités de rhétorique ou de manuels d'écriture, jusqu'au siècle dernier. Il suffit pour s'en persuader de consulter la remarquable anthologie de *La description littéraire, de l'Antiquité à Roland Barthes* qu'a publiée Philippe Hamon.
- (5) P.-L. Rey, "La représentation visuelle des personnages de romans", in *Personnage et histoire littéraire*, p. 123-131.
- (6) Jean-Michel Adam, *Le texte descriptif*, p. 111.
- (7) Le souci du "plan-type" est un souci constant chez le pédagogue. Il est déjà exprimé, au XIXe siècle, sous la plume d'Alexandre Vessiot, en ces termes : "Quand on dit à l'enfant : Vous me décrivez un lis, un rosier, un chêne, un acacia, l'enfant est souvent bien embarrassé pour entrer dans sa description, il regarde sa plante, son arbre, et ne sait, comme on dit, par quel bout les prendre. Venons lui donc en aide, traçons-lui un plan, qui lui serve, non pas cette fois seulement, mais pour toutes les occasions semblables ; que son esprit ne voltige pas comme le papillon capricieux [...] Par où donc commencer ? [...] Pour être sûr qu'il observera et que, chemin faisant, il ne laissera rien perdre, je l'engagerais à commencer ... par le commencement, c'est-à-dire par le pied, ou, mieux encore, par la racine, et, s'il peut, par la semence même" (reproduit dans *La description littéraire*, p. 51). Substituons à la plante un être humain et il devient évident qu'il faut commencer par la tête : "En ce qui concerne la description des personnes, il convient de procéder en partant de ce qui se présente d'abord



et en allant vers les extrémités, c'est-à-dire en partant de la tête pour aller jusqu'aux pieds." (Aphthonius, IIIe - IVe siècle après J.-C., cité dans *La description littéraire*, p.24).

- (8) *L'enlèvement d'Hortense*, Jacques Roubaud, Ramsay, 1987, p. 124.
- (9) Ph. Hamon souligne (*La description littéraire*, p. 17) les points communs aux différentes rhétoriques. Elles sont, dit-il, "atomistiques" (le mot, le choix du mot juste et surtout des épithètes - qui se doivent d'être "pittoresques" - est primordial : "*la beauté des descriptions dépend, en partie du choix des épithètes*", déclare Hugh Blair, en 1797, dans une de ses *Leçons de rhétorique et de belles lettres*) et "fixistes" ("*tel mot, telle épithète possèdent une valeur descriptive fixe et permanente indépendamment des contextes*").
- (10) Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, p. 70.
- (11) C. Kerbrat-Orecchioni, op. cité, p. 72.
- (12) Voir par exemple, Ph. Hamon, "Pour un statut sémiologique du personnage".
- (13) Ces deux citations sont extraites de Ph. Hamon, *Le personnel du roman*, p. 178-179.
- (14) En accord aussi avec son idiolecte, si son langage est particularisé.
- (15) Ou, de manière plus subtile, comme nous le verrons supra, pour mettre en lumière ses facettes multiples.
- (16) *Le texte descriptif*, p. 117.
- (17) *Charlie et la chocolaterie*, Roald Dahl, Folio Junior, p. 68.
- (18) Si certains termes sont par nature subjectifs, d'autres ne tirent en effet leur subjectivité qu'en contexte.
- (19) Dans un autre langage, les spécialistes diraient à propos de la cohésion que chaque prédicat descriptif est fédéré à d'autres par l'intermédiaire d'un point d'ancrage nommé un thème - titre ou hyperthème, que le thème-titre, en haut de la structure arborescente, comme l'objet de la description, qu'à partir de lui peuvent, en éventail, se développer des sous-thèmes qui constituent alors un faisceau d'aspects et qu'à propos de chacun de ces sous-thèmes ou parties est enfin développé un prédicat.

**BIBLIOGRAPHIE**

- ADAM J.-M., PETITJEAN A. (1989). *Le texte descriptif*. Nathan université.
- DUPONT D., REUTER Y., ROSIER J.-M. (1990). *Histoire littéraire*. De Bœck-Duculot.
- HALTE J.-F., PETITJEAN A. (éds) (1982). *Pour un nouvel enseignement du français*. De Bœck-Duculot.
- HAMON Ph. (1977). "Pour un statut sémiologique du personnage". *Poétique du récit*. Coll. Points. Le Seuil, 115-180
- HAMON Ph. (1983). *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*. Genève, Droz.
- HAMON Ph. (1991). *La description littéraire, de l'antiquité à Roland Barthes*. Éditions Macula.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- REY P.-L. (1991). "La représentation visuelle des personnages de romans". In *Personnage et histoire littéraire*. Actes du Colloque de Toulouse. 16/18 mai 1990, Presses Universitaires du Mirail.

