

# DICTIONNAIRES POUR ENFANTS ET ACCES AU SENS LEXICAL. POUR UNE REFLEXION METALEXICOGRAPHIQUE

Micaela Rossi

Università degli Studi di Genova

Piazza Santa Sabina 2, 16124 Genova – Italia

micaela.r@libero.it

## Résumé

Cet article naît d'une enquête conduite sur les dictionnaires scolaires, sur les différents modèles de description sémantique qu'ils présentent, et sur la comparaison de ces modalités définitoires avec les stratégies de définition spontanée des enfants (Rossi, 2001, Biorci *et al.*, 2000). Les dictionnaires et les méthodes scolaires actuels proposent aux enfants - dans la plupart des cas - une approche du sens lexical qui ne diffère aucunement de la tradition sémantique et lexicographique des adultes, le présupposé de la *bonne définition* restant la différenciation des unités lexicales. Le point de vue change radicalement si l'on considère les définitions spontanées élaborées par les enfants : l'aspect différentiel cède la place à une vision positive, substantielle du lexique en tant que reflet de la réalité, et ce qui prime pour les locuteurs dans la description du sens est avant tout le côté sensoriel, perceptif, référentiel.

Dans une optique de recherche et d'application didactique, une étude approfondie de l'analyse du sens lexical dans les dictionnaires pour enfants peut à notre avis jouer le rôle de  *pierre de touche* , qui remet en question la conception traditionnelle du dictionnaire en tant que texte fortement codé, stimulant la dynamique de la réflexion métalexico-graphique.

## 1. Description sémantique et nature complexe du lexique

La sémantique du siècle qui vient de se terminer a été profondément influencée par une vision différentielle du sens lexical : les théories fondamentales de la sémantique contemporaine – du modèle des conditions nécessaires et suffisantes à l'analyse sémique componentielle (cf. Baylon, Mignot, 1995) – adoptent comme présupposé le fait qu'un mot trouve son sens seulement à l'intérieur de la structure lexicale ; il devient donc impossible de dénommer un mot, d'en décrire la signification, sans avoir recours aux rapports qu'il entretient avec les autres... pièces de son échiquier. L'acte de définition récupère tout son sens étymologique : *définir* un mot, signifie lui attribuer des limites, des  *fines* , des frontières, par rapport aux autres mots de sa famille dérivationnelle ou de son champ sémantique. Dans ce contexte théorique, le modèle de définition privilégié ne pourrait être qu'un modèle de définition par différence, par distinction : le modèle de définition logique, ou aristotélicienne, décrit le sens d'un mot sur la base de ses traits distinctifs.

Ce n'est que pendant les dernières décennies que la sémantique a progressivement relativisé ce présupposé différentiel au profit d'une théorie de description du sens plus proche de la pratique du langage ordinaire : les études les plus récentes redonnent plus d'importance aux facteurs cognitifs et psycholinguistiques dans l'élaboration d'un modèle performant de description lexicale. Dans cette lignée, les recherches linguistiques s'orientent vers une

définition du sens plus proche de la pratique linguistique quotidienne : la sémantique du prototype de Rosch et de Kleiber, l'analyse sémique contextuelle de Rastier, la théorie de la *folk definition* de Anna Wierzbicka, les études sur la définition naturelle, plaident pour une définition du sens reproduisant les caractéristiques essentielles que, plus ou moins inconsciemment, le locuteur moyen associe à un mot donné. La définition naturelle réévalue la valeur de la composante substantielle, ou référentielle dans toute description sémantique ; pour décrire le sens d'un mot, il n'est pas suffisant de le situer précisément sur l'échiquier lexical : il est aussi nécessaire de prendre en compte le concept auquel il renvoie, le petit morceau d'expérience partagée qu'il découpe pour nous dans la réalité qui nous entoure, qui nous permet de pointer – linguistiquement – le doigt, et d'affirmer : « *c'est un tigre* »... juste avant d'être dévorés !

