

Zeitschrift:	Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Herausgeber:	Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
Band:	- (1981)
Heft:	34
Artikel:	Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires : du concordancier à l'auto-dictionnaire personnalisé
Autor:	Galisson, Robert
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-978173

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 25.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'auto-dictionnaire personnalisé)

Résumé

Cette communication¹ s'inscrit dans le prolongement d'une autre, faite naguère à l'Université de Neuchâtel et intitulée «Compétence communicative et acquisition des vocabulaires».

Elle développe et exemplifie un point de méthode, alors seulement esquissé, mais qui avait retenu l'attention de l'auditoire, composé de professeurs de langues. Il s'agit de l'apprentissage des vocabulaires par l'élaboration:

- de tables de concordance,
 - de répertoires contextuels,
 - d'auto-dictionnaires personnalisés,
- dans le cadre d'une méthodologie à visée communicative.

Postulant que les vocabulaires s'apprennent bien davantage qu'ils ne s'enseignent, je suggère un «modèle pédagogique» de saisie, par l'apprenant, des informations relatives à l'usage des mots en discours. Modèle à géométrie variable (selon les niveaux et les dispositions des sujets), dit d'indication large, dans la mesure où il vise la prise en compte de l'ensemble des données (linguistiques, psycho-sociologiques, pragmatiques, culturelles) qui conditionnent le choix des mots en contexte et en situation.

J'essaie également de justifier cette procédure aux plans linguistique et psychologique (théorie de l'apprentissage mise en œuvre) et de montrer en quoi elle répond aux orientations maîtresses (approches communicatives) de la didactique des langues aujourd'hui.

Sommaire

1. Commentaire du titre
2. L'apport du communicatif
 - 2.1 Diversité des approches
 - 2.2 Points de convergence

¹ Faite le 4 octobre 1980, au Colloque de Toronto sur la didactique du français langue seconde (options fonctionnelles, sociolinguistiques et sémiolinguistiques), paraîtra également dans les Actes de ce Colloque – publiés par Pierre LEON –.

3. Une procédure d'acquisition parmi d'autres
 - 3.1 La grille d'indication énonciative
 - 3.1.1 Références extra-linguistiques (ou situationnelles)
 - 3.1.2 Références linguistiques (ou contextuelles)
 - 3.2 Le modèle à géométrie variable
 - 3.2.1 Classement des contextes: le concordancier
 - 3.2.2 Mise au jour des distributions: le cooccurrencier
 - 3.2.3 Saturation des références: l'auto-dictionnaire personnalisé
4. Défense et illustration de la procédure
 - 4.1 Au plan didactique
 - 4.1.1 Carences des outils existants
 - 4.1.2 Postulats de travail
 - 4.1.3 Applications possibles
 - 4.2 Au plan linguistique
 - 4.2.1 La clé du mot est toujours dans ses intersignes
 - 4.2.2 Les disciplines du mot ont encore leur raison d'être
 - 4.3 Au plan psychologique
 - 4.3.1 L'auto-structuration et la construction de l'information comme stimulateurs mentaux
 - 4.3.2 Le libre choix des moyens et des matériaux comme facteurs d'autonomisation
5. Propos conclusifs.

1. *Commentaire du titre*

Je m'expliquerai d'abord sur le choix des *mots*, ensuite sur les *pluriels*.

Comme bon nombre de didacticiens français aujourd'hui:

– je parle d'*approche* plutôt que de *méthode*, pour enlever tout caractère dogmatique ou triomphaliste aux démarches dont il est question;

– et je préfère *communicatif*, parce que *fonctionnel*, bien que plus en vogue (dans tous les domaines: cf. l'audience de la thérapeutique fonctionnelle en général et des oligo-éléments en particulier, auprès des médecins et des vétérinaires), est trop polysémique, donc trop ambigu, pour donner longtemps satisfaction – voir ce que dit H. Besse à ce sujet dans Besse-Galisson 1980 –.

En faisant jouer à *acquisition* le rôle de générique, cela me permet de poser initialement le problème de l'accès à la connaissance, aussi bien en termes d'*enseignement* que d'*apprentissage*.

Par ailleurs, le choix de *vocabulaire* implique un traitement des mots en discours, qui s'oppose à un traitement *en langue*, lequel relèverait d'une étude de *lexique*.

Pour ce qui est de l'emploi des *pluriels*, les didacticiens ne sauraient s'en étonner. D'abord parce qu'ils sont témoins de *l'éclatement du communicatif* (ou fonctionnel) en une multitude d'orientations (voir *Diversité des approches*, en 2.1).

Ensuite, parce qu'ils connaissent l'existence *de quantité de procédures d'acquisition des vocabulaires*. Dans Galisson 1980, j'en ai évoqué certaines. Je traiterai ici de l'une d'elles, que l'apprenant peut raffiner à son gré (voir *Le modèle à géométrie variable*, en 3.2).

Enfin, parce que *vocabulaire* mérite à l'évidence un s. En effet, si les mots trouvent leur assiette et ordonnent leur entourage en fonction des axes syntagmatique et paradigmatic, les domaines d'expérience n'en constituent pas moins, pour eux, des cadres de référence privilégiés. Or, comme les domaines d'expérience sont multiples, puisqu'ils couvrent la totalité du savoir et du savoir-faire humain, la notion de *vocabulaires particuliers et pluriels* rend beaucoup mieux compte de la réalité que celle d'un vocabulaire général et singulier, qui n'est qu'une construction ad hoc des fabricants de dictionnaires dits d'usage.

2. *L'apport du communicatif*

Le collapsus théorique de la méthodologie structuro-behavioriste n'a pas entraîné son effondrement dans les classes. Quand les habitudes sont prises, elles ont la vie dure.

Cependant, quelques idées nouvelles sont en train de faire leur chemin dans l'esprit des praticiens et de modifier leur comportement. En effet, malgré la diversité des approches communicatives (que j'évoquerai d'abord), certains choix majeurs font l'unanimité chez les tenants du renouveau didactique en langues étrangères. Ce sont ces points de convergence – qui modifient profondément les données du problème posé ici – que je rappellerai ensuite.

2.1 *Diversité des approches*

En se référant à la théorie de l'apprentissage et au mode d'appréhension des contenus d'enseignement (explicitement déclarés, ou implicitement mis en œuvre), on observe déjà au moins six types d'approches communicatives.

1. Une *approche behavioriste*;
2. Une *approche cognitiviste*;
3. Une *approche mixte* (cf. les méthodes «pot pourri» américaines, où l'apprenant pratique les exercices de son choix: exercices structuraux d'obéissance behavioriste, ou exercices de conceptualisation d'origine cognitiviste); . . .
 - . . . si l'on en appelle à la théorie de l'apprentissage;
4. Une *approche notionnelle* (de type «niveau-seuil»);
5. Une *approche formelle* (de type «thèmes de préférence»);
6. Une *approche directe* (de type utilisation exclusive de «matériaux sociaux» – ou documents authentiques –); . . .
 - . . . si l'on s'en rapporte au mode d'appréhension des contenus d'enseignement.

Remarque: les approches 4. et 5. relèvent d'une *analyse pré-méthodologique* des matériaux langagiers d'enseignement, et débouchent sur l'inventaire (notionnel ou formel) des constituants de la langue à présenter; l'approche 6. procède au choix direct – en vertu de leur emploi prévisible par l'apprenant en situation réelle – des matériaux sociaux à utiliser comme supports didactiques (voir Galisson 1980).

Par panachage des types d'approche obtenus à partir des deux critères d'analyse annoncés (théorie de l'apprentissage, mode d'appréhension des contenus), il est facile d'identifier beaucoup d'autres types d'approche possibles (approches notionnelle-behavioriste, notionnelle-cognitiviste, notionnelle-mixte, formelle-behavioriste, formelle-cognitiviste, etc), mais difficile d'en faire le tour complet. Les modalités: – de mise au jour des *besoins*; – de construction des *objectifs*; les familles de *publics* visés; etc. constituent en effet autant de critères susceptibles de compléter et de . . . compliquer la typologie en expansion ouverte des approches communicatives.

2.2 *Points de convergence*

L'éclatement de la didactique communicative en tendances et en orientations diverses n'empêche pas ceux qui se réclament d'elle de promouvoir ou de défendre ensemble certaines options majeures, constitutives de cette démarche.

Ainsi, en visant l'accès à une compétence de communication, c'est-à-dire à un savoir-faire énonciatif, la nouvelle didactique, dans son ensemble, dépasse le cadre étroit du linguistique, pour situer une part importante de son action dans le champ de l'extra-linguistique. La prise en compte des données psychologiques, sociologiques, culturelles du langage en situation, l'intégration de la pragmatique pour rendre compte de

la parole en fonctionnement constituent, au-delà d'un élargissement considérable du domaine de la D.L.E., les bases d'une démarche qui se différencie radicalement de toutes celles qui l'ont précédée. Dans cette perspective, les notions de niveaux et de registres de langue, par exemple, se sont notamment précisées; du même coup, celle d'usage des mots en situation devrait trouver une assise beaucoup plus fiable (cf. en 3.).

Une autre option du communicatif, cardinale et unanime, est la céntration du procès éducatif sur l'apprenant et sur l'apprentissage, la recherche d'une autonomie de plus en plus complète du demandeur, tant en ce qui concerne la matière à acquérir que les modalités d'acquisition.

L'exposé qui suit montre que la prise en compte de la dimension extra-linguistique du langage et la description d'une procédure d'apprentissage libératrice pour l'apprenant ont marqué toute cette étude. Une étude qui s'inscrit donc dans la mouvance du communicatif, mais pour combler un vide qu'il a lui-même creusé, en dissuadant le lecteur d'entrer dans la langue par les mots. N'est-il pas clair, en effet, que la lecture globale, justement considérée comme profitable à un certain stade de l'acquisition d'une langue, détourne de l'accès aux mots si elle constitue la seule forme de lecture mise en valeur?

En souscrivant aux options qui recueillent l'assentiment général des adeptes du communicatif, mon projet est d'aller dans le même sens qu'eux, mais en préconisant l'accès à la maîtrise du discours par un passage aujourd'hui décrié – mais néanmoins obligé –: le passage par le mot.

3. *Une procédure d'acquisition parmi d'autres*

Dans la communication évoquée précédemment et intitulée «Compétence communicative et acquisition des vocabulaires», je suggérais l'apprentissage des vocabulaires:

- par l'élaboration progressive de tables de concordance;
- et par la fréquentation assidue des énoncés définitoires, en apprenant:
 - à lire et à tester des définitions de dictionnaires;
 - à rédiger des définitions standard (de référents imaginaires, par exemple);
 - à se familiariser avec des définitions non standard (de verbicrucistes, par exemple).

