Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 115 (1979)

Heft: 13

Heft

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: 02.07.2025

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

13

Montreux, le 30 mars 1979

éducateur

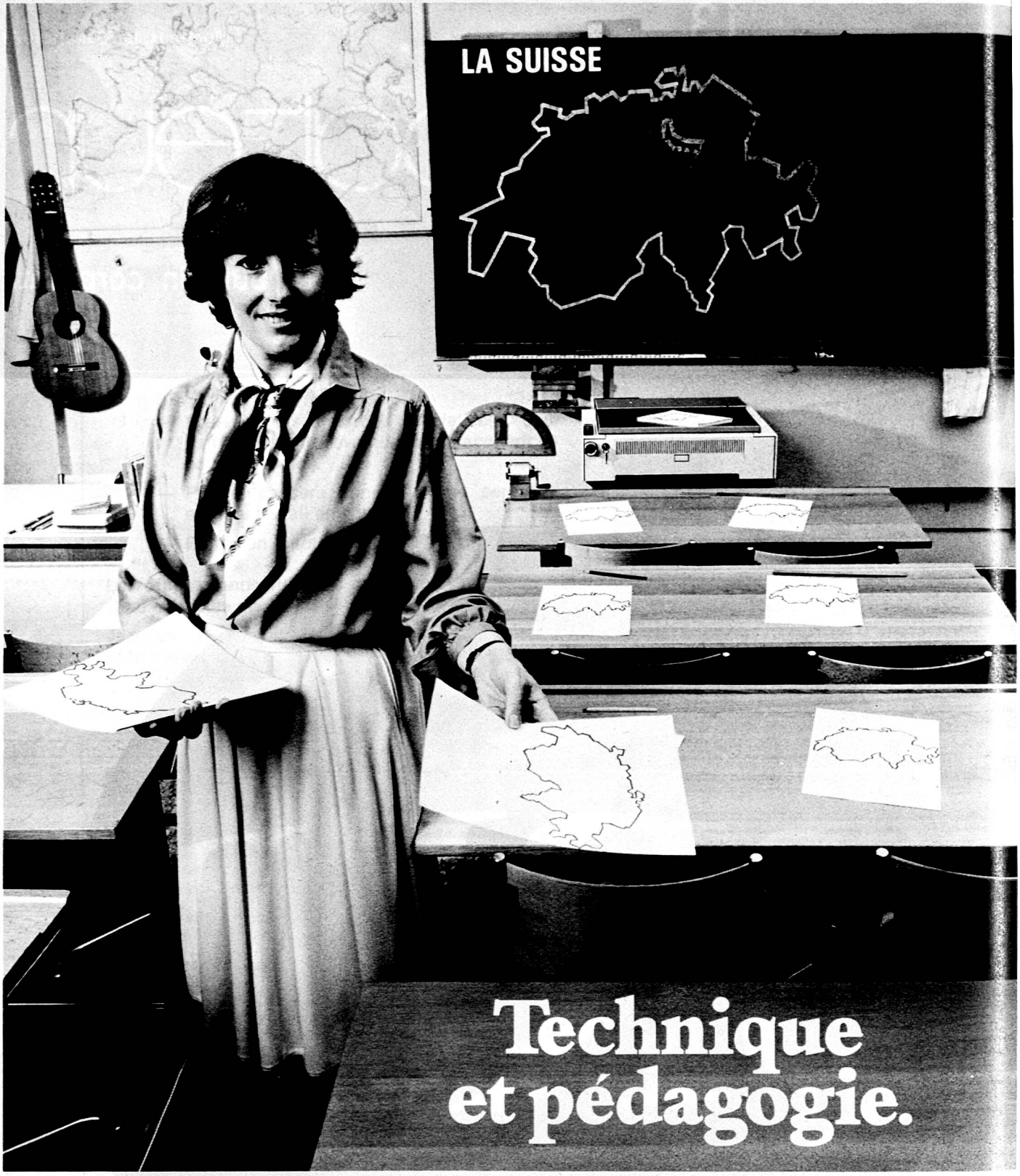
Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

1172

FORUM

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS



Une école dont l'équipement n'est pas optimal ne peut pas remplir parfaitement sa tâche.

Avec un barème de prix spécial pour établissements scolaires, Rank Xerox donne à toutes les communes la possibilité de laisser, à nouveau, aux instituteurs suffisamment de temps pour qu'ils restent de véritables pédagogues.

Les copieurs Rank Xerox se chargent, en effet, de reproduire pour eux, sur papier normal, blanc ou de couleur, ou sur des supports spéciaux, n'importe quel texte imprimé. Ils donnent en un clin d'œil des copies parfaitement nettes et propres.

Téléphonez-nous et nous vous renseignerons avec plaisir sur les nouvelles méthodes offertes aux enseignants.

Zürich 01/242 8 Genève 022/31 00 55, Lausanne 021/20 30 51, Neuchâtel 038/24 10 60, Sion 027/22 14 16 **RANK XEROX**

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE DES RETRAITES POPULAIRES

Subventionnée, contrôlée et garantie par l'Etat

Assure des rentes à tout âge et aux meilleures conditions.

Renseignez-vous sur les nombreuses possibilités qui vous sont offertes en vue de créer ou de parfaire votre future pension de retraite.

LA CAISSE CANTONALE VAUDOISE D'ASSURANCE EN CAS DE MALADIE ET D'ACCIDENTS

Contrôlée et garantie par l'Etat

Assure aux meilleures conditions.

Assurances de base

Cat. A/H: couverture des frais médicaux, pharmaceutiques et hospitaliers, ces derniers jusqu'à concurrence du forfait de la division commune.
Cotisation égale pour hommes et femmes: dès Fr. 42.— par mois.

Cat. B/C: indemnité journalière pour perte de gain dès le 1er jour ou à des échéances différées.

Assurances complémentaires

Cat. HG: indemnité en capital, pour frais de traitement **en cas d'hospitalisation en privé;**
Cat. HP: indemnité journalière en **cas d'hospitalisation en privé,** pour frais de chambre, de pension, etc.
Cat. ID: indemnités en capital en cas de décès et d'invalidité par suite d'accident.
Cat. TD: pour frais de traitements dentaires.

Agences pour chaque commune.

Direction: rue Caroline 11
1003 Lausanne
Tél. (021) 20 13 51

SOMMAIRE

ÉDITORIAL 361

INFORMATIONS ET RECHERCHES SUR L'UTILISATION ET L'ACQUISITION DU LANGAGE

L'élaboration du concept de mot chez l'enfant
I. Berthoud-Papandropoulou 362

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

— Quels dictionnaires? pour quelles activités?
B. Lipp 366

— Que devraient contenir les dictionnaires destinés aux élèves de 11 à 15 ans?
M. Corbellari 376

— Réflexion sur le lexique: pratique quotidienne
J. Kocherhans 378

— Phases d'une activité de vocabulaire
E. Genevay 380

— Le dictionnaire dans l'étude de la grammaire et de l'orthographe
M. Corbellari 389

COURRIER DES LECTEURS 393

BIBLIOGRAPHIE CRITIQUE 394

éducateur

Rédacteurs responsables:

Bulletin corporatif (numéros pairs):
François BOURQUIN, case postale 445, 2001 Neuchâtel.

Educateur (numéros impairs):
Jean-Claude BADOUX, En Collonges, 1093 La Conversion-sur-Lutry.

Comité de rédaction (numéros impairs):
Lisette Badoux, chemin des Cèdres 9, 1004 Lausanne.
René Blind, 1411 Cronay.
Henri Porchet, 1166 Perroy.

Administration, abonnements et annonces: IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18 - 3 79.

Prix de l'abonnement annuel:

Suisse Fr. 38.—; étranger Fr. 48.—.

26e SEMAINE PÉDAGOGIQUE INTERNATIONALE DE VILLARS-LES-MOINES 8-14 JUILLET 1979

Les maîtres de demain: généralistes et spécialistes?

En mettant avec l'accord du comité central de la SPR la question ci-dessus au centre des travaux de la prochaine semaine pédagogique internationale de Villars-les-Moines, les responsables de cette rencontre sont conscients d'aborder un problème aussi actuel que délicat: n'est-il pas omniprésent à l'esprit de ceux qui œuvrent, soit dans le cadre de la réforme permanente de l'école, soit sur le terrain de la défense des intérêts professionnels des enseignants, à quelque ordre qu'ils appartiennent?

Cette question posée en fait depuis fort longtemps mérite d'être étudiée sans passion, dans une recherche objective et patiente de la solution la meilleure. D'emblée, deux axes de recherche se précisent à nos yeux: sous l'angle de la formation des maîtres ou sous celui de leur engagement dans l'action.

Les problèmes relatifs à la formation sont apparus au travers de la nécessité d'imposer aux enseignants en fonction une série de recyclages dans de multiples domaines: langue maternelle, mathématique, étude de l'environnement, etc. Face à ces lourdes contraintes, on peut à bon droit se demander dans quelle mesure une modification fondamentale de la conception des études pédagogiques pourrait apporter un soulagement bienvenu à tous ceux qui doivent en cours de carrière compléter leur formation dans des domaines aussi différents que la linguistique moderne, la mathématique nouvelle ou la conception globale de l'étude de l'environnement?

Le second aspect est tout aussi essentiel: il est évident que dans les premières années de la scolarité, l'enseignement doit revêtir un caractère global. D'où la nécessité de confier au même maître la langue maternelle — outil de communication — la mathématique — outil de structuration logique du monde extérieur — et l'étude de l'environnement — qui fournit les bases concrètes des travaux dans les deux premiers domaines. Par ailleurs, il est tout aussi évident que dans les dernières années de la scolarité obligatoire, les adolescents — du moins la très large majorité d'entre eux! — ont tout à gagner à être en contact avec des personnalités différentes. D'où le recours à des maîtres spécialistes!