Une description sémantique totalement étrangère à la dimension référentielle du langage correspondrait d'ailleurs à la négation de l'essence même du lexique, grand réservoir de mots par essence hétérogène et complexe, où coexistent à la fois des concepts qui ne sauraient être expliqués sans avoir recours à l'expérience concrète, à la réalité, au monde, et d'autres qui seraient en revanche incompréhensibles sans un renvoi à d'autres unités lexicales :

“The core of a given concept may be provided either by a linguistic bundle of distinctive features or by a point of reference directly located outside lexical structures, in the field of shared experience. The concept may be defined as **endocentric** in the former case, as **exocentric** in the latter. According to the kind of concept it is applied to, a definition aims either at differentiating a concept from a set of competing values, or at describing its contents in a positive way” (Prandi, à paraître)

Le sens du mot **abeille**, par exemple, ne saurait se réduire à ce qui différencie l'abeille des autres insectes du même paradigme : le dictionnaire *Petit Robert* offre à ses lecteurs un bon exemple de définition *par genre prochain et marques spécifiques* : « *insecte social hyménoptère (apidés) dit mouche à miel, vivant en colonies et produisant la cire et le miel* » ; en réalité, ce que, instinctivement, chacun associe au mot **abeille**, est une série de caractéristiques sensorielles, positives, concrètes, évoquées par le référent concret du mot – la couleur noire et jaune, la sensation de douleur donnée par l'aiguillon. Dans ce cas, et plus généralement dans le cas des concepts à référent concret - que nous désignerons (empruntant ici la terminologie de Michele Prandi) comme concepts *exocentriques* – la langue est en quelque sorte modelée par la réalité, qui prime dans la description sémantique. Dans le cas de concepts relationnels complexes, en revanche, la description du sens passe forcément par le renvoi à d'autres unités lexicales : le mot **oncle**, par exemple, ne saurait être expliqué par un renvoi aux caractéristiques physiques du référent *oncle*, mais plutôt ayant recours aux autres mots appartenant au même paradigme de la parenté ; dans ce cas, la définition différentielle s'avère un choix obligé, et le locuteur moyen rejoint le *Petit Robert* : « *oncle : le frère du père ou de la mère* ». Nous désignerons les concepts dont le sens évoque nécessairement un réseau de rapports lexicaux, comme concepts *endocentriques* (Prandi, à paraître). L'existence de ces concepts prouve que pour faire place à la structure de l'expérience dans la description lexicale on n'est pas obligé de considérer la langue comme étant seulement un magma informe, modelé par la réalité, mais qu'elle peut aussi imposer sa

propre charpente sur notre perception du monde : la langue se révèle ici dans sa double essence de matière et de force, *ergon* et *energeia*. La description du sens ne pourrait finalement pas négliger la dualité intrinsèque du lexique : la nature même des concepts à décrire appelle différents types de définition.

## 2. L'appropriation du sens lexical : un parcours de découverte

Les concepts que nous venons d'évoquer se manifestent avec plus d'évidence lors de l'analyse d'un genre de définitions traditionnellement considéré comme imparfait ou rudimentaire : les définitions spontanées élaborées par les enfants. Cette réflexion naît justement d'une enquête conduite sur les dictionnaires scolaires, sur les différents modèles de description sémantique qu'ils présentent, et sur la comparaison de ces modalités définitoires avec les stratégies de définition spontanée des enfants (Rossi, 2001, Biorci *et al.*, 2000).

Les dictionnaires scolaires actuels proposent aux enfants une approche du sens lexical qui ne diffère aucunement de la tradition sémantique et lexicographique des adultes : le présupposé de la *bonne définition* reste la différenciation des unités lexicales : une analyse détaillée des différents modèles de définition présents dans les dictionnaires scolaires démontre que 46% des définitions correspondent encore au modèle aristotélicien par *genus et differentia*, 16% sont réalisées en modalité *morpho-sémantique* par renvoi à d'autres mots de la même famille dérivationnelle, et environ 9% par renvoi à un *synonyme* (7%) ou *antonyme* (2%) (Rossi, 2001). On ne pourrait nier que ces modèles de définition s'avèrent performants, notamment dans le cas de certaines unités lexicales ; par exemple, le choix d'une définition par *synonyme* est unanimement accepté lorsque le défini appartient à un registre linguistique autre que le registre standard-non marqué – comme dans le cas de termes scientifiques, techniques, ou bien familiers, voire argotiques : ainsi, le dictionnaire *Hachette Juniors* définit le mot *merde* par « *synonyme grossier d'excrément* » ; de même, une définition *morpho-sémantique* semble être le modèle le plus efficace pour les dérivés directs d'un mot-souche courant et bien connu : une définition de *timidement* : « *de façon timide* » est universellement acceptée et retenue. Ces exemples révèlent que, parfois, la description du sens lexical ne peut se réaliser qu'à l'intérieur du système linguistique, ou mieux, que la voie la plus rapide et la plus simple pour expliquer certaines unités du lexique passe par la langue plutôt que par un renvoi à l'expérience concrète.