Je ne rendrai compte ici que de la première démarche, complétée et développée. Le problème du *découpage des mots*, qui mériterait une étude particulière, sera supposé résolu.

Jusqu’alors, tous les moyens mis en œuvre pour l’acquisition des vocabulaires sont *réducteurs*, tant au plan linguistique qu’extralinguistique.

En général, on traite le mot isolément, nu, *sans mode d’emploi contextuel ni situationnel*.

Dans une perspective d’accès à une compétence uniquement linguistique, on comprend que la didactique fasse l’économie des facteurs situationnels ou extra-linguistiques, difficiles à saisir et à inventorier. On comprend moins bien qu’elle n’ait guère dépassé le stade de l’*index* (liste de mots nus), au mieux de l’*index thématisé* (regroupement des mots par rubriques, avec ou sans leurs équivalents étrangers – plutôt sans qu’avec, par peur de la traduction! –), alors qu’elle se réclame de la linguistique structurale, laquelle, comme chacun sait, s’évertue à montrer que tout se tient dans la chaîne discursive, que les constituants de l’énoncé interagissent les uns sur les autres, que rien n’apparaît au hasard.

Dans une perspective d’accès à une compétence communicative, on ne peut plus fermer les yeux sur cette absence de référenciation du *mot à apprendre*. Il faut se décider à l’inscrire dans la *constellation d’indices, tant linguistiques qu’extra-linguistiques, qui conditionnent son usage*. D’où la nécessité de construire une grille d’indication aussi large (c’est-à-dire aussi peu réductrice) que possible, de manière à se poser les bonnes questions au bon moment et à laisser échapper aussi peu d’information que possible à son propos.

3.1 *La grille d’indication énonciative*

Qu’est-ce qui fait qu’un étranger maîtrise si mal l’emploi des mots familiers ou argotiques, les formules de politesse à la fin des lettres, etc.? Sa méconnaissance des paramètres psychologiques, sociologiques, culturels, pragmatiques qui conditionnent leur utilisation. Il lui faut donc apprendre à contrôler les paramètres en question. Mais c’est difficile: – d’une part, parce qu’ils n’appartiennent pas à la catégorie des «choses» qu’on étudie à l’école (l’usage situationnel correct du langage en général, et des mots en particulier, ne relève pas de l’éducation, mais du dressage: .ça se dit et ça passe; .ça ne se dit pas et on est grondé et/ou puni, aussi bien en classe que dans la famille); – d’autre part, parce qu’ils appartiennent au domaine de l’implicite: ils ne sont inscrits nulle part, il faut les «sentir», les démêler. . . C’est la raison pour laquelle je parle ici d’*indices* plutôt que de *signes*. C’est aussi pourquoi je commence par eux: afin de marquer leur importance et d’attirer l’attention des didacticiens sur les *problèmes méthodologiques* que pose leur intégration dans le système éducatif.

3.1.1 Références extra-linguistiques (ou situationnelles)

Il faut mettre sous cette rubrique tout ce qui relève de la *situation d'énonciation*, c'est-à-dire des caractéristiques d'emploi du discours dans lequel est inséré le mot à apprendre. Ces caractéristiques sont d'ordre *pragmatique* (lieu, thème, objet, canal, type de discours, . . .), *sociologique* – et *culturel* – (statut, rôle, âge de l'émetteur et du récepteur, présence d'un tiers, . . .), *psychologique* (humeur, intentions, réactions des interlocuteurs, . . .). Elles sont à peu près toutes cernées par les questions que pose le sociolinguiste pour pénétrer dans un texte:

- Qui | parle | ? —————→ *Locuteur*;
écrit
- A qui? —————→ *Interlocuteur(s)*
Observateur(s)
- De quoi? —————→ *Thème*;
- Pour quoi faire? —————→ *Objet, intention*;
- Avec quels moyens? —————→ *Aspect¹ et type de discours², Canal³*;
- D'où? —————→ *Lieu*.

En fouillant le portrait des participants à l'acte de communication par le biais de questions chères aux spécialistes de psychologie sociale et d'ethnographie de la communication et relatives à:

- leur *statut* (rang, situation, position dans la société globale ou dans un sous-ensemble de cette société);
- leur *rôle* (résultant de leur personnalité et du groupe dans lequel ils interviennent);
- leur *âge* (enfant, adolescent, adulte, vieillard);
- leur *humeur* (disposition passagère, qui ne constitue pas un trait de caractère: bonne, mauvaise, joyeuse humeur), . . . on identifie un certain nombre de traits, qui colorent les relations des sujets parlants entre eux et déterminent les types de discours qu'ils tiennent, donc les mots qu'ils choisissent pour s'exprimer.

L'ensemble de ces caractéristiques d'emploi peut être consigné dans une *grille mnémonique* comme celle-ci, par exemple:

¹ Oral, écrit.

² Surveillé, neutre, relâché, . . .

³ Supports physiques: câbles électriques pour la communication téléphonique; bandes de fréquences pour la communication radio; papier pour la communication écrite; . . .

Modèle vierge de grille d'indication énonciative
- Références extra-linguistiques -

<i>Mot-vedette: «—————»; emplois</i>	<i>Actualisation des références:</i>		
	<i>emploi 1</i>	<i>emploi 2</i>	<i>emploi 3</i>
<p><i>Etiquetage des références:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- Locuteur:</i> [● <i>statut:</i> ... ● <i>rôle:</i> ● <i>âge:</i> ● <i>humeur:</i>] <i>- Interlocuteur(s)</i> <i>Observateur(s):</i> [● <i>statut:</i> ... ● <i>rôle:</i> ● <i>âge:</i> ● <i>humeur:</i>] <i>- Thème:</i> <i>- Objet, intention:</i> <i>- Aspect:</i> <i>- Type de discours:</i> <i>- Ton (éventuellement):</i> <i>- Canal:</i> <i>- Lieu:</i> <i>- Autres références</i> (sexes, gestes, mimiques des protagonistes, réactions du destinataire, etc.): 			

Pour exemplifier ma proposition, j'ai choisi deux unités lexicales d'utilisation assez délicate: – l'une parce qu'elle relève partiellement du langage de l'insulte («*petite tête*»); – l'autre parce qu'il s'agit d'un néologisme, issu du langage des jeunes («*groupie*»).

Valeurs d'emploi de l'expression «petite tête», à travers quelques exemples observés.

- 1 Dit à quelqu'un, sur un ton ironique: «Vous n'êtes qu'une *petite tête*, mon cher!». C'est une *insulte*.
- 2 Dit de quelqu'un, à quelqu'un d'autre: «Croyez-moi, c'est une *petite tête*, il ne fera jamais rien de bon dans l'existence». C'est un *Jugement* sévère.
- 3 Dit à quelqu'un, familièrement: «Il faudrait voir plus loin que le bout de ton nez, *petite tête*». C'est une *réprimande* affectueuse, une simple mise en garde.

Ces quelques *valeurs d'emploi* (sens) peuvent se glosier en *caractéristiques d'emploi* (références extra-linguistiques) et s'actualiser de la manière suivante dans la grille:

Grille d'indication énonciative de l'expression «petite tête».

– Références extra-linguistiques –

Mot-vedette: «petite tête»; emplois		Actualisation des références:		
Etiquetage des références:		emploi 1	emploi 2	emploi 3
– Locuteur:	● statut: ...	● assez cultivé	● moyennement cultivé	● lycéen
	● rôle:	● se juge supérieur au destinataire; joue les redresseurs de torts	● s'érite en juge, donc se considère comme supérieur à l'individu jugé	● considère qu'il a un rôle éducatif à jouer près du destinataire (qui est son jeune frère)
	● âge: ● humeur:	● adulte ● agressive	● adulte ● acerbe	● adolescent ● sereine
– Interlocuteur (émetteur):	● statut: ...	● inconnu; apparemment inférieur à celui du destinataire	● analogue à celui du destinataire	● écolier (donc subalterne par rapport à celui du destinataire)
	● rôle:	● père abusif: a commis un acte de violence injustifié	● dans la peau du censeur indulgent et du pair attentif	● dans l'emploi de celui que son jeune âge prédispose à recevoir des conseils
	● âge: ● humeur:	● adulte ● très aggressive	● adulte ● calme	● enfant ●
– Observateur(s):	● invisible	● invisible	● invisible	● invisible
– Thème:	● règlement de compte	● jugement porté sur un tiers	● faire prendre conscience	● réprimande, mise en garde
– Objet, intention:	● blesser	● faire prendre conscience	● oral	● éduquer
– Aspect:	● oral	● oral	● familial	● oral
– Type de discours:	● surveillé, sans grossièreté	● familial	● très familier	● très familier

<i>Mot-vedette: «petite tête»; emplois</i>		<table border="1"> <tr><td>1: /insulte/</td></tr> <tr><td>2: /jugement/</td></tr> <tr><td>3: /réprimande/</td></tr> </table>			1: /insulte/	2: /jugement/	3: /réprimande/
1: /insulte/							
2: /jugement/							
3: /réprimande/							
		<i>Actualisation des références:</i>					
<i>Etiquetage des références:</i>	<i>emploi 1</i>	<i>emploi 2</i>	<i>emploi 3</i>				
- <i>Ton:</i>	● ironique ● face à face ● à l'extérieur; les protagonistes sont suffisamment éloignés l'un de l'autre pour ne pas risquer d'en venir aux mains	● neutre ● face à face ● à l'intérieur; les interlocuteurs sont très proches l'un de l'autre	● enjoué ● face à face ● à l'intérieur; les interlocuteurs se touchent				
- <i>Autres références:</i> <i>Gestes:</i>	● destinataire très agité	●	● bourrade affectueuse du destinataire au destinataire				
<i>Attitudes:</i>	● les protagonistes sont debout	● les interlocuteurs sont assis	● le destinataire est debout, le destinataire est assis				

*Valeurs d'emploi du mot «groupie»
à travers quelques citations.*

1 – Extraits de: «*Je suis un groupie. Staline, Jésus, Mao, Lacan, Raymond Barre, Garbo, ... je les ai tous aimés ...*»;
par André BERCOFF, *Elle* n° 1802, 21 juillet 1980, pp. 28–29.

- «Oui, je n'ai pas honte de l'avouer aux dieux et aux hommes: je suis un *groupie*. J'aime aimer. J'adore admirer. La vie sans idoles serait une messe sans prière: autant se vautrer honteusement sur l'édredon douillet du renoncement».
- «Le divin plaisir d'être *groupie*. On ne vit plus pour soi, mais pour l'autre. On guette ses faits et gestes, on fouille dans les poubelles (...), on attend, tremblant d'émotion, derrière la haie des journalistes et des photographes, son arrivée à l'aéroport...».
- «Dur métier que celui de vedette. Vaste frustration pour le *groupie* de base».
- «Je serai dorénavant un *groupie* digne, discret, sans bêquilles apparentes, arborant la mine détachée de celui qui est revenu de tous les égarements...»