On le devine: la question cruciale est de savoir quel est le moment optimum pour le passage du maître unique à l'enseignement plurimagistral? Dans quelle mesure ce passage peut-il ou doit-il être progressif? Quels sont les critères essentiels: meilleure adaptation psychopédagogique ou compétence plus grande?

Telles sont les questions que l'équipe des responsables s'est posées et qu'elle s'efforcera d'éclairer d'un jour plus net avec la collaboration d'une belle équipe de conférenciers et, bien entendu celle des participants à cette semaine d'étude.

Puissent-ils être nombreux!

L'équipe des responsables de la 26e Semaine

Pour vos classes:

Collection de matériel didactique PRO SCHOLA

Un moyen d'enseignement moderne, efficace, éprouvé, économique, pratique, souple.
Destiné à de nombreux utilisateurs:
classes primaires, primaires supérieures, collégiales, gymnasiales, techniques, commerciales, etc.
Adapté à tous les niveaux d'enseignement dès 12 ans (français, allemand, anglais).

ÉDITIONS PRO SCHOLA
B.P. 298 - 1000 LAUSANNE 9

Le groupement scolaire de Coppet cherche

UN(E) MAÎTRE(SSE) DE SCIENCES

chargé de l'enseignement de cette branche au degré supérieur et dans les classes supérieures.

Pour tous renseignements, s'adresser à la direction des écoles, 1296 Coppet, tél. 022/76 10 65 ou 76 25 68

STAGE INTERNATIONAL D'EXPRESSION ET DE CRÉATION Dirigé par le MIME AMIEL
Du 9 au 17 juillet 1979
Pour débutants et avertis
Mime - Expression corporelle - Danse moderne - Théâtre - Confection de masques - Rythmes - Massage Shiatsu - Eutonie
Renseignements et inscriptions: Mme D. Farina, Obersagen, 6318 Walchwil, tél. (042) 77 17 22

MAISON DE VACANCES

Pour la jeunesse à Grächen, dans la vallée de Zermatt, convenant parfaitement bien aux semaines d'études et de sport.

Pension complète - 39 places en chambres de deux et trois lits, eau chaude et froide, chauffage central.

Prix avantageux.

Renseignements:
Maison Bergfrieden, tél. 028 / 56 11 31.

Editorial

Dictionnaire et lexique

Aujourd'hui vous est livré le deuxième numéro de «Forum». Nous espérons vivement qu'il rencontrera un succès aussi grand que le premier. Nous estimons en effet qu'en cette période de profond renouvellement de la pédagogie du français, les informations données ici viennent à leur heure et sont de nature à apporter un peu de clarté dans un débat qui en manque parfois singulièrement.

On le sait, le forum était le lieu où se discutaient, dans l'antiquité romaine, les affaires publiques. L'appellation de ces numéros spéciaux de l'«Educateur» consacrés à l'enseignement du français n'a pas été choisie au hasard, on s'en doute. Nous souhaiterions en effet que ces publications soient, rappelons-le, un lieu d'échange, un lieu de confrontation aussi. Les deux lettres que nous avons reçues lors de la parution du premier numéro, et que nous publions aujourd'hui avec plaisir, sont le signe que certains nous ont compris. Que d'autres suivent cet exemple et nous écrivent. Ainsi «Forum» sera le lieu de la rencontre d'une conception nouvelle — et combien cohérente — de l'enseignement du français et des préoccupations de maîtres généralistes confrontés à des difficultés immédiates — et combien diverses.

La rédaction de l'«Educateur»

Le thème de ce deuxième numéro de FORUM est de ceux que l'on qualifie généralement de «pratiques». Consulter un dictionnaire est une activité qui se déroule en classe, dans le cadre des différents exercices tendant à développer le vocabulaire de la langue. Ces dernières années, cette activité scolaire traditionnelle s'est généralisée et surtout revivifiée, en raison notamment de l'élaboration de nouveaux instruments (dictionnaires nombreux et variés) et de l'adoption de démarches pédagogiques plus créatives. C'est bien entendu cette rénovation de l'emploi du dictionnaire qui est au centre de notre débat.

B. LIPP nous propose tout d'abord une classification des instruments à la disposition du maître; il rappelle que ceux-ci ne peuvent être choisis qu'en fonction d'objectifs pédagogiques précis et que ces derniers ont trait soit à la connaissance du monde, soit à l'organisation du lexique (des mots) d'une langue. I. BERTHOUD présente, quant à elle, le point de vue de l'enfant: Qu'est-ce qu'un mot pour lui? Dans quelle mesure peut-il appréhender la différence entre contenu et caractéristiques formelles? Le texte de J. KOCHERHANS et celui d'E. GENEVAY relatent des expériences d'instauration dans les degrés primaires d'activités intégrées destinées à faire apparaître le réseau de relations qui sous-tend le vocabulaire du français. Enfin, dans sa contribution, qui concerne le secondaire, M. CORBELLARI présente divers exercices d'utilisation du dictionnaire qui permettent d'approcher certains aspects du fonctionnement de la langue: orthographe, composition de mots, détermination de genre.

L'ordonnance logique apparente de notre sommaire ne doit pas cependant masquer la diversité des points de vue qui sont exprimés.

Les données de psycholinguistique génétique pourront surprendre, voire choquer. A première vue en effet, les performances de l'enfant semblent bien supérieures aux compétences que met en évidence cette recherche fondamentale. En réalité, ces deux niveaux de fonctionnement coexistent, et s'il est vrai que le pédagogue est confronté à des performances, dans un contexte éducatif global, il ne peut néanmoins ignorer leur soubassement cognitif.

Les trois exemples de pédagogie du vocabulaire s'inscrivent tous dans une optique de rénovation, mais on constatera que la part réservée à l'activité de l'élève, à sa créativité, varie d'un texte à l'autre. Illustration nouvelle du vieux dilemme entre démarche analytique et démarche synthétique. Faut-il «prédécouper» l'activité de l'élève ou se contenter de la guider avec souplesse? S'agit-il là d'une nuance ou d'une véritable différence de projet pédagogique? Dans le même domaine, on observera que les fondements théoriques de certaines activités restent peu explicites. Quelle place notamment accorder à l'étymologie, considérée par certains comme la béquille du raisonnement grammatical?

Diversité des points de vue, diversité des auteurs, diversité des lecteurs; les conditions sont donc réunies pour ce second FORUM. Il vous reste à prendre la parole. Que pensez-vous par exemple de la «franchise» de nos analyses critiques, du glossaire, de la complexité de notre terminologie... et des thèmes de nos prochains FORUM?

J.-P. Bronckart

Informations et recherches sur l'utilisation et l'acquisition du langage

L'élaboration du concept de mot chez l'enfant

par Ioanna Berthoud-Papandropoulou*

Le jeune enfant qui apprend à parler aborde la langue comme quelque chose de tout nouveau, comme une connaissance à laquelle on accède progressivement, connaissance qui lui permet finalement de produire des énoncés et de comprendre les énoncés produits par les gens de son entourage. Cette connaissance ne surgit pas ex nihilo: d'une part, elle se greffe sur toute une organisation du réel effectuée par le bébé sur un plan pratique pendant la période précédant l'acquisition du langage (par exemple, il est capable d'aller chercher des objets qu'il désire, de les explorer par des mouvements adaptés de ses mains, de les mettre dans une boîte); d'autre part, l'apprentissage du langage est progressif, et c'est peu à peu que l'enfant arrivera à une certaine maîtrise du lexique et au maniement correct des diverses constructions syntaxiques de la langue des adultes.

En ce qui concerne cette connaissance pratique préalable à l'acquisition du langage, plusieurs travaux ont été effectués en psychologie de l'enfant et plus particulièrement en psychologie génétique, développée par J. Piaget et ses collaborateurs. Bien que ne portant pas directement sur le langage lui-même, de tels travaux — et la conception théorique qui les sous-tend — présentent l'intérêt indéniable de situer le langage parmi d'autres activités symboliques et représentatives, et de tenter d'insérer son apparition dans le cadre du développement de la pensée du petit enfant autour de l'âge de 2 ans. En effet, avant de pouvoir parler et utiliser ainsi le langage comme moyen de représentation d'objets, d'événements, d'idées, le bébé sait faire une foule de choses sur un plan essentiellement concret, c'est-à-dire ne nécessitant pas la représentation.

Ces actions visent à la résolution de problèmes pratiques tels que atteindre un objet éloigné, caché. Les objets sont ainsi, pour le bébé, dotés de signification, même s'il n'est pas encore capable de les nommer ou d'exprimer par le langage leurs caractéristiques. Les significations attribuées aux objets, pendant cette période, sont étroitement liées aux actions que l'enfant effectue sur eux. Ainsi, l'enfant fait subir à un nouvel objet se présentant à lui diverses actions, déjà exercées antérieurement sur d'autres objets, telles que sucer, secouer, balancer. Le nouvel objet en reçoit une signification particulière; il devient «objet à sucer», «objet à balancer».

Parallèlement à la connaissance pratique des objets, de leurs déplacements et de leurs caractéristiques, les actions elles-mêmes se coordonnent, à partir de l'âge de 4-5 mois déjà: un même objet est susceptible de subir plusieurs actions; par exemple, un objet «à regarder» devient un objet «à prendre» et réciproquement, un objet saisi en dehors du champ visuel est porté devant les yeux pour être regardé.

Ainsi, lorsque l'enfant en arrive aux débuts du langage, il s'est au préalable constitué un petit univers d'objets et de personnes qu'il connaît et avec lesquels il peut avoir des interactions; cette connaissance lui fournit des contenus à exprimer par la langue.

L'apparition du langage est tributaire de celle, fondamentale et mystérieuse, de la représentation. Celle-ci se caractérise par l'évocation ou la reproduction sur un autre plan d'objets ou d'événements absents. L'enfant devient capable de jeu de fiction, c'est-à-dire de «faire comme si», en utilisant par exemple une boîte d'allumettes comme étant une voiture, ou en prenant une canne et en imitant les mouvements de sa mère qui passe l'aspirateur; de telles conduites indiquent clairement la capacité d'évocation. En outre, il devient capable de représenter objets et événements par le dessin, et également de se servir de mots et de phrases qui ont en même temps une fonction de communication et de représentation.