L'application de ces modèles définitoires révèle toutefois des limites infranchissables : il suffit d'analyser de façon plus approfondie un corpus lexicographique pour repérer des énoncés bizarres, qui seraient censés éclaircir le sens des mots, et qui en fait compliquent considérablement le processus de décodage sémantique : comment découvrir, par exemple, que derrière la devinette « *fruit à pépins dont la chair est juteuse et sucrée* » (*Hachette Juniors*) se cache le mot **melon** (et pourquoi pas **pastèque** ?), ou que l'énoncé « *arbre d'ornement dont la fleur sent très bon* » (*Bordas Junior*) renvoie à coup sûr à l'identification du mot **tilleul** ?

Le point de vue change radicalement si l'on considère les définitions spontanées élaborées par les enfants ; l'aspect différentiel cède la place à une vision positive, substantielle du lexique en tant que reflet de la réalité, et ce qui prime pour les locuteurs dans la description du sens d'un mot est avant tout son côté sensoriel, perceptif, référentiel : ainsi, pour le mot

**abeille**, le trait saillant s'avère être la sensation de douleur causée par l'aiguillon : « *ça pique, ça vole, c'est rayé noir et jaune* » ; « *elle a une aiguille, un piquant* » ; une analyse détaillée révèle que, pour les concepts exocentriques, le renvoi au référent concret reste le choix le plus performant dans les échanges entre pairs, alors que, pour les concepts endocentriques, qui mettent en jeu des réseaux relationnels plus complexes, bien souvent c'est le recours à l'expérience personnelle, aux données émotives, aux situations typiques de la vie quotidienne qui permet de définir à coup sûr le mot en question. L'ancrage à l'objet ponctuel fait place à l'évocation d'un réseau de relations complexes. Ainsi, pour définir un sentiment aussi complexe que l'**amour**, nos enfants s'expriment par l'évocation d'une situation-symbole : « *l'amour, c'est quand on vient nous voir jouer un match de foot* ». Les enfants exploitent avec succès entre eux des modalités définitoires qui remettent au premier plan le côté référentiel du lexique : dans leurs échanges quotidiens, ils emploient des stratégies de communication et de description du sens des mots qui se révèlent souvent bien plus efficaces et plus immédiates que les définitions des adultes.

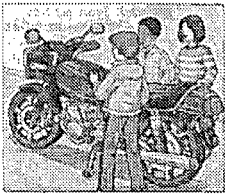
D'après notre expérience, la pratique des enfants pourrait se révéler précieuse comme « pierre de touche », car elle montre que le *monde* parfois prime sur les *mots* dans la description du sens lexical. La capacité de comprendre le sens des mots dans sa dimension proprement linguistique est certainement à encourager, mais on ne peut pas oublier qu'elle est le point d'arrivée d'un véritable voyage : le linguiste italien Tullio de Mauro l'a récemment comparée à l'action de monter un escalier, où chaque marche représente une nouvelle acquisition (Biorci *et al.*, 2003, *Prefazione*). Si le but du voyage reste la description de la langue, on ne saurait pour autant oublier le point de départ, à savoir la réalité concrète, la dimension perceptive, sensorielle, dans laquelle la langue s'enracine. Au moment d'entreprendre le voyage, le lexicographe ne peut évidemment pas proposer des définitions dont la réception présuppose cette capacité comme acquise. A ce propos, les enfants se révèlent des mini-sémanticiens naïfs et pourtant précis : les constantes de leurs modalités de définition spontanée, les mécanismes qui entrent en jeu dans leurs processus de décodage et de communication du sens des mots peuvent donc s'avérer autant de suggestions précieuses pour une description correcte et complète du lexique.