- «Je suis, aujourd’hui, le *groupie* métaphysique».
 - «Autour de moi, *groupies* de tout l’hexagone, unissez-vous».
- Titre d’une chanson: «*La groupie du pianiste*»; interprétée par Michel BERGER
 «*Groupie*» (n.m.ou f.) est ici synonyme de «fan»: /admirateur passionné d’une vedette/.

2 – Extrait de: «*Le show des croissants. Le bonheur gourmand pour deux francs: quand le Paris des petites faims pressées se bouscule à la porte des croissanteries*»;
 par Pierre-Marie DOUTRELANT, *Le Nouvel Observateur* n° 821, du 2 au 8 août 1980, p. 46.

- «Et quand on les écoute, alors, les nouveaux *groupies* du croissant, ils donnent cent raisons à leurs incartades de bec fin...»

A la suite d’un glissement de sens (l’objet «aimé» n’est plus un être, mais une chose), «*groupie*» est devenu synonyme de «gourmet/gourmand»: /amateur fervent d’une ... pâtisserie/.

Grille d’indication énonciative du mot «groupie»

– Références extra-linguistiques –

Mot-vedette: «groupie»; emplois	1: /fan/ 2: /gourmet-gourmand/			
Etiquetage des références:	Actualisation des références:			
	emploi 1	emploi 2		
– Destinataire:	<ul style="list-style-type: none"> ● statut: ... ● rôle: ● âge: ● humeur: 	<ul style="list-style-type: none"> ● journaliste-écrivain ● humoriste, amuseur ● adulte ● joyeuse, entraînante 	<ul style="list-style-type: none"> ● chanteur nouvelle vague ● récréateur, catalyseur ● adulte ● 	<ul style="list-style-type: none"> ● journaliste ● informateur-formateur ● adulte ● contemplatrice
	<ul style="list-style-type: none"> ● statut: ... ● rôle: 	<ul style="list-style-type: none"> ● bourgeoisie (de fait ou d’aspiration) ● suit la mode de près, cultive une certaine forme de snobisme 	<ul style="list-style-type: none"> ● lycéen, jeune en général ● se «gargarise» des tubes de l’année et aime se retrouver dans les héros des chansons 	<ul style="list-style-type: none"> ● intellectuel de gauche ● cherche à s’informer sur ce qui se passe dans le monde et à comprendre
– Destinateur:				

Etiquetage des références:	Actualisation des références:		
	emploi 1	emploi 2	
● <i>âge</i> : ● <i>humeur</i> :	● adulte, adolescent ● disponible ● parodie du groupie	● adolescent ● disponible ● le groupie: phénomène de société ● être l'écho de son temps	● adulte ● disponible ● la vogue des croissanteries, un nouvel engouement culinaire ● dénoncer les vices du temps, les travers de l'humaine nature ● écrit
- <i>Thème</i> :			
- <i>Objet, intention</i> :	● détendre par la critique et l'ironie aimables		
- <i>Aspect</i> :	● écrit	● oralisé (chanté)	
- <i>Type de discours</i> :	● familier	● familial	
- <i>Canal</i> :	● article de revue	● disque	
- <i>Lieu</i> :	● Elle: revue hebdomadaire féminine (libérale)	● chaîne de radio-Europe n° 1	● article de revue ● Le Nouvel Observateur: revue hebdomadaire (de gauche)
- <i>Autre référence</i> : <i>Sexe du destinataire</i> :	● féminin	●	●

Je suis très conscient des problèmes que posent:

- la formulation de certaines réponses;
- et l'ambiguité de certaines questions.

Je n'ai pas découvert les adjectifs les plus satisfaisants pour qualifier l'humeur des protagonistes et le type de discours tenu, ni les mots les plus adéquats pour définir le statut et le rôle des interlocuteurs.

J'ai parfois cherché la ligne de démarcation entre: le statut et le rôle; le thème, l'objet et l'intention; ...

C'est donc qu'il reste un métalangage descriptif à mettre en place et une terminologie à préciser. Je pense que les apprenants ne doivent pas attendre des solutions passe-partout à ces problèmes, mais trouver des solutions en rapport avec leur capacité du moment.

Il me semble réaliste de conseiller aux futurs utilisateurs: – d'employer d'abord leur langue maternelle pour consigner les références extra-linguistiques de la grille; et ce jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de traduire en langue étrangère le métalangage mobilisé en langue maternelle; – et d'aller à l'essentiel, sans essayer de répondre à toutes les questions (à l'écrit, par exemple, il est souvent impossible –et inutile– de deviner l'humeur ... du destinataire!).

3.1.2 Références linguistiques (ou contextuelles)

Comme la compétence communicative résulte d'une maîtrise du code et de son emploi en situation, ce serait encore réduire l'outil langagier que de décrire les *caractéristiques d'emploi en situation* des mots (références extra-linguistiques), sans décrire conjointement leurs *caractéristiques d'emploi en contexte* (références linguistiques), lesquelles dépassent largement ce que grammaire et dictionnaire réunis divulguent de leur fonctionnement. Ce n'est que par la maîtrise de cette double dimension (extra-linguistique et linguistique) que l'apprenant passera d'un *savoir énoncif* à un *savoir-faire énonciatif*.

Les matériaux de base pour l'attribution
des traits distinctifs qui
caractérisent les mots au plan linguistique.

Les références linguistiques à saisir d'abord sont les *contextes* des mots à apprendre. Ces contextes livrent en effet le *mode d'emploi* des mots en question et par là même leur *sens*, qui n'est que la résultante de leur usage (voir en 4.2.1).

Je ne traiterai pas ici des *contextes définitoires au premier degré*, ou *contextes sémantiques explicites* (du genre «Le groupie est l'admirateur passionné d'une vedette» – de la chanson ou du cinéma, le plus souvent –). Ils sont assez peu nombreux dans le discours, puisqu'ils constituent une rupture, c'est-à-dire un langage *sur un langage* (un métalangage) et un langage *dans un langage* (une incise explicative). Ils posent, en principe (?), moins de problèmes que les autres types de contextes pour ce qui est du décodage, et ils ne présentent qu'un intérêt circonstanciel, dans la mesure où ils ne reflètent pas un usage de consensus (quand les interlocuteurs se comprennent), mais un usage de soutien (quand la communication ne passe plus entre interlocuteurs).

Je ne dirai rien non plus des *cooccurrences sémémiques*, qui sont les indicateurs d'acception des mots polysémiques, j'en ai parlé dans Galisson 1973 et 1980 (ex.: *or, porter, poignet* créditent *gourmette* de l'acception 1: /sorte de bracelet, en mailles de métal aplatis/; *mors, écume, s'emballer* créditent *gourmette* de l'acception 2: /chaînette à mailles serrées, qui fixe le mors dans la bouche du cheval, en passant sous la ganache/).

Je ferai porter mes observations sur les *contextes définitoires au second degré* (à contenu sémantique implicite), ou *contextes formels inférentiels* et j'essaierai de montrer (en 3.2) comment les classer et comment tirer parti des *cooccurrences sémiques* (... parfois en même temps sémémiques) qu'ils comportent. J'ai choisi comme corpus exemplificateur un extrait de la *table*

de concordance du verbe «inspirer», table réalisée à Nancy, pour l'élaboration du T.L.F. (Trésor de la Langue Française). Cet extrait ne comprend que des phrases complètes. En effet, comme il s'agit d'une saisie automatisée, l'ordinateur découpe des segments de discours composés de 10 unités graphiques à gauche et 10 unités graphiques à droite du mot-vedette; segments peut-être (?) assez éloquents pour éclairer la démarche des rédacteurs du dictionnaire, mais qui ne forment généralement pas des phrases. Afin de situer le problème dans une perspective pédagogique, je n'ai donc retenu – limitation à certains égard malheureuse – que les contextes qui se développent en phrase, simplement parce que celle-ci constitue l'unité de base traditionnelle pour le découpage de contextes pertinents par les sujets en situation d'apprentissage.

Comme son nom ne l'indique guère, la *table de concordance* est un *index* de mots présentés avec leurs contextes. Si l'*index*, résultat d'un certain travail de dépouillement lexical, classe, dans l'ordre alphabétique, les unités de vocabulaire d'un corpus, situe généralement leurs occurrences dans les textes et indique leurs fréquences respectives, la *table de concordance*, résultat d'un autre type de dépouillement, est le *relevé vrac* des contextes où apparaissent les mots de l'*index*.

Table de concordance du verbe «inspirer»,
ou relevé, dans le désordre, des contextes qui
serviront de matériaux de base à l'analyse.

Observations:

- S'il s'agissait d'une *saisie manuelle des données*, il y aurait lieu à ce stade, de procéder:
 - a) Au *découpage des contextes utiles*. Il faut entendre par là les contextes à la fois intelligibles et porteurs de tous les indices susceptibles d'informer sur l'*emploi* et le sens du mot-vedette. Par exemple, les contextes-machines suivants: «, dès qu'elle remuait, un bruissement joyeux. Elle *inspirait* à toutes les élèves – et aux maîtresses aussi.», «comment ils doivent réagir (la répulsion qu'ils *inspirent* à Augustin Cochin), je constate chez eux», éclairent l'usage et le sens du verbe *inspirer* [il s'agit, en l'occurrence, d'un verbe transitif, dont le c.o.d. peut être un substantif ayant pour référent un sentiment: la répulsion], mais ne constituent pas des entités intelligibles. Ils auraient peu de raison de figurer dans un dépouillement manuel, et encore moins dans un dépouillement manuel à objectif pédagogique.
 - b) A la *mise en colonne du mot-vedette*, avec décalage typographique de part et d'autre (comme dans le traitement informatique), de manière à observer plus commodément, à travers les différents contextes ce qui se

passe dans le voisinage immédiat (amont et aval) du mot-vedette en question.

- Pour ce qui concerne l'élaboration de la table de concordance par un apprenant . . . qui ne possède pas ses entrées au T.L.F.(!), il construira progressivement son corpus à partir des textes étudiés en classe (textes oraux et textes écrits) et de ses lectures personnelles, mais aussi à partir des dictionnaires monolingues dont il dispose [par entrée directe au niveau des exemples et des citations –facilement repérables dans la mesure où ils figurent généralement en italiques–, sans passer par les définitions, qui risquent d'infléchir prématurément son analyse personnelle]. Cela de manière à posséder un échantillon aussi représentatif que possible de l'usage du mot à apprendre.