Aussi simple qu'elle puisse paraître à l'état achevé, la fonction de **désignation** présente, elle aussi, un développement graduel. Cette fonction, qui consiste à mettre en correspondance des objets, des actions, des propriétés (entités extralinguistiques) avec des éléments de la langue (le lexique), est une fonction primordiale du langage. Elle ne surgit pas toute constituée, à une certaine période de la vie; autrement dit, l'enfant ne commence pas par désigner du terme adéquat les objets qui l'entourent. Les premiers mots de l'enfant, qui apparaissent entre 12 et 15 mois, constituent d répliques approximatives d'un ou plusieu mots de l'adulte; par exemple, «pati» est parti, elle est partie, etc.). De plus, lien entre les sons et la réalité désignée n'e qu'en partie conventionnel; en effe l'enfant peut attribuer un même «mot» plusieurs objets ou événements, en fonctio de sa propre activité sur eux et non pas e fonction des caractéristiques objectives d la réalité. Piaget note, par exemple, à pro pos de son enfant: «Il emploie l'onomato pée classique «tch, tch» pour désigner u train qui passe devant sa fenêtre et la répè à chaque train... Mais il dit ensuite «tch tch» dans deux sortes de situations distin tes. D'une part, il généralise son usage e présence de véhicules vus d'une autre fen tre: autos, voitures à chevaux et même d'u homme à pied... Mais d'autre part, lorsqu je fais cache-cache (j'apparais et je dispa rais sans rien dire)... il dit aussi «tch, tch» par analogie sans doute avec les apparition et les disparitions soudaines des trains. (Piaget, 1946).

Ainsi, l'enfant établit très progressiv ment le lien entre le langage et le réel qu représente, et l'établissement de ce lien sup pose la construction de classes dont tous l éléments recevront la même étiquette, ce indépendamment de la position ou du poi de vue du locuteur, autrement dit la signifi cation attribuée aux éléments du lexique s libère du seul lien avec l'activité propre.

Notre propos n'est pas ici de retrac l'évolution progressive de l'acquisition d langage chez l'enfant. De nombreuses exp riences en psycholinguistique se fixe comme but d'en étudier les différen aspects, lexicaux et morphosyntaxiques, de définir les stratégies éventuelles mises e œuvre par l'enfant lorsqu'il comprend produit des énoncés de sa langue mate nelle. De tels travaux portent donc sur savoir-faire langagier, autrement dit su l'utilisation de la langue.

Mais le langage se présente égalemen comme quelque chose à connaître sur u tout autre plan que celui de son utilisation on peut réfléchir sur la langue et ses él ments, pris alors comme des objets de con naissance explicite sur lesquels on peu avoir des jugements, des idées (et même d théories), ou effectuer différentes opéra tions (découpages, classifications, etc.

*Maître-assistante en psycholinguistique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Cette possibilité de réflexion sur le langage caractérise un **savoir** qui double le **savoir-faire**; elle se rattache à la capacité cognitive, spécifique de l'être humain, qui consiste à pouvoir réfléchir sur ses propres activités et productions, en plus que de les exercer. Appliquée au domaine du langage, cette compétence peut être qualifiée de **métalinguistique**, cela dans la mesure où le locuteur se place au-dessus ou au-delà de l'emploi immédiat de mots et de phrases, pour les contempler, en quelque sorte, de l'extérieur.

Pour illustrer la nette différence entre les deux plans, comparons un énoncé tel que «Ces pommes sont mûres» à un énoncé du type «**Pomme** est un nom commun qui commence par **P**, qui peut être sujet, etc.». Le premier de ces énoncés a pour fonction de transmettre un certain type de contenu extralinguistique (et relève en tant que tel de l'utilisation de la langue); le second véhicule une connaissance d'ordre linguistique, issue d'une analyse sur un élément de la langue (et constitue de ce fait une donnée de type métalinguistique).

La compétence métalinguistique est sollicitée à l'école, et cela à plusieurs niveaux, et cette sollicitation se fait même de façon systématique et consciente. Si on attend de l'enfant qui entre à l'école qu'il ait la capacité d'utiliser son langage pour exprimer ses idées sur le réel, on exige très tôt de lui une certaine capacité dans le domaine du métalangage. En effet, pour approcher la lecture et l'écriture, déjà à un niveau scolaire élémentaire, et à plus forte raison pour aborder la grammaire, l'enfant doit établir une distance entre ce qu'il dit et le travail sur ce qu'il dit. Cette distanciation est inhérente à sa capacité métalinguistique qui lui permet d'envisager les éléments de la langue comme objets d'écriture, de classification, d'analyse, et de manipuler, sur un plan conscient et explicite, les règles selon lesquelles ces éléments fonctionnent dans le discours.

Comment s'élabore cette capacité métalinguistique chez l'enfant? A partir de cette question, nous avons effectué un ensemble de recherches qui avaient pour thème commun de mettre en évidence l'idée que se font les enfants de différents âges sur ce qu'est un mot. Le mot est un terme qui a reçu de nombreuses définitions, souvent très différentes, de la part des philosophes, des grammairiens, des linguistes. Mais, mise à part la difficulté qu'il y a à en donner une définition univoque et précise, ce terme fait partie du vocabulaire courant des non-spécialistes et même des enfants, et c'était là un outil méthodologique important pour étudier, auprès des enfants, les problèmes métalinguistiques. Quelle est, pour l'enfant, la nature de la relation entre le nom d'une chose et la chose elle-même? Prend-il conscience du fait que cette relation est «arbitraire», au sens saussurien, c'est-à-dire que dans la plupart des cas il n'y a aucun lien de ressemblance entre la série des sons et l'élément réel qu'ils désignent? Est-ce qu'il envisage le mot comme constitué d'éléments plus petits? Est-ce qu'il l'aborde, conjointement, comme unité constituante d'entités plus grandes, par exemple la phrase?

Ces différentes questions nous ont amenés à créer une série de situations expérimentales, qui se déroulaient sous forme de dialogue avec l'enfant et qui avaient toutes comme thème central l'entité «mot». La question fondamentale posée aux enfants était la suivante: «Qu'est-ce que c'est qu'un mot, pour toi?», et visait donc à obtenir de l'enfant une définition de l'entité elle-même. D'autres questions étaient moins abstraites, faisant appel à des exemples précis de mots: «Quand je dis «chaise», est-ce que c'est un mot que je dis?... Comment tu sais?... Quand je dis «le», est-ce que c'est un mot?... Dis-moi un mot long!... Comment tu as fait pour le choisir? Dis-moi un mot court!... Comment tu sais que c'est un mot court?» Nous ne présentons ici que quelques exemples parmi les questions posées, pour illustrer ce qu'on demandait à l'enfant, à savoir de juger si tel élément (présenté par l'expérimentateur) faisait ou non partie de la classe des mots, ou de proposer lui-même des mots ayant telle ou telle caractéristique en tant que mots, ou encore d'inventer un mot nouveau.

La population soumise à ces différentes questions était de 120 enfants environ, âgés de 4 à 12 ans, qui ont été interrogés oralement et individuellement.

Chez les jeunes enfants (4-5 ans), on relève une sorte d'indifférenciation entre les mots et les choses désignées par les mots. Cette indifférenciation se situe, bien évidemment, au plan de la réflexion sur la langue[1]. Les mots sont conçus par l'enfant comme situés sur le même plan que les objets extralinguistiques et comme participant, pour ainsi dire, des propriétés physiques de ceux-ci. Plusieurs exemples le montrent:

PHI 5;4[2] **(un mot) c'est quelque chose de vrai... c'est quelque chose... c'est n'importe quoi, ça peut être une chaise ou une armoire ou un livre ou une feuille ou un chien ou des gens ou une bouteille ou à boire ou un cube.**

FRA 4;9: «**fraise**» est un mot parce que **ça pousse dans le jardin**; «**crayon**» est un mot **parce qu'il écrit.**

Parfois, les jeunes enfants ont de la peine à donner une définition: soit ils déclarent leur incapacité (**je ne sais pas** — ce qu'est un mot), soit ils fournissent un exemple de mot à la place d'une définition: **une chaise... un lit... parce qu'on dort** (COR 4;7). Comme il ressort de ces exemples, les enfants justifient le fait que les noms cités sont des mots en se référant uniquement aux caractéristiques de l'objet désigné et non pas à celles du signifiant lui-même (signifiant oral: sons; signifiant écrit: lettres). Les exemples de mots longs et courts relèvent de la même approche:

GEO 4;9: **(mot long) «chaise» parce que les barres pour tenir, elles sont longues**;

BAR 4;7: **(mot long) «armoire», parce qu'il y a beaucoup d'affaires dedans; (mot petit) «œil», parce qu'il est petit.**

PHI 5;4: **(mot long) «train»... une locomotive devant et de grands wagons...**

A travers ces exemples, nous voyons qu'à la question «Dis-moi un mot long», l'enfant répond en citant le nom d'un objet long ou volumineux, ou ayant une partie longue; dans tous les cas, c'est l'objet référé qui présente la caractéristique requise pour le mot.

Une autre conception métalinguistique existant chez plusieurs enfants de 5-6 ans est la suivante: les mots sont conçus comme étant l'énonciation elle-même, confondus donc avec l'action de parler:

ALA 5;5: **(un mot) c'est quelque chose qu'on parle.** Tu peux expliquer plus? ...

ALI 6;6: **un mot, c'est... par exemple on parle.** Tu peux expliquer plus? **On parle longtemps... un mot c'est quand on parle.**

FER 5;4: **(un mot) c'est dire quelque chose.**

De telles définitions ne respectent pas l'aspect «unité» de l'élément «mot». Ainsi, des phrases entières sont proposées par les enfants comme exemples d'un mot et, comme exemples de mots longs, nous relevons souvent deux ou plusieurs phrases, opposées à une seule, constituant un «mot court».