## ANNEXE 1

### Cinq leçons sur le portrait dans quelques manuels en usage

- Exemple 1 (*Je réfléchis et je m'exprime*, Istra, CM1, p. 14)

Le manuel

- donne une définition du portrait :

*"Faire le portrait de quelqu'un, c'est en donner une image ressemblante".*

- expose une technique :

*"Pour faire le portrait de quelqu'un, il faut permettre au lecteur d'imaginer le personnage, aussi bien physiquement que moralement. Le portrait physique s'attache à l'apparence de la personne, le portrait "moral" à ses gestes, à ses habitudes, à son comportement, à ses principaux traits de caractère, à ses qualités et à ses défauts. On peut ajouter enfin, pour que le portrait soit plus complet, des détails sur le cadre dans lequel vit le personnage."*

- invite à une mise en œuvre :

*"Relève dans le texte ci-dessus (une description sortie de son contexte), tous les mots ou groupes de mots qui permettent de se représenter Lucien. Essaie à ton tour de dresser le portrait de cet homme (Photo) d'après les quelques indications données ci-dessous : homme-grand-blond-allure sportive-yeux bruns-costume de couleur claire-cicatrice sur la joue gauche-voix forte et grave etc. (tu peux ajouter quelques détails selon ta convenance)."*

- suggère des prolongements :

*"Fais le portrait de ton maître, de ta maîtresse - Fais ton portrait - Fais le portrait d'un de tes camarades - Fais le portrait d'une personne timide - Fais le portrait d'un gourmand."*

- Exemple 2 (*Éclats de lire*, Magnard Écoles, CM1, p. 15)

Le manuel reproduit le portrait de Charles Bovary et formule la consigne suivante : *"En imitant le texte de G. Flaubert, fais un rapide portrait de l'enfant dessiné ci-contre. Choisis les mots ou les expressions qui conviennent le mieux :*

*- grande taille, gros, petit, petite taille, de taille élancée*

*- des cheveux longs, bouclés, courts en brosse, coupés ras sur les tempes, avec une crête sur le sommet de son crâne à la manière des Iroquois, avec une mèche en forme de banane*

*- l'air sérieux, moqueur, doux, effronté, assuré, déluré, aimable, timide, poli, mal élevé.*

- Exemple 3 (*Écrire au quotidien*, Nathan, CE, p. 55)

*"Conseils pour faire le portrait physique d'un personnage, d'un animal.*

*Introduction : Quel est le personnage ? Quel est l'animal ? Quel est son aspect général ?*

*Développement : Tu fais maintenant une présentation plus détaillée. Elle pourra être très complète, ou bien tu choisiras quelques éléments caractéristiques (le visage, une partie remarquable du corps, une attitude, l'habillement). Tu dois choisir des mots précis. Tu peux utiliser des comparaisons, des images.*

*Conclusion : Tu peux dire si tu aimes ou si tu n'aimes pas ce personnage, cet animal, et pourquoi."*

- Exemple 4 (*Français CM2*, Collection G. Py, Bordas, p.115)

Conseils pour faire un portrait :

- 1- Le signalement comprend des indications à caractère physique ; taille, yeux, cheveux, front, nez, joue, teint, bouche, menton, signes distinctifs.
- 2- On fait le portrait d'un personnage en insistant sur certains caractères, en utilisant des comparaisons, en faisant "vivre" le personnage.
- 3- On peut également faire le portrait moral de quelqu'un en indiquant ses traits particuliers, en indiquant une action montrant ou attestant cette caractéristique.

Consigne d'écriture :

En t'aidant du tableau ci-dessous, construit trois paragraphes dans lesquels tu feras le portrait moral de quelqu'un qui t'inspire de la sympathie, de quelqu'un qui t'inspire confiance, de quelqu'un qui te semble mou et paresseux :

<u>L'allure</u>	<u>Le visage</u>	<u>Le regard</u>	<u>La voix</u>
fière	avenant	cruel	douce
hautaine	renfrogné	franc	affectueuse
humble	ouvert	rieur	tendre
raide	sévère	fuyant	autoritaire

On ajoute : "Fais part également des sentiments que tu éprouves pour lui."

- Exemple 5 (*Des mots pour l'écrire*, Delagrave, CM, p.126)

Le manuel propose directement une consigne d'écriture. Il présente quatre photos en plan rapproché (un violoniste jouant - une jeune fille près d'une bougie - un vieil artisan qui manipule un objet non identifiable - un homme qui ne fait rien de particulier) et demande de "faire le portrait de l'un de ces personnages". Pour aider l'élève dans sa tâche, suit ce qu'on pourrait appeler un outil pour écrire et réviser qui a la forme suivante :

Aspect général

J'ai évoqué la taille - l'allure - la corpulence - l'attitude - la silhouette - le vêtement

Gros plan (sur quelques détails caractéristiques)

J'ai écrit quelque chose sur un ou deux détails prioritaires du visage ou d'une autre partie du corps

Portrait moral

Je me suis appuyé sur une attitude - des gestes significatifs - un objet dont la personne ne se sépare pas - une expression du visage qui revient souvent - un tic de langage - une manière particulière de s'exprimer - une action qui révèle quelque chose d'important - j'ai choisi de séparer portrait physique et portrait moral en deux paragraphes - ou j'ai préféré mêler l'un à l'autre.

Portrait social

J'ai foumi quelques détails ou indices qui annoncent le caractère ou la situation sociale du personnage.

De manière générale

Tout ce que j'ai écrit tend à donner une même impression d'ensemble, une unité de ton.