### **2.1. L'illustration : le pouvoir de l'évocation**

D'après notre expérience, l'image représente sans aucun doute pour les enfants l'un des moyens privilégiés d'appropriation et de représentation de la réalité, par conséquent du langage dans sa fonction référentielle : sous ses différentes formes (dessin, photo ...), elle permet d'évoquer directement, aisément et immédiatement le référent du mot en question, ce qui explique d'ailleurs pourquoi l'illustration, traditionnellement proscrite des dictionnaires de langue, retrouve dans les dictionnaires scolaires une place de premier plan, rivalisant parfois avec la description linguistique des entrées. L'illustration représente donc la première marche de notre escalier.

Ce que l'image met en évidence, c'est le côté concret, positif, sensoriel de la langue ; autrement dit, elle permet de récupérer la dimension du lexique plus directement liée à notre expérience concrète du monde qui nous entoure : le lexique cesse ainsi d'être un système, un code autonome et autosuffisant, et il redevient un moyen d'appréhension de la réalité. On ne saurait, certes, nier qu'une représentation sémantique exclusivement fondée sur l'image

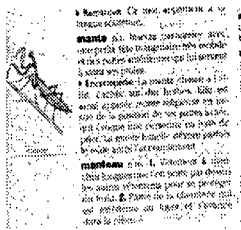
présente des limites intrinsèques ; en premier lieu, l'image ne jouit pas de la pérennité que la langue, en tant que code sémiotique abstrait, permet d'atteindre : une définition iconique du mot *bicyclette* tirée d'un *Petit Larousse Illustré* de la fin du XIX siècle serait probablement aberrante pour un lecteur de 2001. Et surtout, la définition par l'image est par essence épisodique ; le caractère immédiat et la puissance d'évocation de l'illustration ne sont pas toujours suffisants à garantir une reconnaissance univoque et précise du défini : en tant que définition substantielle, l'image n'arrive pas à déterminer les traits pertinents du défini, qui le distinguent de tous les autres mots de la langue, qui font en revanche l'objet de la définition différentielle linguistique ; ce manque de spécificité dans la définition iconique peut bien devenir la cause d'une méprise au niveau de l'identification du terme défini : « *si le mot soulier est illustré, il arrive que l'enfant lise chaussure* » (Rey-Debove, 1989, 19) ; même lorsque l'image reproduit exactement l'exemplaire le plus « prototypique » d'une classe, elle ne peut jamais atteindre le degré d'abstraction et de généralisation d'une définition linguistique. Nous citerons à ce sujet un exemple tiré du *Dictionnaire Larousse Mini-Débutants*. L'illustration à gauche se réfère à l'entrée **admirer** : même si la tentative de décrire par un dessin une notion abstraite comme un verbe, et d'autant plus un verbe concernant une action de l'esprit, nous semble en tout cas remarquable, force est de constater que l'illustration en question est tout à fait ambiguë et ne permet aucunement d'évoquer le concept de **admirer** plutôt que le concept de **regarder**... Comme nous avons déjà eu l'occasion de le remarquer, dans le cas de concepts relationnels complexes tels que les verbes, l'illustration ne peut que constituer un bon point de départ pour l'évocation du concept en



question, dont la définition reste en tout cas confiée à une paraphrase linguistique.

Néanmoins, et malgré ses limites intrinsèques, une description iconique du sens ne devrait pas être totalement rejetée, car elle représente un point de départ, un moyen d'évocation très fort, une sorte de tremplin vers la compréhension des mots ; finalement, une évocation puissante peut s'avérer plus performante qu'une mauvaise définition.

Notamment dans le cas des concepts exocentriques, l'illustration peut devenir un appoint décisif dans le procès de décodage du sens, en ce qu'elle explicite les traits positifs du défini, des traits qui peuvent paraître secondaires aux fins d'une description sémantique, et qui, au contraire, se révèlent souvent déterminants pour une reconnaissance complète et correcte du mot en question ; comme le reconnaît aussi Josette Rey-Debove, « *Très nombreuses sont les personnes qui souhaitent des illustrations, dans la mesure où la définition qui remplit sa fonction abstraite d'identification est insuffisante pour évoquer l'objet. D'abord, parce que les traits pertinents qu'elle propose sont différentiels plus que positifs (...) ensuite, parce que les traits liés à l'aspect visuel sont parfois secondaires et que néanmoins ce sont ces traits-là qui nous aident à identifier l'objet* » (Rey-Debove, 1999 : 273).