SAN 6;4: **(un mot) c'est quand on parle.** Dis-moi un mot! **Je viens à l'école.**

FER 5;4. Dis-moi un mot! **Ma sœur voulait jouer avec moi.** C'est **un** mot? **Oui.**

PAO 5;11: **(mot long) il s'en va et puis il monte sur la voiture.** (Mot petit) **il s'en va.** Pourquoi c'est un petit mot? **Parce qu'il s'en va seulement. (Un autre mot long) La fille se promène, elle va chercher quelqu'un.** Pourquoi c'est un mot long? **Parce que j'ai dit deux choses.**

ROD 6;9: **(mot long) j'entre dans la maison pour quitter mes chaussures. (Mot petit) Je vais là.** Pourquoi c'est un petit mot? **Parce qu'il n'y a qu'un mot; non, il n'y a qu'une chose.** Quelle chose? **Je vais là.**

Dans ce genre d'exemples, la longueur caractérise la production tout entière et elle est liée à la quantité d'information (ou de contenu) transmise par cette production. Pour cette approche, le terme «mot» a le sens que nous lui donnons dans le langage

[1] *Sur le plan de l'utilisation de la langue, cette différenciation entre mots et réalité est effectuée depuis longtemps, dès la production des premiers énoncés.*

[2] 5 ans 4 mois.

courant, dans un énoncé comme « Si tu n'es pas au bureau cet après-midi, laisse-moi un mot pour que je puisse te joindre » (où « mot » = « message »).

Par la suite, les mots se différencient de la réalité physique qu'ils désignent, en même temps qu'ils se détachent de l'activité de parler qui les produit. Voici d'abord quelques exemples de ce double progrès que nous commenterons plus loin.

STE 6;2: **(un mot) c'est des lettres.**

DOM 6;11: **(un mot) c'est une chose... on le prononce avec des lettres.**

STEP 7;5: **Eh ben (un mot) c'est quelque chose... quelque chose qui est simple, tout simple: c'est tout seul, ça ne raconte pas quelque chose... ça ne raconte pas une histoire... une phrase, c'est plusieurs mots qui vont ensemble.**

CHRI 8;0: **(un mot) c'est un mot qu'on peut servir dans les phrases.**

RIC 8;7: **Un mot... c'est quand il y a une phrase, c'est une partie de la phrase. ... quand on va dire quelque chose et qu'on prononce déjà quelque chose, eh bien, c'est un mot.**

Vers 6-7 ans, les mots sont conçus comme des étiquettes en correspondance avec les éléments du réel. En tant qu'étiquettes, ils ont acquis, dans l'esprit de l'enfant, une autonomie du fait de leur réalisation graphique: ce sont des éléments **constitués** par des lettres. Mais la correspondance avec les objets désignés est encore dominante. Ainsi, l'article « le » n'est pas encore admis comme faisant partie de la classe des mots, probablement parce que cet élément n'a pas de correspondant extralinguistique. En effet, plusieurs enfants de 6-7 ans (comme, bien évidemment, les enfants plus jeunes) refusent aux articles, prépositions et conjonctions le statut de mot en invoquant le fait qu'ils ont trop peu de lettres (et c'est effectivement le cas pour plusieurs de ces mots-outils), alors qu'ils acceptent comme mots des substantifs tels que « âne », « nez », et cela malgré leur petit nombre de lettres. En outre, lorsqu'il s'agit de proposer un mot long, ces enfants choisissent dans le lexique des mots qui sont longs en tant que mots (longs à écrire) mais qui désignent en même temps des objets volumineux, tels que « locomotive », « crocodile », opposés à « bouton », « chat », qui sont proposés comme des petits mots.

Vers 7-8 ans, les mots sont définis comme une partie d'une entité plus grande, la phrase ou l'« histoire ». Selon cette approche, légèrement plus évoluée que la précédente, les mots sont les éléments **constituants** d'une phrase. Les enfants qui présentent ce type de définition incluent les articles, les prépositions et d'autres mots-outils dans la classe des mots, dans la mesure où eux aussi font partie de la phrase.

Dans certaines définitions données par les enfants les plus âgés de ce groupe (environ 8 ans), on trouve les deux aspects réunis, à savoir l'aspect « élément constitué » (lettres) et l'aspect « unité constituante » (emploi dans des phrases).

Aux deux aspects que l'on vient de mentionner s'ajoutent, à l'étape suivante, deux autres critères de définition du mot:

— d'une part, la signification, c'est-à-dire le fait que les mots veulent dire quelque chose;
— d'autre part, quelques aspects spécifiquement linguistiques qui caractérisent les mots et leur fonctionnement.

En ce qui concerne le critère « signification », il est parfois invoqué par les enfants dès l'âge de 7 ans pour rejeter de la classe des mots une suite de sons (ou de lettres) sans signification, « parce que ça ne veut rien dire ». Mais c'est seulement à partir de 9-10 ans que la signification devient systématiquement une partie nécessaire et explicite de la définition du mot.

NEL 10;4: **(un mot) ça signifie ce que c'est; dès qu'on fait une phrase ça montre ce que ça veut dire... c'est des lettres... il faut le savoir (le mot) et le dire.**

ISA 10;11: **(un mot) c'est quelque chose formé de lettres et qui veut dire quelque chose, des lettres groupées qui forment un mot.**

Ainsi s'établit sur un nouveau plan le lien entre mots et réalité extralinguistique: on n'a plus affaire à une indissociation entre mots et choses, comme chez les jeunes enfants, ni à une correspondance entre mots-étiquettes et objets, mais à un lien entre mots-unités signifiantes et des éléments signifiés.

Quant aux aspects grammaticaux invoqués dans les définitions des enfants, ils apparaissent également vers 9-10 ans; il s'agit principalement de la classification des mots en classes formelles — ou parties du discours — et de certaines règles d'accord régissant le fonctionnement des mots dans le discours.

MIR 9;6: **(un mot) c'est un nom, un adjectif et un verbe.**

JAC 9;7: **Un mot? Tout! Quand on parle, on dit des mots, ça nous dit pas seulement si c'est un nom, un adjectif, un verbe, tout!... ça peut être un adjectif, un verbe... pour avoir un nom, il faut un article, on ne peut pas dire « soleil », il faut dire « le soleil » si on veut faire une phrase.**

MAN 11;7: **On analyse un mot, on dit ce que c'est comme genre de mot. C'est formé de lettres et il faut que ça veuille dire quelque chose. « Table » ça veut dire un meuble; « la », c'est un article, ça accompagne les mots, on dit « la table ».**

La mention de telles caractéristiques, issues d'une analyse proprement linguistique, nous paraît intéressante. Il est vrai que ces caractéristiques relèvent assez directement de l'apprentissage scolaire et que leur mention n'est donc pas aussi « spontanée » que celle d'autres critères de définition; cependant, le fait que l'enfant choisisse de les invoquer, à partir d'un certain âge, nous fournit des renseignements importants sur le niveau de sa réflexion métalinguistique.

Notons encore que bien souvent, surtout chez les enfants les plus jeunes de ce groupe (9 ans), ces aspects formels s'appliquent uniquement à la classe des noms, ce qui fait apparaître une sorte de confusion — du moins momentanée — entre « mot » et « nom »:

SYL 9;4: **(un mot) c'est un nom, on ne peut pas dire « l'herbe chaise » ou « je chaise », c'est un nom. On peut aussi dire un mot par un article devant.** Mais je te demande ce qu'est un **mot! C'est un nom qui ne peut pas se faire en verbe, en adjectif ou en un mot invariable.**

FRA 9;1: **(un mot) ben c'est un nom. Un mot, il peut être masculin, féminin, singulier ou pluriel.** Il y a des mots qui ne sont pas des noms? **Y en a... j'sais pas moi... où il y a « le », « la », « les », c'est un mot...** Est-ce que tous les mots sont des noms? Non. Comme quoi, par exemple? **« Sur », « par-dessus ».** Alors, en général, un mot, c'est quoi? **On peut avoir... j'sais pas, des noms, des mots qui signifient des objets, des animaux, des personnes.**

Malgré les hésitations et les confusions, de telles définitions nous paraissent très intéressantes par le fait qu'elles dénotent une tentative de prendre en considération plusieurs facettes de cette entité réellement complexe qu'est le mot.

L'ensemble des recherches sur la réflexion métalinguistique de l'enfant confirment les données brièvement exposées ici, à savoir que le concept du mot chez l'enfant présente une évolution longue et progressive au cours de laquelle s'élaborent et s'organisent ses différentes propriétés. Ces propriétés relèvent de plusieurs domaines: réalisation matérielle du signifiant (parole, graphie), lien avec le réel représenté, insertion dans des entités plus larges, conditions et règles d'emploi.

On voit donc qu'un terme tel que « mot » recouvre une idée qui n'est pas la même à tous les âges. Cela peut susciter deux types de questions:

— D'une part, qu'en est-il d'autres termes qu'on emploie quand on parle du langage, tels que « dire », « écrire », « parler », ou encore « signifier », « vouloir dire »? Il pourrait être intéressant d'entreprendre des recherches sur ce sujet; certaines observations montrent déjà que ces termes subissent, eux aussi, une évolution du point de vue du sens que l'enfant leur attribue.

D'autre part, dans quelle mesure peut-on utiliser certains termes avec l'enfant — dans une pratique d'éducation ou de rééducation, ou encore à l'intérieur d'une recherche expérimentale — avant de s'assurer de l'idée qu'il s'en fait?

éférences bibliographiques

rthoud-Papandropoulou, I. **La réflexion étalinguistique chez l'enfant.** Thèse de ctorat, Genève, 1976, à paraître.

aget, J. **La formation du symbole chez nfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 46.

ussure, F. de: **Cours de linguistique nérale**, Edition critique préparée par T. Mauro, Paris, Payot, 1975.

nclair, H. **L'acquisition du langage d'un int de vue piagétien.** Folia phoniatrica, 74, **26**, pp. 1-12.