Emploi des mots

*J'ai évité de trop employer les verbes "être" et "avoir". J'ai pensé à employer des formules d'introduction comme : "Figurez-vous... Imaginez... Voici venir... Qu'il était... Jules ? C'était..."*

Vocabulaire

*J'ai été précis - J'ai essayé de traduire mes impressions - J'ai soigneusement choisi mes mots en fonction de la bonne ou de la mauvaise impression que je veux donner de mon personnage.*

Une petite astuce

*Avant de commencer à écrire, faites des listes de mots (classés) que vous inspire le personnage (adj. qual., noms, verbes de description, d'actions...). Vous n'aurez plus qu'à choisir lorsque vous écrirez.*

## ANNEXE 2

### Une séquence de classe (CE2) parmi d'autres (extraits)

(Les enfants ont eu pour tâche d'introduire la description des personnages-héros dans une histoire préexistante qui n'en comportait pas.)

M - *Quel travail vous a-t-on demandé à propos de Tristounet et Polochon ?*

- *De les décrire*

M - *Oui, alors qu'est-ce que vous avez fait ?*

- *On les a imaginés*

M - *Oui, il faut imaginer [...] Alors, est-ce que vous connaissez le nom de cette description, quand on parle de quelqu'un, où on dit comment il est fait, son caractère ?*

- *?*

M - *Quand il y a eu par exemple un hold up, les gendarmes, pour retrouver le voleur, qu'est-ce qu'ils font ?*

[...]

- *Un portrait-robot*

M - *Oui, aujourd'hui, nous allons faire un portrait, vous verrez tout à l'heure comment, nous allons apprendre. Parce que je pense que c'est peut-être plus facile, ce n'est pas évident, nous allons essayer de faire un portrait réel, c'est-à-dire de quelqu'un de vrai, qu'on connaît, pour pouvoir écrire la semaine prochaine le portrait des deux personnages imaginaires du conte sur lequel on n'a pas travaillé [...]*

[Étude de deux portraits isolés : celui de la petite chèvre de Monsieur Seguin, celui de Tante Éponge dans *James et la grosse pêche* de Roald Dahl. Découverte de l'existence de deux plans possibles :

Impression d'ensemble

ou

Présentation du personnage

Présentation du personnage

Détails

Détails

Impression d'ensemble

et de deux modes d'expression possibles : la forme exclamative et la forme déclarative ("*elle est...*, *elle a...*"). Transposition du portrait à la forme exclamative en portrait à la forme déclarative et inversement]

M - *Bien, maintenant on va en rester au portrait "réel". Qu'est-ce qu'il faut qu'on décrive ?*

- *Sa bouche*
- *Ses oreilles*
- *Son nez*
- *Sa tête*
- *Ses cheveux*
- *Ses bras*
- *Ses pieds*
- *Sa personnalité*

M - *Oui, c'est bien*

- *Quel est son caractère*
- *S'il est intelligent ou pas*
- *Ses habits*

M - *Oui, c'est bien, ses habits*

- *Ses mains, ses doigts*
- *S'il porte des lunettes*
- *Ses chaussures*

M - *Bon, c'est bien beau, vous venez de me dire, ses mains, ses cheveux... Bon mais, tout le monde a des cheveux, des bras, des mains...*

- *Il faut dire la couleur des cheveux*

M - *Oui, alors qu'est-ce qu'il faut dire en plus ?*

- *S'il a de la barbe*
- *Si c'est une fille ou un garçon*
- *La couleur*

M - *Oui, alors, la couleur...*

- *La couleur des yeux*

M - *Oui, alors, on va arriver quand même. Si on parle de sa tête, on peut dire quoi ?*

- *Si elle est ronde.*

M - *Oui. Comment peut-elle être encore ?*

- *Carrée*
- *Ovale*

M - *Les cheveux comment peuvent-ils être ?*

- *Blonds*
- *Au carré*
- *Courts*
- *Raides*
- *En brosse*

M - *Les yeux, comment ?*

- *En amandes*
- *Verts*

M - *La bouche ?*

[et ainsi de suite...]

M - *Bon, on va faire un exercice. Je vais vous donner des portraits dessinés et vous allez les décrire. Ce sont des visages parce que, très souvent, quand on recherche quelqu'un, c'est le visage dont on se souvient, en principe, c'est la première impression qu'on a. Vous choisirez dans tous les mots qui vous sont proposés un adjectif et vous l'écrirez sous le portrait [il s'agit de qualifier la tête, les cheveux, le front, la bouche des personnages dessinés en puisant dans une liste d'adjectifs]*

[Correction de l'exercice]

M - *Maintenant vous écoutez bien la consigne. Nous avons lu deux portraits, nous avons vu sous quelle forme les auteurs les avaient faits, nous avons vu ce qu'on pouvait mettre dans un portrait, nous avons travaillé sur des détails. En prenant la forme du premier texte, ou du deuxième texte, vous allez faire le portrait d'un élève de la classe sans le prévenir. Vous prendrez bien le temps d'observer le camarade que vous voulez décrire. Demandez-vous quelle est l'impression dominante qui se dégage de lui. On évaluera en regardant par rapport aux textes qu'on a pris pour modèles et en regardant comment la personne est faite. Si on le reconnaît ce sera bon.*