Plus il m' inspirait	d'éloignement, plus je le trouvais digne d'envie.
N'as-tu pas cherché à inspirer	de la commisération?
L'antipathie que mon parrain inspirait	à Marc était invincible.
Je vomirai sur mes contemporains le dégoût qu'ils m' inspirent.	pas confiance.
Son visage épais n' inspirait	moins de compassion que de répugnance.
L'église enseigne et Dieu inspire.	par le nez, expirez par la bouche!
C'était un déchet à peine humain, il inspirait	de la crainte à une tribu entière.
Inspirez	à l'autre.
Nous sommes trop peu nombreux pour inspirer	immédiatement confiance.
On dirait que l'on comprend le mépris qu'il inspire	de l'habillement des hindous.
François avait deviné l'envie qu'il leur inspirait.	de la défiance sur mes sentiments.
Les grands montagnards maigres m' inspirent	à la bourgeoisie.
Cette mode s' inspire	assez peu de considération.
Ceci aurait dû m' inspirer	je sens en moi son saint délire.
La haine, la peur et la colère que le prolétariat inspire	confiance aux villageois.
L'habit noir de Julien inspirait	de l'estime.
Bacchus m' inspire,	à une jeune fille de vingt ans.
Ce garçon jovial et frisé inspirait	de paisibles délices.
Ton courage dans le malheur m' inspire	confiance.
Les sentiments qu'il inspirait	de la passion.
La violette inspire	à l'homme qui réfléchit?
Ma barbe inspire	tant je le trouve fort et courageux.
Je ne rencontrerai jamais plus personne qui m' inspire	grande pitié.
Mais quelle confiance pourrait-il inspirer	des regrets amers.
Je ne peux pas dire l'admiration qu'il m' inspire,	à tous ces hommes.
Avec sa petite taille et son air débile, il inspirait	peu de sympathie aux commerçants.
Tout cela révoltait ma jeunesse et m' inspirait	
C'est étrange le dévouement qu'elle inspire	
Cette promenade ne m' inspire	
La vieille femme à la canne inspirait	

Au-delà de leur *saisie*, nous allons voir maintenant comment classer ces données contextuelles, comment en extraire le maximum d'informations relatives à l'usage et au sens du verbe «inspirer».

3.2 Le modèle à géométrie variable

Par modèle à géométrie variable, il faut entendre une *grille d'indication énonciative à la carte ou à expansion*, c'est-à-dire de plus en plus complète au fur et à mesure du raffinement des matériaux bruts (contextes). Grille élastique donc, adaptée à la demande de publics obligatoirement différents, aussi bien en ce qui concerne:

- le niveau de connaissance dans la langue à apprendre;
 - que l'acquis en grammaire et en métalangue;
 - que la disponibilité et les dispositions (lesquelles déterminent la stratégie d'apprentissage mise en œuvre);
 - que les objectifs visés (dans un cadre scolaire donné, par exemple, si on se fixe la seule compétence linguistique pour objectif, on peut faire l'économie des références extra-linguistiques);
 - etc.

Comme c'est au niveau de la grille d'indication *linguistique* que le modèle à géométrie variable présente la plus grande complexité, c'est à ce niveau-là uniquement que je ferai porter mes efforts.

3.2.1 Classement des contextes: le concordancier

Dans une première étape, il s'agit d'ordonner le corpus de contextes pêle-mêle, pour essayer de comprendre le fonctionnement du mot à acquérir, c'est-à-dire de transformer la *table de concordance vrac* ou *listage contextuel*, en ce que nous conviendrons d'appeler un *concordancier*.

Le fait d'avoir initialement disposé les contextes en amont et en aval d'une colonne constituée des diverses occurrences du mot à apprendre va rendre la tâche plus facile. C'est ainsi qu'en procédant au *traitement de ce qui suit* et au *traitement de ce qui précède* (entourages immédiats du mot-vedette, à gauche et à droite du décalage typographique), on ventile très vite certains contextes selon les *références de localisation* suivantes:

a) *Traitement sur ce qui suit:*

1. *Verbe transitif + Préposition [à] + Déterminant + Mot sémantique*

		Nom propre
On dirait que l'un comprend le mépris qu'il La haine, la peur et la colère que le prolétariat	inspire inspire inspirait	à l'autre. à la bourgeoisie.
Les sentiments qu'il	inspirer	à une jeune fille de vingt ans.
Mais quelle confiance pourrait-il	inspire	à l'homme qui réfléchit?
C'est étrange le dévouement qu'elle	inspirait	à ces hommes.
L'antipathie que mon parrain	inspirait	à Marc était invincible.

2. *Verbe transitif + Article partitif [de] + Déterminant + Mot sémantique*

N'as-tu pas cherché à	inspirer	de la commisération?
Nous sommes trop peu nombreux pour	inspirer	de la crainte à une tribu entière.
Ceci aurait dû m'	inspirer	de la défiance sur mes sentiments.
Ton courage dans le malheur m'	inspire	de l'estime.
Je ne renconterai jamais plus personne qui m'	inspire	de la passion.
Tout cela révoltait ma jeunesse et m'	inspirait	des regrets amers.

3. *Verbe transitif + Article partitif [de] + (Ø, ou adverbe de comparaison, ou adjetif) + Mot sémantique*

Plus il m'	inspirait	d'éloignement, plus je le trouvais digne d'envie.
C'était un déchet à peine humain, il	inspirait	moins de compassion que de répugnance.
L'habit noir de Julien	inspirait	assez peu de considération.
La violette	inspire	de paisibles délices.
La vieille femme à la canne	inspirait	peu de sympathie aux commerçants.

4. *Verbe transitif + (Ø, ou négation, ou adverbe, ou adjetif) + Mot sémantique*

Son visage épais n'	inspirait	pas confiance.
Les grands montagnards maigres m'	inspirent	immédiatement confiance.
Ce garçon jovial et frisé	inspirait	confiance aux villageois.
Ma barbe	inspire	confiance.
Avec sa petite taille et son air débile, il	inspirait	grande pitié.

b) *Traitements sur ce qui précède:*

1. *Déterminant + Mot sémantique + Verbe pronominal.*

L'auteur s'est inspiré	de la tradition orale.
Cette mode s'inspire	de l'habillement hindou.

2. *Déterminant + Mot sémantique + Pronom relatif + Pronom personnel sujet + Pronom personnel complément + Verbe transitif.*

Je vomirai sur mes contemporains	le dégoût qu'ils m'	inspirent.
François avait deviné	l'envie qu'il leur	inspirait.
Je ne peux pas te dire	l'admiration qu'il m'	inspire, tant je le trouve fort et courageux.

c) *Reste*

Inspirez	par le nez, expirez par la bouche.
Cette promenade ne m' inspire	pas.
L'église enseigne et Dieu inspire.	
Bacchus m' inspire,	je sens en moi son saint délire.

Ce type de ventilation des contextes par *identification et formulation grammaticale* des entourages immédiats du mot à apprendre, implique évidemment la maîtrise d'un métalangage minimal. Métalangage dont la méconnaissance peut faire obstacle à la réalisation de ce genre de classement, mais dont il est possible, à la rigueur, de se passer, en décrivant le chaînon syntaxique considéré «en clair». Exemple: a) 1. écrit:

inspirer + à +	l'	+ autre
	la	bourgeoisie
	une	fille
	l' (ces)	homme(s)
		Marc

Ce qui revient à construire directement une partie de la distribution (voir en 3.2.2). Le risque est alors de trop se fier aux apparences (et pour cause, puisque l'on s'en tient à la ressemblance formelle) et de classer ensemble des contextes différents. Exemple: ranger «Bacchus m'inspire, je sens en moi son saint délire» en b) 1. par analogie de «*m'inspire*» avec «*s'inspire*» («Cette mode s'inspire de l'habillement hindou»), alors que «*s'inspire*» est pronominal et que «*m'inspire*» ne l'est pas (ne se conjuguant pas avec l'auxiliaire «être» aux formes composées).

Après l'ordonnancement des contextes (avec ou sans formulation grammaticale des *unités d'entourage*), l'étape suivante est l'élaboration d'un *cooccurrencier*, c'est-à-dire des diverses *distributions* du mot à apprendre. Distributions qui regroupent en paradigmes les *unités fondamentales d'environnement* attestées dans le corpus et situées dans les contextes lointains ou dans les contextes proches du verbe «inspirer» (en la circonference, *environnement* couvre à la fois le lointain et le proche et s'oppose à *entourage*, qui ne rend compte que du proche).

3.2.2 *Mise au jour des distributions: le cooccurrencier*

Le problème consiste donc à dépasser le stade de la recherche des *critères de classement* (traitement de ce qui jouxte le mot à apprendre) et à rendre compte de tous les éléments contextuels fondamentaux inventoriés dans le corpus, y compris ceux qui n'étaient pas couverts par le concordancier. Dépassant le stade de l'analyse des constituants selon leur *nature*, nous reprendrons le classement du concordancier, étudierons l'ensemble des éléments relevés, à gauche et à droite du mot-vedette, pour étiqueter les *mots sémantiques* (M.s.) selon leur *fonction*.

Légende: l'identification selon la *nature* des unités d'entourage est présentée entre crochets [-] et reconduit celle de 3.2.1; l'identification selon la *fonction* des unités d'entourage et d'environnement est présentée entre parenthèses (-) et figure sur la ligne du dessous.

a) 1.

[V.t. + Prép. à + Dét. + M.s.]

(Complément d'objet direct)	(Sujet)		(Complément d'objet indirect)
mépris	il(s)		autre
haine	prolétariat		bourgeoisie
peur	elle		fille
colère	parrain		homme(s)
sentiments			Marc
confiance			
dévouement			
antipathie			

a) 2.

[V.t. + Art. part. de + Dét. + M.s.]

(Sujet)	(C.o.i.)		(C.o.d.)
personne	tribu		commisération
	m'		crainte
			désfiance
			estime
			passion
			regrets

a) 3.

[V.t. + Art. part. de + () + M.s.]

(Sujet)	(C.o.i.)		(C.o.d.)
il	m'		éloignement
habit			compassion
violette			répugnance
femme			considération
			délices
			sympathie

a) 4.

[V.t. + () + M.s.]

(Sujet)	(C.o.i.)		(C.o.d.)
visage	m'		confiance
montagnards	villageois		pitié
garçon			
barbe			
il			

b) 1.

[Dét. + M.s. + V.p.]

(Sujet)		(C.o.i.)
auteur		tradition
mode		habillement

b) 2.

[Dét. + M.s. + P.r. + P.p. + P.p. + V.t.]