Le Centre de documentation et de recherches Pestalozzi à Yverdon

organise une conférence-entretien avec le professeur Michel Foetard, Dr en philosophie de l'Ille (France) sur le sujet:

PESTALOZZI ET FREINET

Le vendredi 20 avril 1979, à 20 h. 15, à l'Hôtel de Londres (1er étage), rue du Lac, Yverdon

Entrée libre

VOUS!!! PÉDAGOGUES...

OFFREZ-LEUR

un de leurs plus beaux souvenirs d'enfance

LEUR COURSE D'ÉCOLE AU GORNERGRAT-ZERMATT

avec coucher et lever du soleil sur le Cervin

Fr. 22.— par personne et par jour en demi-pension et petit déjeuner.
Logement en dortoir.
Souper aux chandelles.

Pour permettre la participation de chacun de vos élèves, certains étant financièrement désavantagés, **nous vous offrons pour 10 élèves le onzième gratuit.**

Renseignements et réservations :
M. Dupart - Hôtel Gornergrat-Kulm - 3920 **Zermatt** - Tél. (028) 7 72 19

Quels dictionnaires? Pour quelles activités?

par Bertrand Lipp

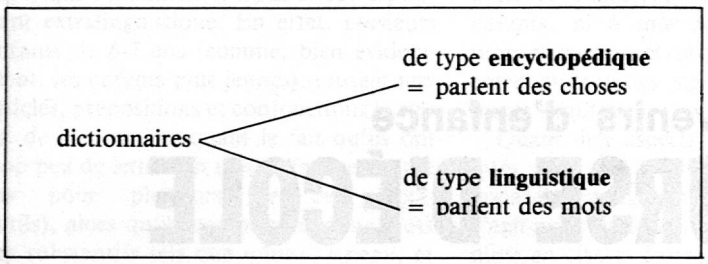
Les réflexions qui suivent ont été présentées lors de la journée d'étude organisée par le GRETI, le 24 novembre 1977, sur le thème du dictionnaire à l'école. Elles doivent beaucoup aux travaux réalisés en collaboration avec d'autres, notamment avec Eric Genevay et avec mes collègues du groupe de rédaction de la méthodologie romande pour l'enseignement du français[1].

Les termes marqués d'un astérisque sont expliqués à la fin de cet article.

QUELS DICTIONNAIRES?

Type encyclopédique et type linguistique

Partons d'un schéma qui présente un classement possible des dictionnaires, schéma forcément simplificateur et dont nous verrons, par la suite, qu'il convient de le nuancer[2].



Prenons, pour illustrer la distinction entre dictionnaires de type encyclopédique et dictionnaires de type linguistique, l'exemple de l'article MAMMIFÈRE dans le DICTIONNAIRE DU FRANÇAIS CONTEMPORAIN (DFC) et dans le NOUVEAU LAROUSSE ÉLÉMENTAIRE (NLE).

DFC **mammifère** [mamifɛr] n. m. Animal vertébré de température constante, pourvu de mamelles, de poumons, d'un cœur et d'un encéphale relativement développé.

NLE **mammifère** adj. et n. (du lat. *mamma*, mamelle; *ferre*, porter). Qui a des mam || — N. m. pl. Une des classes des vertébrés. (V. pl texte.)

— Les mammifères sont de tébrés généralement vivi dont les femelles ont des mam et allaitent leurs petits. peau est couverte de poil respirent l'air par des pou leur température est cons La classe des mammifères les ordres suivants : les *mates*, comprenant l'homm singes et les lémuriens (m les *insectivores* (hérisson) *chiroptères* (chauve-souris) *carnivores* (chat, chien, belette); les *pinnipèdes* (ph morse); les *rongeurs* (lapin, les *périssodactyles* (cheval, t les *proboscidiens* (éléphant *artiodactyles*, comprenan porcins (porc, hippopotam les ruminants (bœuf, mouton girafe, chameau); les *cét* (baleine, dauphin); les *m piaux* (kangourou); les *trèmes* (ornithorynque), qui ovipares; les *édentés* (tam fourmilier) et enfin les *sir* (dugong, lamantin).

Le NLE vaut-il mieux que le DFC parce que l'article MAMMIFÈRE y est plus développé? Non. Si l'article du DFC — dictionnaire de langue — contient moins d'informations que celui NLE, c'est qu'il y a relativement peu de choses à dire sur le m alors qu'il y a beaucoup à dire sur ce que désigne le mot, su classe zoologique à laquelle renvoie le mot, sur le référent*.

La comparaison de ces deux articles me fournit une prem occasion de nuancer mon propos. On constate, d'une part, qu NLE donne, en fait, davantage de renseignements d'ordre ling tique que le DFC; d'autre part, que l'article du DFC est, p l'essentiel, de nature encyclopédique, alors qu'il y aurait des rem ques à faire sur le comportement du mot *mammifère* dan système de la langue: zoologiquement parlant, *mammifère* e *chien* et à *chat* ce que *oiseau* est à *merle* ou à *canari*. Or, on co tate que *mammifère* ne se comporte pas comme *oiseau*. Je puis effet, dire également

le canari est dans sa cage,
le merle est dans sa cage,
l'oiseau est dans sa cage.

Par contre, si je puis dire

le chien est dans sa corbeille,
le chat est dans sa corbeille,

je ne dis pas

le mammifère est dans sa corbeille.

[1] *M.-J. Besson, M.-R. Genoud, B. Lipp, R. Nussbaum,* Maîtrise du Français, Méthodologie pour l'Enseignement primaire, *Office romand des Editions et du Matériel scolaires, 1979.*

[2] *On me permettra de reprendre ici, mais en vue d'autres développements, quelques points dont je traite dans une série d'articles publiés par la revue du Département de l'instruction publique du canton de Vaud, PERSPECTIVES, 1976, N° 6 et 1977, Nos 1 et 4.*

* Les termes suivis d'un astérisque sont expliqués en page 3

NOUVEAU LAROUSSE ÉLÉMENTAIRE

Rendre le calme à : *cette bonne nouvelle le rasséréna.* ‖ — **Se rasséréner** v. pr. Devenir serein. ‖ Retrouver son calme.

rassis, e adj. *Pain rassis,* pain qui n'est plus frais, mais qui n'est pas encore dur. ‖ *Fig. Esprit rassis,* calme, réfléchi.

rassortiment ou **réassortiment** n. m. Action de rassortir.

rassortir ou **réassortir** v. t. Assortir de nouveau.

rassurant, e adj. Propre à rassurer : *figure, nouvelle rassurante.*

rassurer v. t. Rendre la confiance, l'assurance, la tranquillité : *ce que vous me dites là me rassure.*

rastaquouère et, par abrév., **rasta** n. m. *Fam.* Etranger menant grand train et dont on ne connaît pas les moyens d'existence.

rat n. m. Genre de mammifères rongeurs à longue queue annelée. ‖ *Fam.* Homme avare : *c'est un rat.* ‖ Jeune élève de la classe de danse, à l'Opéra. ‖ *Fig.* et *fam. Rat de cave,* commis des contributions indirectes, qui visite les caves contenant des vins et des spiritueux. ‖ Longue mèche recouverte de cire et repliée sur elle-même, qui sert à éclairer. ‖ *Rat d'hôtel,* filou qui dévalise les hôtels.

rata n. m. (abrév. de *ratatouille*). *Pop.* Ragoût de pommes de terre et de haricots. ‖ Ragoût quelconque.

ratafia n. m. Liqueur faite d'eau-de-vie, de sucre et de certains fruits.

ratage n. m. Action de rater; échec.

ratatiné, e adj. Rapetissé par l'âge : *vieillard tout ratatiné.* ‖ Ridé, flétri : *figure ratatinée.*

ratatiner (se) v. pr. Se raccourcir, se resserrer.

ratatouille n. f. *Fam.* Ragoût grossier.

rate n. f. Femelle du rat.

rate n. f. Glande vasculaire sanguine de la région abdominale, située chez l'homme derrière l'estomac. (V. pl. HOMME.) ‖ *Fig.* et *fam. Dilater la rate,* faire rire. ‖ *Ne pas se fouler la rate,* travailler mollement.

raté n. m. Se dit du coup d'une arme à feu qui n'est pas parti. ‖ Bruit causé par le mauvais fonctionnement d'un moteur à explosion. ‖ — N. *Fam.* Personne qui, faute de talent, de chance, etc., n'a pas réussi.

râteau n. m. Instrument d'agriculture, de jardinage. (V. pl. MATÉRIEL AGRICOLE, p. 17.)

râtelée n. f. Ce qu'on peut ramasser d'un seul coup de râteau.

râteler v. t. (se conj. comme *appeler*). Ramasser avec le râteau : *râteler du foin.*

râtelier n. m. Assemblage à claire-voie de barres de bois pour mettre le foin et la paille qu'on donne aux animaux. ‖ Montants en bois, sur lesquels on pose les fusils dans les casernes et les corps de garde. ‖ Appareil de fausses dents : *poser un râtelier.*

râtelures n. f. pl. Ce qu'on ramasse avec le râteau.

rater v. i. Se dit d'une arme à feu dont le coup ne part pas. ‖ *Fig.* et *fam.* Echouer : *projet qui rate.* ‖ — V. t. Manquer : *rater un lièvre; au fig.* et *fam.* : *rater une place, un examen.*

ratier adj. et n. m. Chien qui prend des rats.

ratière n. f. Piège pour prendre des rats.

ratification n. f. Approbation, confirmation authentique de ce qui a été fait ou promis. ‖ Acte qui la contient.

ratifier v. t. Confirmer authentiquement ce qui a été fait ou promis : *ratifier un traité, un acte.*

ratine n. f. Etoffe de laine à longs poils frisés sur un des côtés.