Dans cet article consacré au mot **mante**, tiré du *Larousse Super Major*, par exemple, une définition purement linguistique comme celle proposée par les rédacteurs du dictionnaire (« *mante : insecte carnassier avec une petite tête triangulaire très mobile et des pattes antérieures qui lui servent à saisir ses proies* »), bien que correcte et complète du point de vue linguistique, ne pourrait suffire

à l'identification immédiate du contenu du terme en question ; le recours à l'illustration permet alors à l'enfant de saisir de façon plus immédiate le mot défini.

Ailleurs, c'est la représentation d'une situation typique, ou mieux prototypique, qui rend le mot plus accessible et l'identification plus précise, comme dans l'article **ventriloque** du dictionnaire *Robert Benjamin*, où le dessin du ventriloque avec sa marionnette assure la compréhension exhaustive du mot, complétant la définition contenue dans l'article – une longue périphrase qui, bien qu'elle soit claire, n'est pas aussi immédiate.

On pourrait bien objecter que le recours à l'illustration n'est valable que dans les cas de concepts exocentriques, dont la définition met « forcément » en jeu l'expérience sensorielle ; cependant, un usage avisé de l'illustration peut rendre cette pratique performante même dans le cas de concepts relationnels plus complexes, qui ne se définissent d'habitude que par le renvoi à d'autres unités lexicales ; nous citerons à ce propos l'exemple du substantif abstrait *peur* dans le *Robert Benjamin* : dans ce cas, la définition linguistique (« *la peur, c'est l'émotion très forte que l'on ressent lorsque l'on est en face d'un danger* ») est accompagnée d'une illustration qui met en scène une situation de peur typique de l'univers des enfants.



Jetons l'airuse à faire peur à son frère.

Au lieu de s'exclure, les deux stratégies d'ancrage du signe – à la structure lexicale, à l'expérience externe – se complètent parfaitement.

## **2.2. La définition spontanée : stratégies linguistiques du monde vers les mots**

La description du sens lexical destinée aux enfants passe donc par une redécouverte de sa dimension perceptive, sensorielle : définir le sens d'un mot, signifie avant tout prendre en compte la double nature du lexique comme structure, système de valeurs et comme reflet du monde sensible, mode d'appréhension et d'expression de la réalité, force qui modèle notre perception du monde, et qui en est sans cesse modelée, à la fois *ergon* et *energeia*. Cette double nature du langage se manifeste clairement dans le code définitionnel spontané des enfants, où le monde se reflète encore pleinement dans les mots ; ce code se situe donc en quelque sorte à mi-chemin entre l'abstraction linguistique et la matérialité de l'image, de l'icône. Parmi les nombreuses formes de description sémantique spontanément élaborées par les enfants, nous citerons deux exemples qui nous semblent tout particulièrement significatifs dans le contexte de cette étude.

Le modèle de définition que l'on pourrait appeler *définition par assimilation* représente, d'après notre analyse, l'un des modèles les plus performants et les plus exploités par les enfants dans le cadre de leurs échanges quotidiens, à tel point que 8% environ des définitions spontanées recueillies sur un corpus d'enfants du CM exploite cette stratégie (Biorci *et al.*, 2000). Selon ce modèle, l'explication d'un terme complexe, ou d'un terme mal connu, passe d'habitude à travers la comparaison du défini avec le concept identifié par un autre mot, plus courant, appartenant au langage ordinaire : un **avocat** devient donc « *un fruit ou un légume, ovale un peu comme un œuf, mais c'est plus gros, dedans c'est vert clair* », alors qu'une **gazelle** « *c'est un animal qui ressemble à un cerf ou à une chèvre, avec deux cornes et qui court très vite* », et une **méduse** « *est une espèce de petite pieuvre blanche avec un gros*