(C.o.d.)		(Sujet)	(C.o.i.)
dégoût		il(s)	m'
envie			leur
admiration			

c) Non traité: faute de disposer d'un corpus suffisant (4 contextes pour 3 acceptations), je me suis abstenu de traiter le «reste».

3.2.2.1 Analyse formelle des cooccurents: les groupes binaires

Au niveau de la mobilisation des mots sémantiques (M.s.) dans l'entourage immédiat d'«inspirer», on note l'émergence d'un *groupe binaire* à indice de cohésion fort –puisque'il apparaît 4 fois sur les 5 contextes relevant de la structure aval V.t. + M.s. (en a) 4.). Il s'agit de *inspirer confiance*. Je rappelle qu'un G.B. est l'association de deux mots dits sémantiques (M.s.), séparés ou non par des mots dits fonctionnels (M.f.); association obtenue au moyen de règles de formation et répondant à des critères de sélection. Le G.B. *inspirer confiance* répond à la structure «V.t. + S.», sans mots fonctionnels intermédiaires et particulièrement sans article, ce qui constitue une exception dans l'usage du substantif (il s'agit là de sa règle de formation). Pour ce qui concerne les critères de sélection, ils sont très contraignants, dans la mesure où, sur ce type de structure (dans le cadre du présent corpus), on ne peut substituer que *pitié* à *confiance* (cf. exemple 5, en a) 4.). Et encore, le G.B. de *pitié* le plus immédiatement disponible est sans doute *faire pitié* plutôt qu'*inspirer pitié*.

Je me permets d'insister sur l'intérêt que présentent ces G.B. à indice de cohésion fort. Ils constituent des *ensembles lexicalisés* qu'un natif mobilise naturellement... (cf. les G.B. si productifs:

- avec un verbe à gauche: *attirer* l'attention, *imposer* silence, *vanter* les mérites, etc.
- ou avec un substantif à droite: brave *homme*, robuste *santé*, sincères *condoléances*, etc.) ... mais qu'un étranger ne reconstitue pas facile-

ment, donc qu'il a avantage à engranger s'il veut acquérir un usage économique et fluent de la langue visée.

3.2.2.2 Analyse sémantique des cooccurrences: les labels paradigmatiques

En ce qui concerne les divers paradigmes formés par l'accumulation des cooccurrences de même fonction en certains lieux de la chaîne, on peut constater:

- a. Que les C.o.d. réfèrent à des /états . . .
- . . . affectifs/ (cf. le générique *sentiment*, tous les mots qu'il définit au titre de «genre prochain», et qui constituent des G.B. privilégiés avec «éprouver de la (le, l') ou du»: *sympathie, antipathie, répugnance, dégoût, estime, confiance, défiance, crainte, envie, admiration, mépris, haine, passion, éloignement*;
- . . . ou psychologiques/: *peur, colère, regret*;
- . . . ou éthiques (conscience morale)/: *pitié, dévouement, compassion, commisération*.
- b. Que les C.o.i. renvoient à des /animés humains. . . :
- individuels/ (*autre, fille, homme, Marc, il, m'*);
- ou collectifs/ (*bourgeoisie, hommes, tribu, villageois, leur*).
- c. Que les sujets se rapportent:
- a des /animés humains. . . :
- directement (*animés humains. . . individuels/ – il, elle, parrain, garçon, femme, auteur, mode* – ou . . . collectifs/ – *ils, prolétariat, personne, montagnards* –);
- ou indirectement, au moyen de la . . . synecdoque/ (*visage, barbe*);
- ou à des /inanimés – choses –/ (*habit, violette, mode*).

3.2.2.3 Construction des paraphrases distributionnelles

Dans cette ultime opération de synthèse contextuelle, il s'agit de rendre compte, à travers une paraphrase générique, des diverses distributions de chaque valeur d'emploi du mot à apprendre.

C'est ainsi qu'on aura:

- Pour a) 1.2.3.4 et b) 2.:

«Quelqu'un	ou	quelque chose	<i>inspire</i>	quelque chose	à quelqu'un»
			[V.t.]		
	(sujet)			(C.o.d.)	(C.o.i.)
animé	humain	chose. . . ou autre		affectif	animé humain
(individuel	ou	(non attesté dans le		psychologique	(individuel ou
collectif)		corpus)		éthique	collectif)

– Pour b) I.:

«quelqu'un	ou	quelque chose	<i>s'inspire de</i>	quelque chose	ou de quelqu'un
			[V.p.]		
	(sujet)				(C.o.i.)
animé humain		inanimé		inanimé	animé humain

Dans la mesure où le mot n'a d'existence réelle qu'en usage, donc en contexte, et que ce contexte représente un passage d'autant plus obligé qu'il forme l'entourage immédiat du mot à apprendre, il est clair que les modèles de fonctionnement proximaux et les cooccurrences ici inventoriés font partie de ce qu'il convient de savoir mobiliser en même temps que le mot-vedette, pour communiquer «normalement».

Parmi les items les plus urgents à mémoriser, je retiendrais d'abord le groupe binaire «*inspirer confiance*» et la liste des «*sentiments*» qui complètent aussi souvent le verbe *éprouver* que le verbe *inspirer*. Je veux parler de: *sympathie, antipathie, confiance, défiance, mépris, répugnance, dégoût, envie, admiration, crainte, haine, ...* qu'il conviendrait sans doute d'ordonner en parasyonymes et en antonymes, de manière à faciliter leur rétention.

Je classe la recherche des *paraphrases définitoires* dans l'étape suivante (en 3.2.3), parce que l'interprétation sémantique d'un mot passe par l'analyse de ses distributions, tout en constituant un exercice distinct. Mais il va de soi que les raisons logiques qui m'amènent à procéder de la sorte ne sauraient empêcher les apprenants désireux d'arrêter leurs investigations à ce niveau, d'intégrer la «définition» des mots à apprendre dans ce que j'appelle le cooccurrencier.

3.2.3 Saturation des références: l'*auto-dictionnaire personnalisé*

Les informations accumulées jusqu'ici autour du mot à apprendre constituent, selon moi, l'essentiel de ce qu'il faut savoir pour en user de manière correcte. Mais il se trouve, paradoxalement, que les références sur ce que je propose d'appeler l'*intersigne syntagmatique* (par opposition à l'*intersigne paradigmique*: cf. les ensembles de correlés ou micro-systèmes) ne figurent pas (ou peu) dans l'ouvrage auquel on a recours quand on bute sur l'obstacle des mots: le dictionnaire. En effet, il n'existe pas de véritables *dictionnaires* contextuels (le D.C.F.G. –Dictionnaire Contextuel de Français pour la Géologie– est un très remarquable concordancier/cooccurrencier –le seul que je connaisse d'ail-

leurs–, mais pas un *dictionnaire* au sens classique du mot, dans la mesure où sa micro-structure diffère radicalement de celle de l'article lexicographique standard) et les dictionnaires d'usage courants offrent des concordanciers (!) – citations et exemples réunis – beaucoup plus pauvres, pour chaque vedette, que celui que je propose ici, par exemple.

Dans cette ultime étape, il s'agit donc d'intégrer les (ou certaines) données des dictionnaires à un outil qui, jusqu'à présent, s'avère très différent de lui.

La notion de saturation est ici toute relative. Le travail consiste à recueillir autant d'informations sur le mot que le sujet apprenant en a (ou croit en avoir) besoin.

En la circonstance, *auto-* et *personnalisé* sont deux termes complémentaires: chaque individu fabrique son propre dictionnaire (partiellement à l'aide des autres dictionnaires), en cherchant à répondre aux questions qui l'intéressent.

Le passage de l'*index* (liste de mots nus) à la *table de concordance* (mots avec leurs contextes en vrac), au *concordancier* (mots avec leurs contextes classés), puis au *cooccurrencier* (mots avec leurs distributions et leurs cooccurrences privilégiées), et enfin à l'*auto-dictionnaire personnalisé* s'accompagne, à chaque étape, de la mise au jour et de la prise en charge d'un nombre toujours croissant d'informations.

Dans l'ultime phase dictionnairique, l'apprenant ajoute donc, au choix, une partie ou la totalité des données suivantes:

- définition(s) du mot-vedette;
- équivalent(s) en langue maternelle;
- correlés;
- prononciation;
- datation;
- étymologie;
- etc.

3.2.3.1 Construction des paraphrases définitoires

Les paraphrases définitoires font partie de ce que l'apprenant est en mesure de découvrir seul, par *inférence*, après manipulation des contextes étudiés.

A chaque paraphrase distributionnelle correspond une paraphrase définitoire. En l'occurrence ...

1. /faire naître/ = *Inspirer* (*V.t.*);
 2. /emprunter (quelque chose)/ = *Inspirer* (*V.p.*);
- ... peuvent constituer des paraphrases définitoires satisfaisantes.

En effet, par substitution de la définition au défini, les contextes suivants (extraits du corpus) . . .

1. L'habit noir de Julien *inspirait* assez peu de considération;
N'as-tu pas cherché à *inspirer* de la commisération?
C'est étrange le dévouement qu'elle *inspire* à ces hommes;
2. L'auteur *s'est inspiré* de la tradition orale;
Cette mode *s'inspire* de l'habillement hindou;

. . . se réécrivent . . .

1. L'habit noir de Julien /faisait naître/ assez peu de considération
N'as-tu pas cherché à /faire naître/ de la commisération?
C'est étrange le sentiment qu'elle /faisait naître/ chez (substitué à *à*) ces hommes;
2. L'auteur /a emprunté (sous-entendu: quelque chose)/ à (substitué à *de*) la tradition orale;
Cette mode /emprunte (sous-entendu: quelque chose)/ à (substitué à *de*) l'habillement hindou;

. . . sans altération notable de leur signification.

3.2.3.2 Recherche des équivalents de valeurs d'emploi

Dans la mesure où la traduction en langue maternelle (identification de l'équivalent approximatif à travers les contextes classés) est un travail de mise en relation des mots, donc une forme de *structuration de l'information* engrangée autour d'eux, je n'ai aucune prévention contre la traduction. Je la considère, au contraire, comme un puissant mémorisateur, donc extrêmement utile.

En anglais, par exemple, on pourrait suggérer comme équivalents d'*inspirer*:

1. *Inspirer* (*V.t.*) = /faire naître/ = *to inspire*;
2. *Inspirer* (*V.p.*) = /emprunter/ = *to take, to draw*.