ratiociner [*ra-syo*] v. i. Raisonner d'une façon subtile et pédantesque.

ration [*ra-syon*] n. f. Portion journalière de vivres, de fourrage, qui se distribue aux troupes, aux prisonniers, aux animaux, etc.

rationalisation [*ra-syo*] n. f. Action de rendre rationnel.

rationalisme [*ra-syo*] n. m. *Philos.* Tendance ou doctrine qui rejette toute explication ne faisant pas appel à la raison.

rationaliste adj. Qui se rapporte au rationalisme : *doctrine rationaliste.* ‖ — N. Partisan du rationalisme.

rationnel, elle [*ra-syo*] adj. Conforme à la raison : *méthode rationnelle.* ‖ Fondé sur le raisonnement : *mécanique rationnelle.* ‖ *Astron. Horizon rationnel,* grand cercle de la sphère céleste dont le plan est perpendiculaire à la verticale du lieu. ‖ *Math. Quantité rationnelle,* qui ne contient aucune racine à extraire.

rationnellement [*ra-syo*] adv. D'une manière rationnelle, par la raison : *agir rationnellement.*

rationnement [*ra-syo*] n. m. Action de rationner; résultat de cette action.

rationner [*ra-syo*] v. t. Mettre à la ration : *rationner des soldats.* ‖ Distribuer par rations : *rationner la viande.*

ratissage n. m. Action de ratisser.

ratisser v. t. Nettoyer et unir avec un râteau : *ratisser une allée.* ‖ Enlever en raclant la superficie d'une chose : *ratisser des navets.*

ratites n. m. pl. Ordre d'oiseaux comprenant les coureurs (autruche, nandou, casoar, etc.).

raton n. m. Petit rat. ‖ *Raton laveur,* mammifère carnassier qui vit au bord des eaux, ainsi nommé parce qu'il lave tous ses aliments.

rattachement n. m. Action de rattacher.

rattacher v. t. Attacher de nouveau. ‖ *Fig.* Faire dépendre, établir un lien : *rattacher une question à une autre.*

rattrapage n. m. Action de rattraper.

rattraper v. t. Reprendre, ressaisir : *rattraper un prisonnier.* ‖ Rejoindre : *allez devant, je vous rattraperai.* ‖ *Fig.* Regagner, recouvrer : *rattraper son argent, le temps perdu.*

raturage n. m. Action de raturer.

rature n. f. Trait passé sur ce qu'on a écrit pour l'annuler.

raturer v. t. Annuler par des ratures : *raturer un texte.*

raucité n. f. Rudesse, âpreté de la voix.

rauque adj. Rude et comme enroué : *une voix rauque.*

ravage n. m. Dommage, dégât important causé par la guerre, les orages, etc.

ravager v. t. (se conj. comme *manger*). Faire du ravage : *ravager un champ.* — SYN. Détruire, dévaster, infester, saccager.

ravageur n. m. Qui ravage.

ravalement n. m. Action de ravaler. ‖ Crépi, enduit revêtant un mur, une façade, etc. ‖ Diminution de l'épaisseur d'une pièce de bois.

ravaler v. t. Avaler de nouveau : *ravaler sa salive.* ‖ Remettre à neuf une façade par bossage, lavage, grattage, crépissage, etc. ‖ *Fig.* Déprécier, rabaisser : *ravaler le talent, le mérite de quelqu'un.* ‖ — Se ravaler v. pr. S'abaisser, s'avilir.

ravageur n. et adj. Ouvrier qui fait des ravalements aux immeubles.

ravaudage n. m. Raccommodage de vêtements usés.

ravauder v. t. Raccommoder, reprimer : *ravauder des bas.*

MES 10 000 MOTS

(se) **rassasier** *Quel appétit! Pas moyen de te* ***rassasier!*** ▸ faire en sorte que tu n'aies plus faim. — On prononce [asazje]. D'abord 2 *s*, puis 1 *s*.

un (se) **rassemblement** **rassembler** **1** *Pour le départ en classe de neige, le* ***rassemblement*** *se fera devant la gare.* ▸ c'est là que les élèves ***se rassembleront*** ou qu'on les ***rassemblera*** ▸ on les mettra tous ensemble. **2** *Edmond commence à* ***rassembler*** *ses affaires.* ▸ à les mettre ensemble. — ≠ dispersion, dislocation. ≠ se disperser.

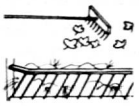
se **rasseoir** *Vous pouvez* ***vous rasseoir.*** ▸ reprendre la position « assis » quand on s'est levé. — Préfixe *re*, et *asseoir*. Tableau de conjugaison 34.

rassis *Katy n'aime pas le pain* ***rassis.*** ▸ pas frais. — Ne se dit pas au féminin.

rassurant (se) **rassurer** *Les paroles du médecin à propos de la maladie de mon frère sont assez* ***rassurantes.*** ▸ elles nous ***rassurent*** ▸ enlèvent notre inquiétude. ● ***Rassure-toi,*** *ce n'est pas grave.* — Pluriel *rassurants* (car c'est l'adjectif). ≠ inquiétant, (s')inquiéter.

le **rat** *Élisabeth tremble encore d'avoir vu un* ***rat*** *dans la cave.* ▸ animal rongeur plus gros qu'une souris. — ● *Les petits rats de l'Opéra* = petites danseuses.

un **râteau** *Nous allons mettre en tas toutes ces feuilles mortes, veux-tu prendre le* ***râteau?*** ▸ outil garni de dents, utilisé dans les prés et les jardins.



le **râtelier** *Chantal est trop petite pour mettre le foin dans le* ***râtelier.*** ▸ sorte d'échelle attachée horizontalement le long du mur d'une étable.

rater *Au tir à l'arc, je suis nul : je* ***rate*** *la cible à chaque coup.* ▸ je ne réussis pas à la toucher. — ≈ manquer. ≠ atteindre, réussir.

une **ration** le **rationnement** **rationner** *S'il n'y a plus assez d'essence il faut s'attendre à un* ***rationnement.*** ▸ on va la ***rationner*** ▸ distribuer à chacun une ***ration*** ▸ une quantité à ne pas dépasser. — On prononce [asasjɔ̃]. Attention : ration → rationner (2 *n*). ≈ la part.

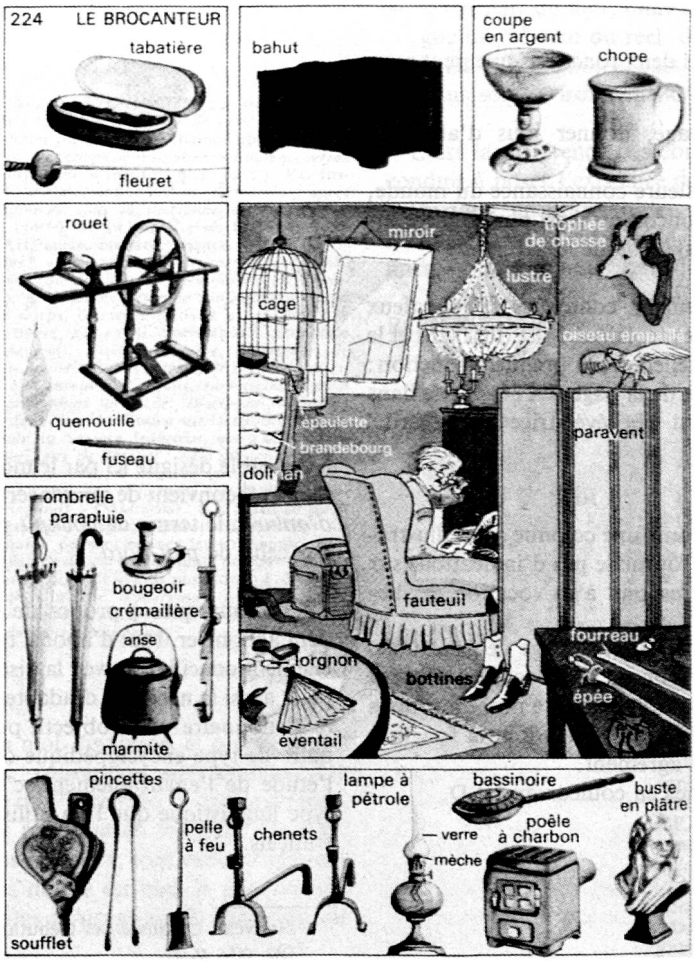
ratisser *Quand papa aura fini de bêcher le jardin, je* ***ratisserai.*** ▸ je passerai le râteau. — Pas d'accent circonflexe, alors que *râteau* en a un.

le **raton laveur** *Sais-tu pourquoi on appelle ce petit animal le* ***raton laveur?*** ▸ il trempe sa nourriture dans l'eau avant de la porter à sa bouche.

(se) **rattacher** *Tu vas tomber!* ***Rattache*** *donc tes lacets!* ▸ attache-les de nouveau. — 2 *t* comme *attacher*. Préfixe *re*.

Le préfixe **re** (ou **r** ou **ré**) veut dire « de nouveau », ou « comme avant », ou « en sens inverse ».

NOUVEAU LAROUSSE DES DÉBUTANTS



Considérations d'ordre linguistique, dont on comprend que le DFC ne dise rien, étant donné ses dimensions.

L'opposition entre dictionnaires de type encyclopédique et dictionnaires de type linguistique paraît communément admise, et l'on s'étonnera peut-être de me voir la reprendre ici. Mais l'on peut se demander si cette distinction est vraiment toujours évidente. J'ai relevé, par exemple, dans un article publié par la revue BREF [3], article très riche, par ailleurs, et fort intéressant, certains passages propres à créer ou à entretenir la confusion entre les deux types de dictionnaires.