*chapeau plein de petits points et des tentacules tout autour* ». La description d'un terme nouveau se réalise souvent, pour les enfants, à travers le renvoi à une réalité connue, plus proche de leur vie concrète : nous citerons à ce sujet l'exemple du mot **planétarium** ; pour les enfants, le planétarium est avant tout « *une sorte de cinéma où on va voir les étoiles* » : ils emploient donc de préférence, pour définir un concept peu fréquent comme celui de *planétarium*, une comparaison avec un concept bien connu, le *cinéma*, qui permet de décrire assez précisément la fonction du défini. Or, ce modèle définitionnel n'est presque pas exploité dans les définitions offertes par les dictionnaires, qui optent la plupart du temps pour une définition logique, comme « *local où l'on peut voir le mouvement des astres, projeté sur une voûte* » (*Larousse Super Major*) ; « *salle à coupole où sont représentés les astres et leurs mouvements* » (*Hachette Junior*), « *représentation de la voûte céleste, des astres... sur une voûte* » (*Petit Robert*). De même, le **heaume** est défini comme « *le casque des anciens Romains* », la **chenille** comme « *le bébé du papillon* » (à comparer avec la définition du *Petit Robert* : « *larve phytophage des coléoptères et des lépidoptères, au corps allongé lisse ou velu, possédant des glandes séricigènes et dix paires de pattes* »), un **clocher** devient « *la cheminée de l'église* », et même un concept métalinguistique complexe, tel que **anacoluthé**, devient aisément compréhensible par assimilation à une expérience quotidienne partagée : « *c'est une phrase qui a le hoquet. Exemple : c'est une histoire sans queue, et il fait beau* ».

La définition par *assimilation* se révèle l'un des modèles les plus performants notamment dans le cas de concepts à référent concret, en ce qu'elle permet à l'enfant de s'approprier une réalité inconnue à travers le renvoi à une autre réalité plus proche de son expérience ; pour ce qui concerne en revanche les concepts relationnels plus complexes, la pratique spontanée des enfants nous offre encore une fois des suggestions précieuses. Nous citerons à ce propos un exemple significatif : dans la pratique définitionnelle spontanée, la définition des verbes et d'autres concepts relationnels, tels que les adjectifs ou les substantifs abstraits, passe d'habitude par un modèle tout à fait performant, que nous avons appelé *définition par script*, où le contenu du terme est actualisé par la mise en scène d'un petit « *scénario* », rassemblant les actions plus ou moins inconsciemment associées au concept en question. Cette séquence d'actions, qui constitue le noyau sémantique du mot, assume finalement une valeur universelle, révélée par le choix d'un sujet impersonnel, *on*. Cette stratégie définitionnelle exploite au mieux le recours à l'expérience aux fins de la définition de concepts complexes comme les verbes, les adjectifs ou les substantifs abstraits, car la description du sens passe par l'évocation d'une situation réelle, concrète, qui appartient à la vie quotidienne des minilocuteurs. Notre enquête sur un corpus d'élèves du CM révèle que 12% environ des définitions spontanées sont élaborées sur ce modèle : le mot **anniversaire** met donc en scène ce « *dessin animé* » : « *on invite un ami, on fait un gâteau, on met des bougies dessus et on les souffle, on donne des cadeaux, on chante et on danse* » ; le mot **matin** : « *le réveil sonne, on se réveille, on se lève de bonne heure, on se lave le visage, les dents, on s'habille, on boit le petit déjeuner et on fonce à l'école* », et l'adjectif **pauvre**, qui est d'habitude défini par renvoi à son antonyme *riche*, est efficacement évoqué par le biais d'une situation prototypique : « *on n'a pas de travail, on dort dans la rue, on mange juste une pomme avec son chien et on demande des sous avec une boîte* ». La définition par *script* se révèle extrêmement efficace pour l'explication directe des concepts relationnels complexes, comme

des mots abstraits, des verbes ou des adjectifs ; nous citerons à ce propos une comparaison entre les définitions du nom **messe** dans les dictionnaires *Robert Benjamin*, *Hachette Junior*, *Larousse Maxi-Débutants*, *Robert Junior*, *Super Major*, *Petit Robert des enfants* et *Gros Dico des Tout Petits* :

« messe: la messe, c'est la principale cérémonie religieuse des catholiques » (RB)

« messe: cérémonie du culte catholique » (HJ)

« messe: nous allons à la messe tous les dimanches, à l'église, pour assister à la cérémonie essentielle du culte catholique » (MD)

« messe : principale cérémonie du culte catholique » (RJ)