3.2.3.3 Elaboration des micro-systèmes homoformels et hétéroformels

Jusqu'ici, le travail de recherche sur l'usage du mot à apprendre s'est exclusivement limité à l'*intersigne syntagmatique*, c'est-à-dire à l'entourage/environnement contextuel. Du point de vue de l'encodeur, tout s'est passé comme si le choix du mot-noyau était accompli et qu'il ne restait plus qu'à lui constituer un «habillage» adéquat au message à transmettre. Toujours dans une perspective d'encodage, reste à étudier le comportement du mot à apprendre dans l'*intersigne paradigmique*, au niveau des substitutions possibles avec ses correlés.

Je rappelle qu'il faut entendre par correlés des mots en *corrélation de sens* (c'est-à-dire en opposition, sur l'axe paradigmique, alors que les

cooccurents sont des mots en contraste, sur l'axe syntagmatique), qui entretiennent entre eux des rapports de parenté sémantique en langue, c'est-à-dire hors de la chaîne discursive. Les correlés possèdent donc, par définition, un *dénominateur sémantique commun*. S'ils appartiennent, en plus, à la *même catégorie syntaxique* (donc au même paradigme, ce qui leur permet éventuellement de commuter, dans tel ou tel contexte), je les qualifie de *correlés hétéroformels* (sans parenté formelle): synonymes, antonymes, hyperonymes, hyponymes entrent dans cette catégorie. S'ils appartiennent à des *catégories syntaxiques différentes* (dérivés, par exemple, dits encore mots de la même famille), je les qualifie de *correlés homoformels* (avec parenté formelle). Cette typologie binaire complète la terminologie proposée naguère (voir Galisson 73) et intègre les mots de la même famille, qui étaient alors restés pour compte.

Par micro-systèmes homoformels et hétéroformels, il faut donc entendre des ensembles de correlés homoformels et de correlés hétéroformels, constitués autour des mots à apprendre.

Micro-systèmes hétéroformels de «inspirer»:

1. <i>Inspirer (V.t.) = /faire naître/ =</i>	susciter provoquer éveiller occasionner ...	micro-système hétéroformel
2. <i>Inspirer (V.p.) = /emprunter/ =</i>	imiter copier reproduire ...	
		micro-système hétéroformel

Micro-systèmes homoformels de «inspirer»:

1. *Inspirer (V.t.) = /faire naître/ = Ø*
2. *Inspirer (V.p.) = /emprunter/ = inspiré (participe adjectif).*

Nota: *inspirant*, *inspiration*, *inspirateur*, *inspiratrice* ne figurent pas ici, parce qu'ils dérivent de «*inspirer*» = /donner le souffle créateur/, ou de «*inspirer*» /vs *expirer*/, (*inspiration*, *inspiratoire*), valeurs d'emploi attestées dans le Reste (cf. le c) de 3.2.1), mais dont je n'ai pas rendu compte, faute d'un nombre suffisant de contextes.

Les dictionnaires analogiques (type «Petit Robert») et les dictionnaires de synonymes constituent les lieux par excellence où la technique de la «boule de neige» peut être employée efficacement pour construire les micro-systèmes en question. Par exemple, si tel dictionnaire propose *imiter* comme synonyme de *inspirer* 2, consulter l'article *imiter* et, parmi les synonymes de *imiter*, retenir celui ou ceux qui seraient substituables

à *inspirer* 2, sans glissements de sens majeurs, dans les contextes du corpus. A supposer que cette opération permette la mise au jour de *copier*, aller voir à *copier*, qui autorisera à son tour la découverte de *reproduire*, et ainsi de suite.

Je passe sur les informations énumérées à la fin du chapitre 3.2.3 (prononciation, datation, étymologie, etc.); elles relèvent d'une quête dans les dictionnaires qui ne présente pas de difficultés particulières.

Comme la *grille d'indication énonciative* concernant *les références linguistiques* accuse des dimensions qui peuvent paraître inquiétantes quand elle emprunte le *modèle à développement maximal*, il serait tout à fait envisageable de proposer une *grille d'indication énonciative réduite*. Mais dans la mesure où la procédure d'acquisition suggérée se présente comme une *carte* et non comme un *menu* (cf. modèle à géométrie variable), il me semble que c'est à l'apprenant (éventuellement aidé par l'appreneur?) de ne pas se montrer trop boulistique et de proportionner sa quête à son appétit.

Voici, pour mémoire, le sommaire du modèle à géométrie variable relatif à la saisie et à la mise en forme des références linguistiques:

Modèle vierge de grille d'indication énonciative

– *Références linguistiques* –

Mot-vedette: «—————»

Itinéraire de prospection:

- Saisie des matériaux de base: la table de concordance.
 - Découpage des contextes utiles.
 - Mise en colonne du mot-vedette.
- Classement des contextes: le concordancier.
 - Traitement sur ce qui précède } le mot-vedette (d'après la «nature» des cooccur-
 - Traitement sur ce qui suit } rents proximaux).
- Mise au jour des distributions: le cooccurrencier.
 - Regroupement des cooccurrents d'après leur «fonction».
 - Analyse formelle des cooccurrents: les groupes binaires.
 - Analyse sémantique des cooccurrents: les labels paradigmatisques.
 - Construction des paraphrases distributionnelles.
- Saturation des références: l'auto-dictionnaire personnalisé.
 - Construction des paraphrases définitoires.
 - Recherche des équivalents maternels de valeurs d'emploi.
 - Elaboration des micro-systèmes homoformels et hétéroformels.
 - Relevé des informations dictionnairiques complémentaires.

Remarques terminales:

– Pour donner une idée plus précise de ce que représente la *grille d'indication énonciative* dans son développement total (références extra-linguistiques + références linguistiques), il aurait été sans doute préférable de travailler sur un seul et même mot. Cela n'a pas été possible, parce qu'à travers mes exemples, j'ai voulu faire la part équivalente à l'extra-linguistique et au linguistique. Or, l'expérience montre que l'importance de ces deux dimensions est rarement égale pour le même mot: ce sont tantôt les références extra-linguistiques qui éclipsent les références linguistiques (c'est le cas pour l'expression «petite tête»), tantôt le contraire (c'est le cas pour le verbe «inspirer»).

De plus, les listages contextuels du T.L.F. sont si riches que je me devais de les exploiter; d'autant que l'avenir des disciplines du mot est certainement du côté de l'informatique. Malheureusement, ces précieux listages ne sont pas situationnalisés: il leur manque la dimension pragmatique. D'où l'obligation dans laquelle je me suis trouvé de choisir ailleurs des exemples propres à faire fonctionner, de manière satisfaisante, le modèle préconisé pour la collecte des références extra-linguistiques.

– Si la charge en indices des mots à apprendre penche fréquemment ou du côté linguistique, ou du côté extra-linguistique, il existe aussi des zones d'indication plus denses que d'autres, à l'intérieur même de ces deux domaines. Quelquefois, le(s) micro-système(s) hétéroformel(s) est(sont) plus fournis(s) que le(s) micro-systèmes(s) homoformel(s) (cas d'«inspirer»), quelquefois, c'est le contraire. Parfois, le statut et/ou le rôle des locuteurs est primordial (cas de «petite tête»), parfois c'est le lieu d'émission . . .

4. Défense et illustration de la procédure

Pour pointer sur l'essentiel, j'ai tout de suite introduit la procédure d'acquisition, objet de cette étude; me reste encore à la justifier aux plans didactique, linguistique et psychologique (théorie de l'apprentissage mise en œuvre).

4.1 Au plan didactique

Il me paraît logique d'évoquer d'abord les justifications d'ordre didactique, parce qu'il n'y a aucune autre raison qui tienne, dans la perspective où je me place, si la procédure en question ne trouve pas sa raison d'être en didactique des langues étrangères.

4.1.1 Carence des outils existants

Je ne dirai rien du sous-emploi ou du mésemploi de l'outil au service du mot par excellence –le dictionnaire–, j'en rappellerai seulement les insuffisances majeures:

4.1.1.1 En ce qui concerne les références linguistiques

Les *dictionnaires monolingues pour étrangers* ne répondent pas à la demande la plus récente (cf. p. 40, 41, 42, 43 de Galisson 80), parce qu'ils relèvent d'une *didactique structurale* qui se fixe pour objectif une *compétence linguistique minimale* et qui se satisfait d'une *nomenclature très sélective* (de 300 à 5000, puis à 7800 mots) alors que la *didactique fonctionnelle* vise une *compétence communicative* impliquant un savoir beaucoup plus vaste (donc beaucoup plus de mots: cf. la richesse lexicale imprévisible des divers matériaux sociaux utilisés comme supports d'apprentissage) et un savoir-faire (dimension extra-linguistique) dont aucun dictionnaire ne rend sérieusement compte (voir en 4.1.1.2).

Même pour les débutants, les dictionnaires actuels ne sont plus adaptés. Les efforts qu'ils déploient au niveau de la transparence de la définition ne suffisent plus. L'indigence de leur nomenclature les rend inutiles au niveau du dépannage et pas pour autant efficaces au niveau de l'apprentissage.

Pauvres en ce qui concerne la nomenclature, les dictionnaires monolingues pour étrangers le sont également en ce qui concerne les contextes, c'est-à-dire l'usage des mots. Or, c'est là – comme j'ai essayé de le montrer précédemment – que l'effort le plus considérable doit être déployé. C'est, avant tout, d'un *mode d'emploi* qu'ont besoin les apprenants étrangers.

Quant aux *dictionnaires bilingues*, ils font trop souvent l'impasse sur les contextes pour être opératoires au niveau de l'encodage.

4.1.1.2 En ce qui concerne les références extra-linguistiques

C'est le mutisme presque complet. La seule trace limite... d'indication extra-linguistique est la notation – généralement en italiques et en abrégé – du type de discours (*fam., pop., arg., arch., lit.* etc.) où certains mots, certaines expressions sont généralement employés. Pour l'instant, les dictionnaires n'ont pas pris le risque de passer de l'énoncif à l'énonciatif. Et on ne saurait leur jeter la pierre dans la mesure où, situant traditionnellement le mot dans sa plus grande généralité, en langue (dans les définitions dictionnairiques, les sèmes noyaux l'emportent toujours sur les sèmes contextuels), il leur est difficile de le situer corrélativement en discours, dans ses usages les plus divers, ses emplois les plus situationnalisés.

4.1.2 Postulats de travail

4.1.2.1 Acquérir la maîtrise d'une langue, c'est acquérir la maîtrise de son fonctionnement dans la communication

C'est le postulat constitutif de toute approche communicative. Plaçant mon étude dans cette perspective, je l'ai adopté tel quel. Sans commentaires.

4.1.2.2 Les vocabulaires ne sont pas des agglutins hétérogènes, mais des suites et des ensembles organisés de mots

La mise au jour du concordancier, puis du cooccurrencier et des groupes binaires privilégiés témoigne que la répartition des mots dans la phrase répond à certaines *règles de localisation et d'association*, qui invalident l'idée de vocabulaires assimilables à des tas de mots, donc établissent qu'il n'est plus possible de raisonner en termes d'acquisition de mots, mais de *suites* (axe syntagmatique) et d'*ensembles* (axe paradigmatic) de mots.