Présentant un dictionnaire destiné à de jeunes élèves, MES 10000 MOTS (MES 10000 M), édité par BORDAS, l'auteur de l'article relève qu'un mérite de l'ouvrage est de faire clairement apparaître les constructions syntaxiques, en quoi il le juge *«en ce domaine bien supérieur au NLE qui ne présente dans ses exemples à peu près aucune construction opératrice»*[4]. Mais comparer les deux ouvrages sur ce point, n'est-ce pas ignorer que MES 10000 M relève nettement du type linguistique, alors que le NLE est de type manifestement encyclopédique?

Autre exemple: à propos encore de MES 10000 M, l'auteur juge la quasi-absence d'illustrations très frustrante. Or, c'est oublier, là encore, que l'ouvrage incriminé est un dictionnaire de type linguistique et que le recours à l'illustration est le propre du dictionnaire encyclopédique. *«Ce qui donne envie de feuilleter un dictionnaire,* lit-on dans BREF, *tout de même ce sont bien ses images. L'ouvrage perd ainsi en attrait et sa lisibilité se trouve compromise. En outre, la fonction du dictionnaire comme instrument d'apprentissage de la langue est conçue de manière restrictive. Cet apprentissage est-il pourtant concevable sans lien avec les disciplines d'éveil? Le dictionnaire ne pourrait-il être aussi une sorte d'initiation à la découverte du monde et à la découverte de soi?»*[5]

Rôle de l'illustration

Ces lignes font bien apparaître les deux fonctions que peut remplir l'illustration dans un dictionnaire:

— d'une part, agrémenter l'ouvrage, donner plus d'attrait à l'objet dictionnaire;
— d'autre part, permettre une meilleure connaissance du monde, des objets du monde, dont on conçoit qu'il est plus facile, parfois, de les représenter par l'image que de les décrire.

Les illustrations, en noir ou en couleur, contenues dans les deux derniers venus parmi les dictionnaires scolaires, MES 10000 M et le NLD, me paraissent remplir essentiellement la première fonction: celle de l'agrément. La comparaison de la page RAT — prise dans le NLE et dans MES 10000 M — est très révélatrice à cet égard.

Voir illustration p. 367

Il est normal que le NLE réserve toute une colonne à des illustrations, comme il est normal qu'il ne fournisse pas d'indications sur les structures syntaxiques: cela correspond à sa vocation de dictionnaire encyclopédique.

Mais pourquoi avoir choisi, pour illustrer la page de mes 10000 M, un râteau et un râtelier, plutôt qu'un rat — de cave ou d'opéra — ou qu'un raton laveur? Cette question peut être posée à propos de la plupart des illustrations de MES 10000 M, dont la fonction semble bien être, le plus souvent, d'agrément.

Il en va de même pour les planches en couleur du NLD.

Voir illustration p. 367

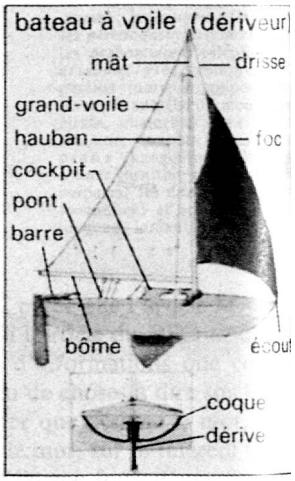
[3] *BREF, Larousse, 1977, N° 10.*
[4] *Op. cit., p. 41.*
[5] *Op. cit., p. 42.*

A quoi attribuer le fait que l'on trouve, chez le brocanteur, u tabatière, un poêle à charbon ou un dolman, mais pas de robe à c noline, ni de canotier, ni de moule à gaufres? A quoi, sinon hasard dont il est question dans la préface de l'ouvrage: «*recours à l'index* (en rapport avec les illustrations)[...] *perm d'interpréter des mots comme* attelle, bétonnière, éolienne, fenne stéthoscope, *que peut offrir le hasard des conversations ou des le tures.*»[6]

Mais quel parti tirer, pédagogiquement, de ces planches? La pr face déjà citée suggère plusieurs exploitations pédagogiques: «*U collaboration étroite entre les dessinateurs et les rédacteurs a pe mis de présenter des situations vraisemblables dans une illustrati qui suscite l'intérêt des enfants. L'exploitation pédagogique de c pages peut se réaliser sous diverses formes: commentaires, écha ges libres, rédactions, etc., qui seront autant d'occasions de mett en œuvre le vocabulaire.*»[7]

Ce type de pédagogie n'est-il pas en voie de disparition, ta dans le cadre de la leçon de français que dans celui de l'étude d milieu (ou de l'environnement)? On propose, désormais, de reco rir — qu'il s'agisse des activités d'expression ou des discipline dites «d'éveil» — à un autre genre de document, plus spécialisé plus précis. Je pense, notamment, aux nombreuses encyclopédi destinées aux jeunes, enfants ou adolescents, à des collections telle que celle que dirige, par exemple, *Alain Grée.*

Le matériau fourni par ce genre d'ouvrages me paraît plus réelle ment utilisable par les enfants, dans la mesure où ils y trouvent plu qu'un simple étiquetage, pas toujours exact d'ailleurs, comme e témoigne cette planche extraite du NLD (bateau à voile):



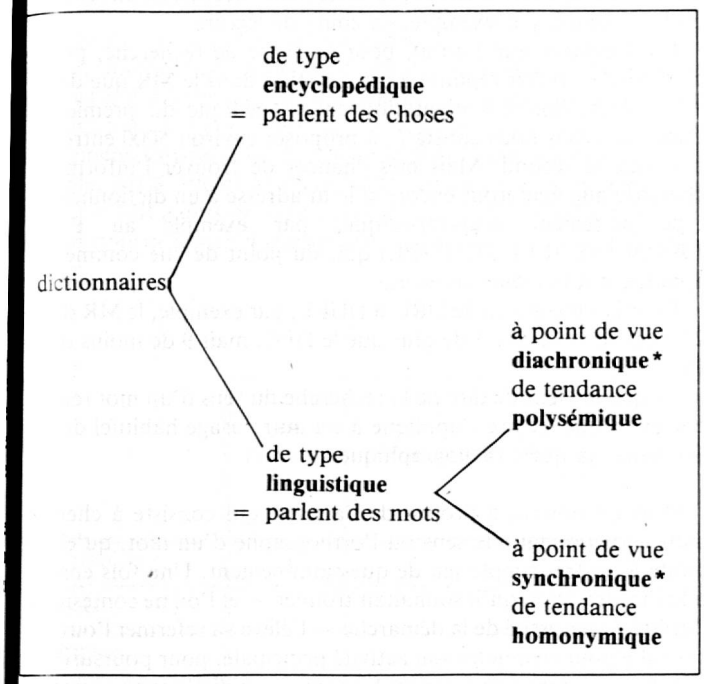
Le câble désigné ici par le mot *drisse* se nomme, en fait, *étai.* D même, il convient de remplacer le terme d'*écoute* par celui de *poi d'amure*; le terme de *cockpit* par celui de *rouf*; le terme de *po* par celui de *plat-bord.*

Ces remarques à propos de l'illustration des dictionnaires ten dent à montrer, tout d'abord, que la visée encyclopédique est diff cilement conciliable avec la visée linguistique. Elles tendent à rap peler aussi la nécessité d'adapter son instrument — en l'occurren le dictionnaire — à l'objectif pédagogique poursuivi: si le dictio naire de type encyclopédique ou l'encyclopédie conviennent pou l'étude de l'environnement, c'est, par contre, le dictionnaire d type linguistique que l'on utilisera de préférence dans la leçon d français.

[6] Nouveau Larousse des Débutants, *Préface, p. 4.*
[7] *Op. cit., p. 5.*

Tendance polysémique* et tendance homonymique*

Il faut maintenant, à propos du dictionnaire de type linguistique, appeler une nouvelle distinction:



Prenons, pour illustrer cette distinction, l'article DISCIPLINE dans deux dictionnaires de langue, le PETIT ROBERT (PR) et le DFC.

PR

DISCIPLINE [disiplin]. *n. f.* (1080; « punition, ravage, douleur », en a. fr.; lat. *disciplina*). ♦ 1° (XIVe). Sorte de fouet fait de cordelettes ou de petites chaînes utilisé pour se flageller, se mortifier. *Des coups de discipline. « Laurent, serrez ma haire avec ma discipline »* (MOL.). ♦ 2° (XVIe). *Vx.* Instruction, direction morale, influence. *« Démocrite, après avoir demeuré longtemps sous la discipline de Leucippe »* (FÉN.). ♦ 3° *Mod.* (1409). Se dit des diverses branches de la connaissance. V. **Art, étude, matière, science.** *Quelles disciplines enseignez-vous? « Un ensemble de spécialités (médicales) qui participent de disciplines scientifiques fort nombreuses »* (DUHAM.). ♦ 4° *Cour.* Règle de conduite commune aux membres d'un corps, d'une collectivité et destinée à y faire régner le bon ordre; *par ext.* L'obéissance à cette règle (V. **Loi, règle, règlement**). *Discipline sévère, rigoureuse, de fer. Enfreindre la discipline. Ce professeur fait régner la discipline dans sa classe. Censeur des études, surveillant général chargé de la discipline dans un lycée. Discipline militaire :* règle d'obéissance dans l'armée fondée sur la subordination. *« Le beau préambule* au Service Intérieur, *que j'admirais à l'égal de certains morceaux de Bossuet : « La discipline faisant la force principale des armées, il importe que tout supérieur obtienne de ses subordonnés une obéissance entière et une soumission de tous les instants »* (MAUROIS). ◇ *Conseil de discipline* (d'un établissement d'enseignement; d'un corps de magistrats, etc.) chargé de sanctionner les infractions à la discipline. ◇ *Compagnie de discipline :* unité où sont envoyés les militaires qui ont encouru de graves punitions. ♦ 5° Règle de conduite que l'on s'impose. *S'astreindre à une discipline sévère. « Cela exige une forte discipline de l'esprit »* (RENAN). ◇ ANT. *Anarchie, désordre, indiscipline.*