« messe : dans la religion catholique, cérémonie qui rappelle le sacrifice du Christ sur la croix sous forme du pain et du vin et qui est célébrée par le prêtre » (SM)

« messe : principale cérémonie du culte catholique » (PRE)

« messe : c'est quand les gens viennent à l'église faire des prières, chanter des chansons pour se marier ou pour un baptême et écouter le curé qui dit des choses » (GD)

Alors que les lexicographes préfèrent une approche essentiellement linguistique, fondée sur l'insertion du défini dans une catégorie précise (celle des « cérémonies »), où il se différencie par ses traits spécifiques (« principale »/ « catholique »), la définition spontanée met en jeu toute une série de situations, d'actions concrètes et habituelles (« Faire des prières »/ « chanter des chansons »...) qui forment pour l'enfant – et pas seulement pour un enfant - le véritable noyau sémantique évoqué par le terme « messe ».

### 2.3. En guise de conclusion

L'exemple que nous venons d'évoquer appelle donc un constat important, qui n'est peut-être pas sans conséquences sur la sémantique en général : les enfants, dans leur pratique spontanée, aussi gauche soit-elle, suggèrent la nécessité d'une approche aux mots qui tienne en juste compte la complexité de leur nature. Une sémantique rigidement différentielle ne saurait suffire à une description exhaustive du lexique, qui se configure à la fois comme un système de valeurs, mais aussi comme un système de contenus positifs ouverts sur une expérience partagée. Les stratégies spontanées de description sémantique exploitées par les linguistes ingénus et pourtant fins que sont les enfants nous indiquent que, peut-être, la prise en compte de la dimension positive, sensorielle, perceptive du lexique en tant que reflet du monde sensible peut constituer une voie privilégiée pour l'appréhension du sens lexical, pas seulement pour ce qui concerne les concepts dont le noyau sémique se situe hors du langage, dans le monde de l'expérience, mais qu'elle peut aussi devenir un tremplin efficace pour l'explication des unités lexicales dont le noyau sémique réside essentiellement à l'intérieur du réseau linguistique. Le recours à notre expérience partagée s'avère nécessaire, comme nous l'avons vu, pour définir des mots à référent concret comme **chenille**, **heaume**, **planétarium**, mais elle se révèle efficace même pour des concepts relationnels plus complexes, comme **peur** ou **pauvre**.

La description sémantique traditionnelle, ancrée sur un présupposé différentiel, se trouve donc aujourd'hui confrontée à un nouveau défi, posé par les nouvelles tendances de la psycholinguistique et par les études sur la définition naturelle, un défi dans lequel une aide inespérée pourrait à notre avis arriver de la part de nos mini-sémanticiens spontanés : c'est maintenant aux chercheurs de trouver de nouvelles voies pour la définition du sens lexical,



car il semble désormais évident que la structure du lexique ne pourra plus être décrite comme un système totalement autonome et autosuffisant, le noyau sémantique des concepts se situant tantôt dans la dimension du code linguistique, tantôt dans celle de l'expérience sensorielle, l'une expliquant l'autre et vice versa, comme dans un puzzle où, si chaque morceau trouve sa collocation seulement s'ajustant aux autres, l'ensemble des pièces n'acquiert un sens qu'en fonction de la reproduction fidèle de l'objet, de la scène, du monde sous-jacent.