# LE MONDE, LES MOTS ET L'ÉCOLE

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

Gérard VIGNER

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

---

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

## 1. LA TRADITION REVISITÉE

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

### 1.1. Listes et séries

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1.2. Connaissances du monde et schémas

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. VOCABULAIRE, SCHÉMAS ET TYPES DE TEXTE

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

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

### 2.1. Le script

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## 2.1. L'inventaire

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

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

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

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

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

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

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

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

*3. Ses défauts : gourmand, hypocrite.*

*4. Services qu'il rend.*

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

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

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

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

### 2.3. Le jugement

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

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

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

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

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

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

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

Le tableau suivant permet de regrouper ces différentes catégories.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2. Aspects de l'intervention didactique

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

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

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

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

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



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

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

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

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

## **CONCLUSION**

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

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

## BIBLIOGRAPHIE

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

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



# NOTES DE LECTURE

## REVUE... DES REVUES

### ■ **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

#### **CRAP**

- N° 314-315 (mai-juin 1993) : Dossier coordonné par Jacques Crinon : "Écrire avec les nouvelles technologies"
- N° 316 (septembre 1993) : Dossier coordonné par Marie-Hélène Pouget : "Français-Mathématiques"

Voir entre autres : "Le langage mathématique", "Lecture d'énoncés et de consignes", "Écrire en math", et la bibliographie.

### ■ **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**

*Revue de didactologie des langues-cultures.* Didier Érudition

- N° 90 (avril-juin 1993) Coord. Herbert Christ & Daniel Coste : "Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914"
- N° 91 (juillet-septembre 1993) Coord. Jean-Pierre Jaffré & Jacques David : "La genèse de l'écriture. systèmes et acquisition".
- N° 92 (octobre-décembre 1993) Coord. Jean-Claude Béacco, Clive Perdue & Robert Vivès : "Appropriations, descriptions et enseignements de langues"

Citons entre autres :

Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz & Auguste Pasquier : "L'acquisition des discours"

### ■ **ENJEUX**

**CEDOCEF**, Facultés Universitaires de Namur

- N° 28 (mars 1993) Coord. Annick Englebert : "Les grammaires en question"

### ■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

#### **AFEF**

- N° 102 Coord. Michel Le Bouffant, Annick Lorant-Jolly & Serge Martin : "Lieux de lecture"

Citons entre autres :

Francis Marcoin : "La bibliothèque, fille ou sœur de l'école ?"

Michel Le Bouffant : "Lire : entre la bibliothèque et la classe"

Jean Verrier : "Du livre au lire : lecture et bibliothèques d'aujourd'hui"

Bernard Devanne & Madeleine Comebois : "La vie dans les livres : pour un espace-livres dans chaque classe maternelle"

- N° 103 Coord. Isabelle Grellet, Philippe Lonchamp & Jean Verrier : "Théâtre Acte IV"

## ■ PRATIQUES

### CRESEF

- N° 77 (mars 1993) Coord. Claudine Garcia-Debanc : "Écriture et langue"
  - N° 78 (juin 1993) Coord. Catherine Schnedecker : "Didactique du récit"
  - N° 79 (septembre 1993) Coord. Catherine Schnedecker : "Le dossier et la note de synthèse"
  - N° 80 (décembre 1993) Coord. Jean-Marie Privat : "Pratiques de lecteurs"
- Citons entre autres :
- Paul Cassagnes, Jean-Pierre Debanc & Claudine Garcia-Debanc : "Pratiquer les livres : Quelles compétences développer en BCD ?"

## ■ SPIRALE

### Revue de Recherches en Éducation

IUFM de Lille, MAFPEN de Lille, UFR des Sciences de l'Éducation de l'Université Lille III

- N° 10/11 : "Résolution de problème et enseignement-apprentissage"

Voir entre autres :

Plusieurs articles sur la notion de "situation-problème" en didactique et singulièrement en mathématiques.

Gilbert Ducancel : "Retours sur RESO (recherche INRP "Enseigner le français par les résolutions de problèmes à l'école")"

## OUVRAGES REÇUS

- AECSE (1993). *Les Sciences de l'Éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*. Distribué par l'INRP.
- ALLAL L., BAIN D. & PERRENOUD P. dir. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.
- ASTER *Recherches en didactique des sciences expérimentales* (1993). "Modèles pédagogiques 1". Département didactiques des disciplines, INRP.
- BONNET C. & PIGUET A.-M. (1993). *Quand on apprend aux élèves à écrire des histoires. Deux points de vue complémentaires sur une expérience d'enseignement*. Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- CHAILLEY M. & CHARLES M.-C. (1993). *La télévision pour lire et pour écrire*. Coll. Pédagogies pour demain. Didactiques 1er degré. Hachette Éducation.
- CHARTIER D. & LERBET G. coord. (1993). *La formation par production de savoirs*. L'Harmattan.  
Voir en didactique : H. Romian : "Recherche-action en didactique du Français et production de savoirs"
- DECREAU L. Préface de JEAN G. (1994). *Ces héros qui font lire*. Coll. Pédagogies pour demain. Didactiques 1er degré. Hachette Éducation.