Contrairement à une idée encore beaucoup trop répandue, l'acquisition des vocabulaires n'est pas une opération simple, qui se réduirait à l'engrangement de listes disparates. Côté linguistique, c'est la maîtrise d'un vaste intersigne syntagmatique et paradigmatic encore très mal décrit; côté extra-linguistique, l'accès à des savoirs pragmatiques nulle part inventoriés.

4.1.2.3 C'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre

Tout enseignant un peu expérimenté sait bien que son rôle consiste moins à enseigner, qu'à convaincre d'apprendre. Et c'est tout particulièrement vrai en ce qui concerne les vocabulaires. En effet, ce qu'il faut connaître du mot (cf. tout ce qui précède), c'est essentiellement son usage. Or, comme le natif y accède intuitivement et sans trop de problèmes apparents, personne n'éprouve le besoin de le décrire en détail. D'où des inventaires distributionnels très lacunaires. Lacunaires et constamment en évolution du fait des glissements de sens, des effets stylistiques, etc. Au bout du compte, dans le domaine des vocabulaires, on n'a les moyens d'enseigner que le sens approximatif et un rudiment d'usage des items rencontrés. Pour le reste, c'est à l'apprenant de se constituer son *mode d'emploi personnel*, en observant le fonctionnement des mots qui font problème pour lui.

En privilégiant l'apprentissage par rapport à l'enseignement, pour des raisons inhérentes au domaine (en grammaire, par exemple, les règles syntaxiques et morphologiques, beaucoup plus stables, donc mieux

décrises, sont plus commodément enseignables), je rejoins les tenants du fonctionnel et du communicatif, qui donnent aussi la priorité à l'apprentissage, mais pour d'autres raisons (psychologiques et idéologiques celles-là: volonté de conduire l'apprenant jusqu'à l'autonomie), tout aussi fondées, et que je fais également miennes.

Par ailleurs, il est bien évident qu'aucune méthode ne dispensera jamais de l'acquisition des mots. En effet, même si l'acte de parole et la notion deviennent non seulement des unités d'analyse, mais également des unités de présentation de la langue à maîtriser, elles ne sauraient se substituer aux mots lors du passage de l'intention de communiquer à la réalisation du discours. Acte de parole et notion autorisent d'autant moins une économie de l'apprentissage des vocabulaires que les tenants d'une approche fonctionnelle-notionnelle manifestent peu d'intérêt pour l'étude des mots.

Il faut bien voir aussi que la lecture globale des textes, comme la pratiquent la plupart des fonctionnalistes aujourd'hui, est impuissante à laisser trace des mots. D'où l'urgente nécessité de faire quelque chose pour leur survie en mémoire. Comme le constatent VON CLES et SCHEFFERS-FERRAZ, de l'Université libre de Berlin, dans un compte rendu d'expérience intitulé «*Cours de lecture pour étudiants débutants complets en français*» : «... l'étudiant qui a suivi notre enseignement ... ne peut pas tout lire, même pas tout ce qui se trouve dans les journaux sous la rubrique «*Vie politique*»⁴. Mais il a appris une méthode qui lui permet de s'attaquer à la lecture de tels textes et de s'y orienter. Ce qui lui manquera essentiellement est en fait le vocabulaire».

4.1.2.4 *L'accès à la signification des mots passe aussi par la maîtrise de l'interréférentialité à laquelle ils renvoient*

A supposer que la signification des mots naîsse bien de leur usage, elle naît également de l'écart actualisé entre leur *référent interne* (ce dont ils rendent compte en discours – c'est-à-dire en contexte et en situation –: par là, on retrouve l'usage et l'emploi) et leur *référent externe* (ce dont ils rendent compte en langue). Mais encore faut-il que ce référent externe, fruit d'une longue sédimentation, existe. D'où la nécessité de l'identifier et de le cultiver par la fréquentation attentive des mots et de leur vécu, non par leur survol. Pour cela, travail dialectique indispensable, *le texte doit être mis au service des mots, comme les mots sont mis au service du texte*. On en a malheureusement un peu trop perdu l'habi-

4 S'adressant à des historiens et à des politologues, les documents d'études sont tous choisis dans cette rubrique.

tude ces derniers temps (cf. le chapitre sur l'interréférentialité, dans GALISSON 80, pp. 37–38).

4.1.2.5 Il n'y a pas de grammaires d'apprenants sans dictionnaires d'apprenants

Si l'existence de systèmes approximatifs de communication a pour corolaire évident l'existence de grammaires d'apprenants différentes des grammaires d'enseignants, elle a pour autre conséquence nécessaire l'existence de dictionnaires d'apprenants tout à fait distincts des dictionnaires d'enseignants. Autrement dit, le décalage entre ce qui est enseigné et ce qui est appris ne se limite pas au domaine grammatical, il englobe également le domaine lexical.

La spécificité des dictionnaires appris est même beaucoup plus nette que celle des grammaires apprises, dans la mesure où il y a des modèles grammaticaux par lesquels il faut nécessairement *passer* pour communiquer, alors qu'il y a beaucoup de mots dont on peut *se passer*, pour les remplacer par d'autres, qui correspondent à des désirs, ou à des besoins non obligatoirement partagés. La tendance naturelle, au fur et à mesure que l'on progresse dans la connaissance d'une langue, est à se constituer un outillage lexical de plus en plus distinct de celui de tous les autres. C'est ce qui me fait dire: ● que la spécificité de l'idolecte est beaucoup plus lexicale que grammaticale; ● et que les enseignants ont tort d'attacher si peu d'importance à l'acquisition des vocabulaires.

4.1.3 Applications possibles

La mise en mémoire des mots est sans doute l'activité qui nécessite l'effort le plus semblable quand on passe de sa langue maternelle à une langue étrangère.

C'est pourquoi la procédure suggérée ici me semble également applicable à la rétention des vocabulaires en langue maternelle et en langue étrangère.

Je ne reviendrai pas sur ce que j'ai dit et qui visait les langues étrangères, j'ajouterai seulement qu'en ce qui concerne la langue maternelle, la découverte d'un «*vocabulaire de spécialité*» équivaut assez largement à la découverte d'un vocabulaire étranger. Je constate, chaque année, que mes étudiants français, de formation littéraire, ne parviennent à intégrer les notions «à la mode» d'*illoction* et de *perlocution* que lorsqu'ils acceptent, à partir de leurs lectures personnelles, de construire autour de ces mots rebelles à l'assimilation: un concordancier, un cooccurrencier et une définition de leur cru.

Je me souviens, moi-même, n'avoir retenu le mot *éréthisme* (synonyme, en littérature, de fièvre, d'exaltation violente d'une passion, de tension d'esprit excessive) qu'après son enregistrement en contextes larges, à la lecture de Huysmans. J'ai retrouvé ces notes lexicologiques, qui datent de 20 ans, et je ne résiste pas au plaisir de les livrer à la feuille blanche, comme pièces à conviction de ce que j'avance:

- «Le côté charnel de *La Faustin* [roman d'Edmond de Goncourt] est d'ailleurs d'un nervosisme qui n'a d'égal en acuité, en musique, que certaines des adorables et troublantes mélodies de Schubert. Ce n'est plus le rut bestial et grossier, mais un rut de corps affiné par des excitations de cervelle, c'est un rut comme il me semble y en avoir eu au XVIII^e siècle, dans une époque corrompue, raffinée et noble. Ce côté nerveux, élégant, dépravé, cet *éréthisme* savant que les latins de la décadence ont eu eux aussi et qui a été décrit par Pétrone dans son verbe si curieusement travaillé, existe de notre temps, et je le sentais personnellement sans pouvoir l'exprimer, trouvant justement qu'aucun des romanciers modernes ne l'avait encore mis au jour» (lettre du 19 janvier 1882, dans *Lettres inédites à Edmond de Goncourt*, éd. P. Lambert, Nizet, 1956, pp. 70-71).
- «... le style Louis XV s'imposait aux délicats, aux gens épisés surtout par les *éréthismes* de cervelle ...» (*A Rebours*).

A mon sens, les lieux d'emploi de la grille d'indication énonciative (tant en ce qui concerne les références extra-linguistiques que linguistiques) sont extrêmement ouverts et je verrais très bien les instituteurs, dès les premières classes du primaire, exercer leurs élèves à la lecture et à l'explicitation des indices d'emploi de certains mots particulièrement marqués par leur contexte et/ou leur situation. Ce genre de pratique aurait pour but de sensibiliser aux problèmes psycho-sociologiques du langage en général et de développer une plus grande habileté à apprendre ultérieurement les langues étrangères.

4.2 *Au plan linguistique*

4.2.1 *La clé du mot est toujours dans la connaissance de ses inter-signes*

On sait depuis longtemps – Saussure l'a montré de manière convaincante – que l'occurrence de chaque élément de la chaîne discursive est régie: –par les éléments qui l'entourent (axe des combinaisons, dit axe syntagmatique); –et par ceux qui sont absents, mais susceptibles d'assumer les mêmes fonctions dans la chaîne en question ou dans d'autres (axe des sélections, dit axe paradigmatic).

J'appelle *intersigne syntagmatique* d'un mot, l'ensemble des combinaisons possibles de ce mot avec d'autres mots pour former des énoncés, donc l'ensemble des mots qu'il accepte dans son entourage/environnement et avec lesquels il entretient des relations de contiguïté ou de cooccurrence (dites aussi de contraste, dans la terminologie saussurienne). *L'intersigne paradigmatique* d'un mot est l'ensemble des mots qui lui sont substituables en contexte, parce qu'ils entretiennent avec lui des rapports de corrélation (cf. en 3.2.3.3), c'est-à-dire d'analogie sémantique et d'identité catégorielle (rapports dits aussi d'opposition dans la terminologie saussurienne). Enfin *l'intersigne dérivationnel* couvre les mots de la même famille, autrement dit, ceux qui ont un large dénominateur sémantique commun, un signifiant partiellement identique (puisque ils dérivent les uns des autres), mais qui appartiennent le plus souvent à des catégories syntaxiques différentes.

Mon effort s'est donc limité à suivre d'anciens chemins, à montrer que le mot ne trouve son assiette qu'à travers les intersignes qui rompent son isolement et tissent autour de lui un réseau de relations constitutif de son identité et de son usage; réseau qu'il faut impérativement explorer pour parvenir à la «compétence lexicale».