## Références

- Arcaini, E. 1981. "Definizione lessicale e procedimenti esplicativi nei bambini" in *Osterreich-Italienisches linguistentreffen 2* (Atti del II Convegno Italo-Austriaco). Roma.
- Baylon, C., Mignot, X. 1995. *Sémantique du langage*. Paris: Nathan.
- Binon, J., Verlinde, S. 1997. "Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage?". *Le Français dans le monde* 29, pp. 66-68.
- Biorci, G., Ferlino, L., Rossi, M., Tavella, M. 2000. *Analisi del lessico infantile e tecniche di definizione spontanea: un'esperienza con alunni del secondo ciclo della scuola elementare*. Rapporto Interno n.5 CNR Genova.
- Biorci, G., Ferlino, L., Rossi, M. 2003. *Imparare dai bambini. Dizionario spontaneo e guida all'uso delle parole*. Genova : Compagnia dei Librai.
- Bogaards, P. 1991. "Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire. *Cahiers de lexicologie*, pp.93-108.
- Bonnet, C., Tamine-Gardes, J. 1981. *Quand l'enfant parle du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Brandi, L., Cordin, P. 1986. *La definizione lessicale nei bambini della scuola elementare*. Università di Trento.
- Buzon, C. 1983. "Au sujet de quelques dictionnaires monolingues français à l'école élémentaire: réflexions critiques et éléments de proposition". *Etudes de Linguistique Appliquée* 49, pp.147-173.
- Chansou, M. 1983. "Pour une réflexion sur la nomenclature des dictionnaires à l'école élémentaire. Compte rendu d'enquête". *Etudes de linguistique appliquée* 49, pp. 127-146.
- Chaurand, J., Mazière, F. 1990. *La définition*. Centre d'études du lexique. Paris : Larousse p.285.
- Cravatte, A. 1977. "Comment les enfants expliquent-ils les mots?" *Langages* 59, pp.87-96.
- François, F. 1981. "Exemples de maniement "complexe" du langage: définir-résumer" in APREF, *J'cause français, non?*. Paris : La découverte, Maspero.
- François, F. 1985. "Qu'est-ce qu'un ange? Ou définition et paraphrase chez l'enfant", in C. Fuchs (ed.) *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne : P. Lang.
- Galisson, R. 1987. "De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage: pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école". *Cahiers de lexicologie* 51, pp.95-118.
- Hausmann, F.J. 1989. "Le dictionnaire pour enfants" in *Encyclopédie internationale de lexicographie*. Berlin-New York : Walter de Gruyter, vol II.
- Kleiber, G. 1988. "Prototype, stéréotype, un air de famille ?" *DRLAV* 38, pp. 1-61.
- Lagane, R. 1989. "Les dictionnaires scolaires: enseignement de la langue maternelle" in *Encyclopédie internationale de lexicographie*. Berlin-New York : Walter de Gruyter, vol.II.
- Lehmann, A. 1991. "Une nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage: le Petit Robert des enfants". *Cahiers de lexicologie*, pp. 109-150.
- Lehmann, A. 1993. "L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants". *Repères* n.s. 8, pp. 63-78.

- Lehmann, A.** 2000. "Les dictionnaires pour enfants : diversité, diversification, uniformisation". *Le Français aujourd'hui* 131.
- Macron, R.** 1999. "L'école et le dictionnaire". *Etudes de Linguistique Appliquée* 116, pp. 441-452.
- Prandi, M.** *The Building Blocks of Meaning*. (à paraître).
- Rastier, F.** 1991. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris : PUF.
- Pruvost, J.** 1999. "Les dictionnaires d'apprentissage du français langue maternelle: deux siècles de maturation et quelques paramètres distinctifs". *Etudes de Linguistique Appliquée* 116, pp.435-440.
- Rey-Debove, J.** 1971. *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. La Haye : Mouton.
- Rey-Debove, J.** 1989. "Dictionnaires d'apprentissage: que dire aux enfants?". *Le français dans le monde* numéro spécial *Lexiques*, pp. 18-23.
- Rey-Debove, J.** 1993. "Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants: translation, monstration, neutralisation". *Repères* n.s. 8, pp. 79-92.
- Rey-Debove, J.** 1999. *La linguistique du signe*. Paris : Colin.
- Roland, J.C.** 1995. "Vers des dictionnaires d'apprentissage". *Le Français dans le monde* 275, pp.67-69.
- Rossi, M.** 2001. *Dictionnaires pour enfants en langue française*, tesi di dottorato, XIII ciclo, Università degli studi di Trieste.

**Dictionnaires analysés :**

- Dictionnaire Hachette Juniors, Paris, Hachette, 1998.
- Dictionnaire Bordas le Junior, Paris, Bordas, 1993.
- Larousse Mini Débutants, Paris, Larousse, 1997.
- Larousse Maxi Débutants, Paris, Larousse, 1997.
- Larousse Super Major, Paris, Larousse, 1997.
- Le Robert Benjamin, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1997
- Le Robert Junior illustré, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1997.
- Le Petit Robert des enfants, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1990.
- Le Gros Dico des tout petits, Paris, Lattès, 1993.
- Dictionnaire du site "Premiers pas sur internet"  
(<http://www.momes.net/index.html>)