- Institut Universitaire de Formation des Maîtres Orléans-Tours (1993). *Didactiques et formation*. Voir H. Romian : "Rôle de la recherche dans la formation des formateurs d'enseignement"
- JAFFRÉ J.-P., SPRENGER-CHAROLLES L. & FAYOL M. (1993). *Lecture-écriture : Acquisition*. Les Actes de la Villette. Nathan Pédagogie.
- LAMAILLOUX P., ARNAUD M. H. & JEANNARD R. (1993). *Fabriquer des exercices de français*. Coll. Pédagogie pour demain. Didactiques 2d degré. Hachette Éducation.
- O' NEILL C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Coll. LAL. CREDIF, Hatier & Didier. Voir, au Chap. IV, la situation à l'école élémentaire

## ENSEIGNER LE LEXIQUE

- GALISSON R. (1992). "Étrange outil pour étrangers : un dictionnaire des noms de marque" dans "Dictionnaire et dictionnaires". Hommage à Bernard Quemada. *ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE*, n° 85-86. Didier Érudition.

Cet article apporte d'utiles compléments à celui que Robert Galisson nous offre dans ce numéro de *REPÈRES*, du point de vue de la réflexion sur les dictionnaires et des zones lexicales qui peuvent devenir des objets d'enseignement. L'outil dont il est question porte sur un "phénomène lexico-culturel éclairant" : les noms de marque. Ces noms, très présents dans notre environnement langagier (*caddie, nescafé, nylon, kleenex, k-way, scotch, sopalin, velux...*) sont cependant ignorés des lexicographes. Les noms de marque pourraient cependant induire des activités lexicales formatrices à l'école, dans la mesure où ils sont "riches de potentialités remarquables : [ils peuvent] jouer le rôle de matériau artistique, d'activateur lexical, d'indicateur culturel." Ils appartiennent à part entière à la culture, du moins à la culture commune, "partagée", sinon à la culture instituée, "savante". L'enjeu dépasse singulièrement le cadre du lexique. Robert Galisson tend, tout comme Michel Dabène, à une prise en compte des discours de la vie ordinaire par l'enseignement. Le centre de gravité du didacticien n'est plus une linguistique qu'il s'agit d'appliquer à l'enseignement, mais les besoins, les problèmes des apprenants.

Citons, dans la même perspective, un très riche numéro des *ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE*, le N° 79 (juillet-septembre 1990). Robert Galisson y explicite son itinéraire scientifique de vingt ans, "de la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures".

Citons également *De la langue à la culture par les mots* (CLE International, 1991). R. Galisson y expose sa conception de l'enseignement lexical qui devrait tendre à faire constituer par les élèves des "micro-systèmes lexicaux (groupes de

corrélés), construits autour d'un même axe sémantique, dans des lieux définis de l'activité humaine". Ce n'est pas exclure, bien au contraire, l'étude de créations lexico-culturelles telles que les mots-valise : *des sorbonagres* qui excitent la verve de Rabelais aux *conversations* de Queneau, de la *midinette* au *franglais*, on peut constater qu'il ne s'agit plus seulement de jeux littéraires. Les médias ont largement contribué à populariser ces jeux de transgression de la norme. C'est là entrer dans une perspective où la langue est "toute pénétrée de culture", comme "pratique sociale et produit socio-historique". Les mots y sont à la fois "véhicules", "produits" et producteurs" de cultures.

R. Galisson propose un modèle de "description [et] d'organisation des contenus lexico-culturels d'enseignement/apprentissage" des mots qui tend à faire dégager à la fois des régularités et des variabilités. Conçu pour l'enseignement du FLE, un modèle de ce type pourrait également valoir pour permettre l'analyse et la prise de conscience à des "natifs". L'approche inscrit d'abord les mots dans un "domaine d'expérience" qui met en jeu des pratiques sociales et des règles sociolinguistiques données (lire le journal, choisir une émission de télévision, faire ses courses dans une grande surface...). Ces pratiques renvoient à un "cadre de référence", c'est-à-dire entre autres à un certain nombre de savoirs lexicaux organisables en micro-systèmes (pour réserver une place de train : micro-systèmes des moyens de transport, types de train, de billets, de place, de modes de paiement...). L'utilisation des mots en discours implique elle, trois clés linguistiques : "cooccurrents" sur l'axe syntagmatique, "corrélés" sur l'axe paradigmatique, et "collatéraux" dans la famille sémantique dont ils relèvent.

Au-delà de la perspective lexico-culturelle, l'objectif de Robert Galisson est de "réhabiliter la description systématique des contenus (savoirs et savoir faire) pour mettre à la disposition des apprenants l'ensemble de moyens susceptibles d'éclairer et d'engendrer les comportements et les discours adaptés aux circonstances". Voilà qui concerne, et très directement, la didactique du français langue maternelle. L'une des questions didactiques les plus cruciales actuellement, est bien d'articuler les activités métalinguistiques, quel que soit leur objet, et la production de discours en situation de communication. De par ses dimensions culturelles, le lexique y serait particulièrement propre.