4.2.2 *Les disciplines du mot ont toujours leur raison d'être*

Dans le cadre des approches dites fonctionnelles ou communicatives – quelles que soient leurs colorations spécifiques –, il est clair que l'entrée dans le discours par les mots est largement sacrifiée au profit de voies de pénétration ayant pour elles l'attrait du nouveau . . . et aussi de l'utile. Ce serait faire preuve, en effet, d'une insigne mauvaise foi que de nier l'intérêt des études portant sur l'iconographie du discours écrit, sur sa globalité, sur les supports extra-verbaux du discours oral, etc. Après avoir trop longtemps polarisé leur attention sur le signe minimal – disons même sur l'unité lexicale, pour simplifier –, il est naturel que les didacticiens élargissent leur horizon aux dimensions de la socio- et de la pragmalinguistique. Je regrette seulement qu'ils ne parviennent pas: – à sortir de la mouvance des linguistes; – et à penser d'abord leurs problèmes en termes d'apprentissage. S'ils le faisaient, ils seraient convaincus, comme tout le monde, que la maîtrise d'une langue, maternelle ou étrangère, passe nécessairement par la maîtrise des mots (au sens entendu ici). Il n'y a qu'à voir le malaise des étudiants qui abordent une discipline nouvelle et leur évidente satisfaction quand ils sont en mesure de manipuler avec un minimum d'aisance la terminologie des spécialistes, pour mesurer l'importance psychologique et fonctionnelle des mots, de ces mots qui,

d'obstacles à l'ouverture et à l'échange, peuvent devenir d'inégalables sésames.

C'est pourquoi je me refuse à faire du mot une *entrée de service*. Que les didacticiens d'aujourd'hui le veuillent ou non, il demeure, c'est un fait avéré, une *voie royale* de pénétration du texte.

Si j'admetts, avec les lexicologues et les politologues, que les discours politiques ne sont pas interprétables en *termes de sens* – sous peine de les vivre dramatiquement, en y découvrant une immense hypocrisie (cf. le décalage entre le dire et le faire politique!) – mais en *termes d'affects*, je ne considère pas, pour autant, qu'il faille court-circuiter l'étape de la *quête du sens*. Ce serait la babélistisation à brève échéance. L'accès à cette terre promise de la démystification du langage passe par *la maîtrise préalable des mots, de leur usage et de leur sens non transgressés*.

C'est dire que je crois encore et toujours à l'actualité des disciplines du mot qui, d'ailleurs, se portent assez bien, même si elles ont des progrès à accomplir. Après une période de stagnation, la lexicologie et la lexicographie retrouvent des adeptes. L'informatique ouvre des horizons prometteurs à la dictionnaire. La terminologie, la terminographie, la lexicométhodologie, ont pour elles le dynamisme de la jeunesse.

4.3 *Au plan psychologique*

En l'occurrence, c'est de la *théorie de l'apprentissage* mise en œuvre que je veux parler.

4.3.1 *L'auto-structuration et la construction de l'information comme stimulateurs mentaux*

Dans une perspective très cognitiviste, qui veut que l'acquisition d'un comportement nouveau passe par la représentation intellectuelle de ce comportement, je propose des tâches qui ne sont pas des exercices scolaires sur commande (je doute du bien-fondé de l'exercice scolaire en tant que tel, renforçateur plus que producteur de comportements), mais des opérations de structuration-construction de l'information, des manipulations ouvertes qui laissent une large part à la créativité, à l'imagination et au rythme personnels (cf. le modèle d'indication extensible ou à géométrie variable, l'ouvrage grammatical sur la classification des contextes, le travail sémantique d'inférence sur les mots en contact, etc.).

4.3.2 *Le libre choix des moyens et des matériaux comme facteur de rétention*

Par libre choix des moyens, il s'agit des moyens d'inscrire en mémoire. Ce qui signifie qu'au-delà de la procédure d'indication par auto-structuration et construction de l'information, je suggère à chacun de faire appel à toutes les techniques qui lui paraissent propres à pérenniser l'information et à la transformer en savoir et savoir-faire. Par exemple, celui qui a besoin de visualiser ses informations pour les engrammer les rédigera avec soin, celui qui a besoin de les entendre se les répétera à haute voix ou les enregistrera pour les écouter à loisir, etc.

Une seule contrainte dans tout cela: la *constance*. Pour apprivoiser les mots, il faut entretenir avec eux une longue *convivialité*, les pratiquer quotidiennement et considérer leur commerce comme une hygiène mentale indispensable.

Il est bien évident, par ailleurs, que si l'apprentissage d'une langue seconde hors du milieu où elle fonctionne nécessite une *persévérente pratique solitaire*, elle ne dispense pas d'une *véritable pratique sociale*, mais c'est un autre problème, qui dépasse les dimensions que je souhaite donner à cette étude.

Par libre choix des matériaux, il s'agit, bien sûr, des vocabulaires à engranger. Je pars du principe simple que le choix des mots qui l'inspirent répond à un besoin profond du sujet en situation d'apprentissage. On l'a tellement habitué à stocker de l'hétéroclite et de l'inutile que la reconnaissance de son droit à choisir devrait constituer à la fois un incitatif puissant et une démarche fonctionnelle exemplaire.

Enfin, il faut bien reconnaître que le dictionnaire classique n'a pas réputation d'outil d'apprentissage, mais d'outil de dépannage: on le consulte pour décoder ou pour encoder, mais rien ne permet d'en déduire que le mot objet de consultation sera consigné en mémoire (cf. la réflexion de cette étudiante étrangère qui déclare ne retenir que les mots qu'elle a saisis en discours situationnalisé et qui ont capté son attention).

Autrement dit, le *dictionnaire pré-construit* a naturellement vocation d'*outil de référence (de dépannage)*, alors que le *dictionnaire auto-construit* s'inscrit tout aussi naturellement dans la lignée des *outils d'apprentissage*, parce qu'il intègre à tous les niveaux (moyens et matériaux) cette notion de libre choix, nécessaire ingrédient de l'inscription en mémoire.

5. Propos conclusifs

Mon dessein peut paraître étroit et ratiocinant (j'ai déjà beaucoup écrit sur ce sujet!), sans doute parce que je suis de ceux qui trouvent leur plaisir dans la poursuite cénobitique d'un travail artisanal. Sectoriser les problèmes, attaquer prioritairement ceux qui peuvent être résolus avec un minimum de rigueur, revenir sur certaines solutions pour les perfectionner, correspond assez bien à mon tempérament. C'est dire que je crois davantage aux *modèles locaux de l'artisan* qu'aux *modèles globaux du maître penseur*.

En ce qui concerne le côté dissuasif – au moins à première vue – des pratiques que je suggère, j'ajouterai ceci: dans l'existence, il y a ce qui relève du *plaisir* et ce qui relève de la *nécessité*. Pour se nourrir, par exemple, l'homme civilisé équilibre ses repas avec des aliments sains et utiles, qui ne sont pas toujours savoureux (pâtes, riz, pain, etc.): c'est la part de la nécessité. Par contre, il se fait plaisir avec des sauces relevées, des pâtisseries, dont son organisme pourrait fort bien se passer, mais qui flattent son palais: c'est la part du plaisir. Il en va de même pour l'apprentissage des langues: plaisir et nécessité sont liés. C'est agréable de communiquer avec un étranger, de constater qu'on le comprend, qu'il nous comprend. Mais pour en arriver là, certaines pratiques, pas toujours euphorisantes, sont indispensables. L'élaboration d'un concordancier est de celles-là, bien qu'elle fasse naître aussi des plaisirs subtils. Et puis, n'existe-t-il pas des manières d'être qui rendent tout supportable ou tout insupportable?

Pour terminer sur la procédure elle-même, je reconnais volontiers ses inconvénients et ses limites. Elle est longue et dispendieuse, elle peut être sophistiquée, ce qui constitue, pour certains apprenants au moins, des facteurs de découragement et de désengagement progressifs. Malgré la volonté d'ouverture qui a présidé à sa conception, elle demeure encore réductrice, dans la mesure où l'itinéraire d'investigation extra-linguistique manque de finesse et où les contextes linguistiques ne sont jamais assez nombreux, théoriquement, pour être représentatifs.

Quoi qu'il en soit, j'affirme, pour l'avoir pratiqué et fait pratiquer, que la lecture – même partielle – des indices, tant extra-linguistiques que linguistiques, constitue une gymnastique de l'esprit profitable et prometteuse, qui dépasse de loin le cadre du mot et trouve toute sa raison d'être dans l'analyse du discours lui-même. Il ne s'agit donc pas d'un investissement à faible taux d'intérêt!

Je ne voudrais pas clore cette étude sans évoquer les larges horizons que nous promet, pour demain, l'ordinateur en matière de pédagogie. Il

ne fait pas de doute que la pédagogie cybernétique passera par la dictionnaire informatisée. Est-ce que les mots s'inscriront d'autant mieux dans les mémoires? Je ne voudrais pas en jurer.

C'est quand il reste beaucoup à dire et à faire, à mettre en ordre et à découvrir à son propos, qu'une procédure est vivante. Celle-ci vivra si elle évolue, si elle se perfectionne, si elle s'intègre de manière différenciée dans la pratique des apprenants.

Université de la Sorbonne nouvelle
46, rue Saint-Jacques
F 75230 Paris

Robert Galisson

Bibliographie des textes... .

1. Cités dans le corps de la communication;
2. Utilisés comme bases de données informatiques.

1. Textes cités dans le corps de la communication:

GALISSON, R. (1973): «Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger», *Etudes de Linguistique Appliquée 11*, Paris.

DESCAMPS, J.L., G. GAGNON, M.T. GAUTIER, D. LEHMANN, M. OLLIVIER, M. SALOME (1976): «*Dictionnaire Contextuel de Français pour la Géologie*», C.R.E.D.I.F.

GALISSON, R. (1980): «Compétence communicative et acquisition des vocabulaires», *Bulletin C.I.L.A. 32*, Neuchâtel.

BESSE, H., R. GALISSON (1980): «*Polémique en didactique*», CLE international, Collection D.L.E., Paris.

2. Textes utilisés comme bases de données informatiques:

GRIFFITHS, M. (1980): «Travaux d'automatisation de processus linguistiques par le groupe informatique de Nancy, 1979–1980», *Table ronde sur les bases de données textuelles, du 27 au 29 mai 1980*, I.L.F., C.N.R.S., Nancy.

MAUCOURT, J., M. PAPIN, F. PERRIN, Cl. SYLVESTRE (1980): «Traitement informatique des adjectifs, substantifs, verbes et programme spécifique pour les mots très fréquents», *Table ronde sur les bases de données textuelles, du 27 au 29 mai 1980*, I.L.F., C.N.R.S., Nancy.