Hélène Romian

- PICOCHÉ J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Coll. Fac Linguistique. Nathan Université.

Conçu pour le collègue, cet ouvrage se présente comme un manuel avec exercices et corrigés, "applications à la rédaction". Mais on devrait pouvoir aussi l'utiliser en formation des maîtres dans la mesure où J. Picoché y présente une synthèse de ses réflexions et de ses propres recherches lexicologiques, lexicographiques. Charge aux formateurs de voir quels types d'exercices seraient utilisables pour organiser des activités métalinguistiques d'ordre lexical en réponse à des problèmes lexicaux que les élèves peuvent rencontrer dans leurs productions d'écrits : c'est bien "la langue de la vie courante" qu'il s'agit d'explorer et de structurer.



La première partie de l'ouvrage souligne l'intérêt et les limites des approches classiques : familles, critères syntaxiques, analyse en traits sémantiques. "Très propres à distinguer les divers sens des mots, mais tout à fait incapables de nous dire le lien qui existe entre ces divers sens", "elles sont essentiellement disjonctrices ; elles analysent mais sont incapables de synthèse". Une théorie de la polysémie est donc nécessaire. Celle de Jacqueline Picoche, exposée dans *Structures sémantiques du lexique français* (Nathan, 1986) - et dans ce numéro de *REPÈRES* - réfère à la linguistique de Guillaume.

La seconde partie développe, avec de nombreux d'exercices possibles, les principes d'approche de la polysémie de mots de haute fréquence, qu'il importe d'étudier en classe : méthode des champs actanciels qui permet de faire éclater les polysèmes en un ensemble d'homonymes aux effets de sens différenciés, puis recherche de l'unité de ces polysèmes, de leur structure "là où elle existe, et dans la mesure où elle existe". Certaines des pistes de travail proposées rejoignent tout à fait les vues de Robert Galisson sur l'intérêt d'explorations lexico-culturelles peu pratiquées traditionnellement : ainsi les champs de métaphores particulièrement chargés en "culture partagée", dont on ne saurait oublier qu'ils renvoient à des expériences de vie perçues "à travers les structures mentales d'une certaine communauté linguistique".

L'ouvrage se clôt par un "micro-dictionnaire" extrait d'un dictionnaire en chantier. Celui-ci présentera 750 mots lexicaux de haute fréquence selon les principes exposés. Ce dictionnaire devrait être par là-même susceptible d'induire des activités lexicales d'analyse et de synthèse autour de mots comme *changer*, *cheval*, *feu*, *marcher*, *pouvoir*, *voir* et *regarder*.

Hélène Romian

## ET L'ORAL ALORS ?

C. BRUNNER, S. FABRE - J.-P. KERLOC'H

Cet ouvrage témoigne d'explorations des voies d'une pédagogie de l'oral. Explorations à discuter, à poursuivre. Non sans avoir, au passage, ouvert la classe, l'école, à la langue orale vivante, telle qu'elle se parle, dans la diversité de ses fonctions et de ses réalisations, telle qu'elle fonctionne réellement, dans sa spécificité.

Sans tabous. Chaque enfant doit pouvoir se dire, dire ses angoisses, ses fantasmes, sa sexualité, son moi profond, comme les drames sociaux qui l'habitent. Chaque parler doit avoir droit de cité en classe quel que soit le ghetto où l'ont enfermé les prescripteurs du « bon usage » : « parlars populaires », « familiers », « vulgaires », « patois » et « dialectes ». Tous les usages sociaux de la langue orale ont à être pris en compte en classe, entendus, observés. Les « traits d'oralité » sont une dimension, à part entière, de la langue, à découvrir, analyser, en tant que tels.

La langue orale tisse nos actes, au plus profond de nous-mêmes, au plus profond des relations sociales. Toute relation passe, quelque part, par la langue orale. Apprendre à la maîtriser, c'est aussi – quelque part – nous rendre « maîtres et possesseurs » de notre relation à autrui et au monde.

Nathan (Collection INRP) - 1985

191 pages, format 17 x 24

Référence INRP : BN 001

France (TVA 5,5%) : 97 F. - Corse, DOM : 94,91 F.

Guyane, TOM : 91,94 F. - Étranger : 100 F.

## ENSEIGNER LE FRANÇAIS À L'ÈRE DES MÉDIAS

*Rencontres de la langue, de l'image et du son*

H. ROMIAN et M. YZIQUEL

Les médias : ni une panacée pédagogique, ni le suprême danger. Ils font partie, désormais, de notre quotidien : les usages oraux, écrits de la langue sont indissociables des usages sociaux d'autres modes de communication : T.V., B.D., affiches, magazines... tissent notre culture, notre vie, de messages pluricodés.

Oral, écrit, images : des apprentissages d'une même fonction, le fonction « sémiotique ».

Ce livre propose des voies pratiques et théoriques pour définir une pédagogie du français ouverte à l'expérience, aux savoirs non-scolaires des élèves, ouverte à la réalité multiforme de la communication sociale.

Apprendre à parler, lire, écrire aujourd'hui, c'est apprendre à lire, produire et analyser des messages pluricodés, tels qu'ils existent dans la pluralité de leurs usages sociaux et de leurs formes audiovisuelles.

Nathan (Collection INRP) - 1988

191 + 4 pages, format 17 x 24

Référence INRP : BN 002

France (TVA 5,5%) : 98 F. - Corse, DOM : 94,84 F.

Guyane, TOM : 92,89 F. - Étranger : 102,20 F.

**Ces deux ouvrages sont disponibles auprès du Service des Publications de l'INRP**

**VIENT DE PARAÎTRE**

# Lire et écrire à l'école primaire

**Etat des recherches à l'INRP**  
(Collectif)

**A**vec cette publication, l'Institut National de Recherche Pédagogique s'inscrit dans les débats en cours sur les moyens d'améliorer l'efficacité de l'école primaire à apprendre à tous les enfants à lire et à produire des textes.

Des chercheurs présentent des réflexions sur l'état des connaissances en matière d'apprentissage, d'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la production d'écrits. D'autres proposent des résultats issus de la mise en place de pratiques innovantes dans les classes, de leur description, de leur théorisation et de l'évaluation de leurs effets sur les compétences langagières des élèves.

Après une présentation générale, les contributions réunies dans *Lire et écrire à l'école primaire*, s'articulent autour de trois grands thèmes :

- ❖ approches psycho et sociolinguistiques,
- ❖ approches pédagogiques et didactiques,
- ❖ présentation des recherches sur la lecture et la production d'écrits à l'école, depuis 1970, dans la francophonie.

*Lire et écrire à l'école primaire* s'adresse aux formateurs, aux enseignants, aux étudiants d'IUFM et à tous ceux qui se préoccupent de l'apprentissage de la communication et de la langue écrite.

**INRP - 1994**

113 pages, ill. – format 16 x 24 cm

Référence : BB 034

France (TVA 5,5%) : 70 F. - Corse, DOM : 67,74 F.  
Guyane, TOM : 66,35 F. - Étranger : 73 F.

# COMMENT LES ÉLÈVES ÉVALUENT-ILS LEURS ÉCRITS ?

Maurice MAS (dir.)

Hélène ROMIAN, André SÉGUY, Catherine TAUVERON, Gilbert TURCO

Cette recherche descriptive, menée par le Groupe EVA, s'articule à une recherche antérieure qui a permis de dégager des profils de maîtres selon la nature de leurs critères et de leurs stratégies évaluatives, s'agissant des écrits des élèves.

L'hypothèse d'une relation entre profils didactiques des maîtres et profils d'élèves est confirmée : maîtres et élèves des classes pratiquant une évaluation normative se polarisent sur la correction ponctuelle des fautes de syntaxe, d'orthographe ; leurs collègues et camarades des classes en recherche ne négligent pas ces aspects mais considèrent aussi les dysfonctionnements d'ordre pragmatique, sémantique de l'ensemble du texte, et dans les relations entre phrases, qui justifieraient des réécritures textuelles.

## **INRP - Didactiques des disciplines - 1993**

188 pages - format 16 x 24 cm

Référence : BB 049

France (TVA 5,5%) : 110 F. - Corse, DOM : 106,45 F.

Guyane, TOM : 104,27 F. - Étranger : 114,70 F.

## **Voir aussi**

«Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves»

dans *Didactiques du Français et recherche-action*

Hélène ROMIAN dir., Claudine GARCIA-DEBANC, Maurice MAS

**INRP - 1989**

120 F.

Référence : CR 053

## ***Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?***

Maurice MAS dir., Claudine GARCIA-DEBANC, Hélène ROMIAN,

André SÉGUY, Catherine TAUVERON, Gilbert TURCO

**INRP - 1991**

120 F.

Référence : BD 026

# DAFTEL

**La didactique  
du français  
langue maternelle  
sur minitel**

Jusqu'au 31.12.91 :  
3615 SUNK ou 3616 SUNIST  
ensuite :  
3616 INRP, puis :  
Banques de Données, puis :  
DAFTEL

## *DAFTEL, en bref*

### **Co-producteurs**

Institut National de Recherche  
Pédagogique (France),  
Université de Montréal  
(Québec).

### **Autres participants**

Facultés universitaires  
Notre-Dame-de-la-Paix  
(Belgique),  
Institut romand de recherches  
et de documentation  
pédagogique (Suisse).

### **Objectif**

Recenser de façon méthodique  
la littérature de recherche en  
didactique et acquisition du  
français langue maternelle.

### **Contenu**

Environ 4 000 références  
bibliographiques de 1970  
à nos jours.

### **Publics**

Chercheurs, enseignants (tous  
niveaux d'enseignement),  
formateurs de formateurs,  
étudiants de 2e et 3e cycles  
universitaires, conseillers  
pédagogiques, cadres du  
système éducatif.

### **Domaines couverts**

Production écrite, lecture, oral,  
étude de la langue, étude du  
discours, étude des textes et  
documents, démarches et  
formes d'enseignement,  
moyens d'enseignement et  
évaluation, aspects  
psychologiques et sociaux,  
type de recherche.

## RECHERCHES EN DIDACTIQUE ET ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

G. Gagné  
R. Lazure  
Université de Montréal  
Ed. De Boeck, 1989

L. Sprenger-Charrier  
F. Ropé & G. Pastiaux  
INRP, Paris.  
Ed. SDM, 1990 et 1991

Une cadre conceptuel, un thésaurus, un lexique des mots-clés  
(De Boeck, t. I) ; un premier répertoire bibliographique des 2500  
notices (De Boeck, t. II) ; des mises à jour périodiques avec abstracts  
(SDM, 1990 et 1991)

Une indispensable mise en mémoire des articles, ouvrages,  
thèses... parus depuis 1970 en Belgique, France, Québec, Suisse

Disponible à l'INRP :  
Tome 1 (200 p) : 145 F - Tome 2 (498 p.) : 310F.  
Mise à jour 1990 (251 p) : 100 F. Mise à jour 1991 (178 p) : 100 F.  
Mise à jour 1993 (230 p) : 100 F.

## DIDACTIQUES DE L'ORTHOGRAPHE

Jean-Pierre Jaffré, préface de Nina Catach  
INRP & Hachette-Éducation, 1992

L'orthographe a suscité récemment de vives polémiques et des  
débat passionnés. Chacun s'est senti concerné, illustrant par cet  
intérêt la place de choix que conserve l'orthographe dans notre  
société.

Quel enjeu représente l'orthographe ? Face aux normes, quels sont  
les modes d'apprentissage des enfants ? Quelles sont les différentes  
didactiques ?

Cet ouvrage rend compte de l'évolution des recherches dans la  
francophonie depuis 1970.

Un ouvrage de 175 pages disponible au prix de 94 francs

## RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES TEXTES ET DOCUMENTS

G. PASTIAUX-THIRIAT  
INRP, Collection Rapports de Recherches, 1990, N°2

Un premier bilan critique des recherches concernant l'approche  
des textes, notamment littéraires, et celle des messages pluricodiques  
(alliant écrit, image, ...) :

- L'enseignement des textes est-il en crise ?
- Quels choix s'opèrent dans la pluralité des référents théori-  
ques ?
- L'ouverture aux écrits non scolaires (presse, BD, littérature  
enfantine, ...) peut-elle occulter ou valoriser les textes littéraires ?
- Quelles alternatives aux pratiques traditionnelles de l'analyse  
de texte ?

Une didactique encore à construire

Un ouvrage de 122 pages disponible au prix de 85 francs

## RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS Tendances générales

F. ROPE  
INRP, 1991

Une étude quantifiée, à partir de la banque de données, des  
tendances générales d'un champ de recherches en émergence. Les  
objets d'étude et les méthodologies, les acteurs, et les revues  
constitutifs de ce champ : la "DFLM"

Un ouvrage de 163 pages disponible au prix de 100 francs

# BULLETIN D'ABONNEMENT

## Repères

Recherches en didactiques  
du français langue maternelle

à retourner à  
INRP - Publications  
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement .....

Adresse .....

Localité ..... Code postal .....

### Montant de l'abonnement (2 numéros) jusqu'au 31/07/1994

- France (TVA 5,5 %) : 155 F. TTC - Corse, DOM : 150 F.
- Guyane, TOM : 146,92 F. - Étranger : 180 F.

	Nb d'abon.	Prix	Total
<b>Repères</b>			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

**Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.**

# "REPÈRES"

## Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 39 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 68 - *Les Dits de l'image - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image* [1986]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 71 - *Construire une didactique - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle* [1987]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 82 F. / ex jusqu'au 31 juillet 1994

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues vivantes et français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]



## **REPÈRES nouvelle série**

paraît deux fois par an,

s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle.

## **REPÈRES**

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle du langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

## **REPÈRES**

un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle,

des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des maîtres.

## **REPÈRES numéro 8, nouvelle série**

### **Pour une didactique des activités lexicales à l'école**

Ce numéro de *REPÈRES* verse au dossier d'une didactique des activités lexicales à l'école quelques-uns des éléments qu'il est possible de rassembler aujourd'hui.

Quels regards croisés sur les faits lexicaux et leurs approches, en l'état des sciences du langage sur une question des plus controversées ? Si le mot n'est pas reconnu comme unité linguistique - et que désigne ce terme ? - peut-on cependant en faire une unité didactique, et selon quelles procédures constitutives ?

A quels problèmes, d'ordre lexical, lexicologique, didactique, répond la conception des dictionnaires pour enfants ? Tout dictionnaire peut-il être utilisé dans le cadre de toute activité lexicale ?

Quels types de connaissance des compétences lexicales des enfants construisent, respectivement, une approche psychologique, linguistique, didactique ?

Quelles activités lexicales en classe, entretenant quels rapports avec les autres activités - d'ordre langagier ou métalinguistique -, et construisant quels types de savoir ?

A défaut de réponses qui embrasseraient l'ensemble du champ et des questions en débat, *REPÈRES* propose aux formateurs et aux chercheurs des pistes de réflexion et de travail. Inciteront-elles à reprendre ces questions à part entière ? Ce numéro de la revue n'a pas d'autre ambition.



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE  
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. (1) 46 34 90 00