Le PR considère qu'il existe **un** mot *discipline*, et que ce mot a plusieurs sens, cinq exactement: **conception polysémique.** On constate, par ailleurs, que l'article du PR retrace l'histoire du mot, en partant du latin et en passant par l'ancien français. On voit, dates à l'appui, comment, aux sens premiers, sont venus s'en ajouter d'autres. Mais le premier sens donné est bien le plus ancien, quand bien même il n'appartient plus à l'usage actuel: **point de vue diachronique.**

DFC

1. discipline [disiplin] n. f. 1° Ensemble des obligations qui règlent la vie dans certains corps, certaines assemblées : *Un collège qui a une discipline sévère. Une punition pour manquement à la discipline* (syn. : RÈGLEMENT). *Se plier à la discipline syndicale.* — 2° Soumission à une règle, acceptation de certaines contraintes : *Il a abandonné son projet par discipline de parti.* ◆ **indiscipline** n. f. Attitude de quelqu'un qui ne se soumet pas à une discipline : *Un élève exclu pour indiscipline.* ◆ **disciplinaire** adj. Fait en vertu de la discipline : *Prendre des sanctions disciplinaires contre les militaires coupables* (= les sanctions normales qu'un supérieur peut prendre contre des subordonnés). *Des locaux disciplinaires* (= où sont mis les militaires punis). ◆ **disciplinairement** adv. : *Une faute sanctionnée disciplinairement.* ◆ **discipliner** v. tr. *Discipliner quelqu'un, quelque chose,* le soumettre à une discipline, le plier à une règle : *Discipliner un congrès. Il est beaucoup trop désordonné : il doit apprendre à discipliner son travail. L'éducation discipline les instincts.* ◆ **disciplinable** adj. : *Un enfant difficilement disciplinable.* ◆ **indisciplinable** adj. ◆ **discipliné, e** adj. Se dit d'une personne ou d'une chose soumise à une discipline, agissant selon des principes bien réglés : *Une classe très disciplinée. Un militant discipliné.* ◆ **indiscipliné, e** adj. : *Une troupe indisciplinée.*

2. discipline [disiplin] n. f. Matière qui est objet d'étude : *Un élève qui réussit mieux dans les disciplines littéraires que dans les disciplines scientifiques* (syn. : ÉTUDES). *Il a pris goût aux mathématiques, et maintenant il excelle dans cette discipline* (syn. : SCIENCE).

Pour le DFC, il existe **deux** mots *discipline*, chacun faisant l'objet d'un article particulier: **conception homonymique.** Ces deux mots appartiennent à l'usage actuel: **point de vue synchronique**, qui exclut la prise en compte de ce qui — selon la conception homonymique — devrait représenter deux entrées, deux mots supplémentaires: *discipline* = fouet et *discipline* = influence.

On voit, en d'autres termes, que

— le PR part du mot, unité signifiante qui a une histoire, qui désigne un élément du réel, du référent;
— le DFC, par contre, part de la phrase, c'est-à-dire du mot pris dans son environnement.

C'est la différence des contextes — nous y reviendrons — qui conduit à poser l'existence de deux mots *discipline*.

On voit, en outre, qu'en regroupant les dérivés de 1. DISCIPLINE dans le corps même de l'article, le DFC envisage le microsystème lexical* dans lequel s'intègre le mot.

Ce type de choix apparaît moins nettement dans le MICRO-ROBERT (MR).

MR

1. DISCIPLINE [disiplin]. *n. f.* • 1° *Vx.* Sorte de fouet utilisé pour se flageller, se mortifier. • 2° Règle de conduite que l'on s'impose. *S'astreindre à une discipline sévère.* • 3° Règle de conduite commune aux membres d'un corps, d'une collectivité et destinée à y faire régner le bon ordre ; obéissance à cette règle. *Ce professeur fait régner la discipline dans sa classe. Discipline militaire. — Conseil de discipline* (d'un établissement d'enseignement ; d'un corps de magistrats, etc.), chargé de sanctionner les infractions à la discipline. ▼ **DISCIPLINAIRE.** *adj.* Qui se rapporte à la discipline, et *spécialt.* aux sanctions. *Mesures disciplinaires. Locaux disciplinaires d'une caserne.* ▼ **DISCIPLINÉ, ÉE.** *adj.* Qui observe la discipline. V. **Obéissant, soumis.** *Les Français ne sont guère disciplinés.*

2. DISCIPLINE. *n. f.* • Branche de la connaissance, en tant que sujet d'étude. V. **Matière, science.** *Quelles disciplines enseignez-vous ? Les disciplines scientifiques.*

Tout comme le DFC, le MR considère qu'il existe deux mots *discipline*: conception homonymique. Mais on constate que le premier sens donné pour 1. DISCIPLINE est sorti de l'usage actif (vx). Intervient ici, malgré l'absence de dates, le point de vue diachronique, qui relativise le choix homonymique: le maintien de *discipline* au sens d'outil de mortification impliquerait l'introduction d'une troisième entrée.

Quant au regroupement des dérivés, il se limite aux mots voisins alphabétiquement.

Le MR apparaît donc comme à mi-chemin entre le PR et le DFC. Comme le PR, le MR part du mot, unité signifiante qui permet de désigner un élément du réel. Sa tendance — nettement affirmée — est donc de décrire aussi précisément que possible la chose désignée, plutôt que d'envisager les conditions d'emploi du mot, le microsystème lexical auquel il appartient.

Cette importance accordée par le MR à l'objet désigné plutôt qu'à la structure lexicale invite à nuancer encore le classement des dictionnaires d'où nous sommes partis. En fait, le MR manifeste, par ce choix, une orientation encyclopédique, l'accent étant mis sur la fonction de désignation de la langue plutôt que sur son organisation et son fonctionnement. Le fait que le MR compte plus de mots que le DFC (environ 30000 mots dans le MR, environ 25000 dans le DFC) apparaît comme une conséquence de l'orientation différente prise par chacun de ces deux ouvrages: se donner comme tâche première de nommer les objets du monde implique que l'on va chercher à énumérer le plus grand nombre possible de mots, ce qui, par contre, n'est pas une préoccupation prioritaire pour des lexicographes soucieux de montrer d'abord dans quelles structures — lexicales et syntaxiques — entrent les mots.

La question du rapport entre la valeur d'un dictionnaire et le nombre des mots qu'il contient est souvent posée: entre deux ouvrages de même catégorie, ne faut-il pas choisir celui qui offre le nombre d'entrées le plus élevé?

Cette question me conduit à aborder de façon plus précise le second thème annoncé.

POUR QUELLES ACTIVITÉS?

Comment entendre, s'agissant de dictionnaires, le terme d'activités?

Il me semble pouvoir désigner trois types de comportements au moins.

1. L'entraînement à la consultation du dictionnaire: un préalable

Je pense, tout d'abord, à des activités propres à familiariser l'élève avec le maniement d'un ouvrage nouveau pour lui, activités d'entraînement à la consultation du dictionnaire, au sens technique du mot. C'est ce que proposent essentiellement les cahiers J'OUVRE LE DICTIONNAIRE (Larousse, 1976). C'est aussi ce que visent les indications fort bienvenues que l'enfant trouve en bas de page dans MES 10000 M: «*Si le mot que tu cherches commence par le son [ɛ] ou [e], il s'écrit* **e**, *ou* **he**, *ou* **hai**».

Ce genre d'exercice constitue un préalable qui, une fois acquise une certaine habileté dans le maniement du dictionnaire, permet de déboucher sur deux autres types d'activités.

2. La demande d'information: une activité secondaire

Il peut s'agir de l'activité la plus usuelle, la première — et peut-être la seule — qui vienne à l'esprit: j'entends la recherche d'information à propos d'un terme pris isolément. Recherche du sens d'un mot rencontré, par exemple, en cours de lecture.

Il est évident que j'aurai, pour ce genre de recherche, plus de chances de trouver réponse à ma question dans le MR que dans le DFC, étant donné l'orientation encyclopédique du premier qui l'amène, avons-nous constaté, à proposer environ 5000 entrées de plus que le second. Mais mes chances de trouver l'information cherchée augmenteront encore si je m'adresse à un dictionnaire de type nettement encyclopédique, par exemple au PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ (PL) qui, du point de vue commercial, appartient à la même catégorie.

Pour la série qui va de DRU à DUEL, par exemple, le MR donne 23 mots, c'est-à-dire 8 de plus que le DFC, mais 9 de moins que le PL.

Ce que je viens de dire de la recherche du sens d'un mot rencontré lors d'une lecture s'applique à cet autre usage habituel du dictionnaire: la quête orthographique.

Mais on notera, à propos de l'activité qui consiste à chercher dans le dictionnaire le sens ou l'orthographe d'un mot, qu'elle se limite à un très simple jeu de questionnnement. Une fois enregistrée l'information qu'il souhaitait trouver — et l'on ne conteste pas l'utilité, la nécessité de la démarche — l'élève va refermer l'ouvrage consulté pour reprendre son activité principale, pour poursuivre sa lecture ou se remettre à écrire. Le recours au dictionnaire apparaît donc là comme une activité secondaire, momentanée et limitée.

3. L'étude d'un problème de lexique: un vrai travail de recherche

Or, on peut envisager un autre type d'activité, plus complexe que le jeu de question-réponse, et qui implique moins la recherche par l'élève d'un élément inconnu que l'organisation, avec l'aide du dictionnaire, de ce qu'il connaît déjà (à travers quoi il pourra découvrir, d'ailleurs, des faits qu'il ignorait ou simplement pressentait).

Voilà qui m'amène à reprendre la question de savoir si la valeur d'un dictionnaire est fonction de la quantité des mots traités.

Répondre par l'affirmative, dire qu'à prix égal, le meilleur dictionnaire est celui qui contient le nombre d'entrées le plus élevé, c'est privilégier le simple enregistrement du sens ou de l'orthographe d'un mot pris isolément, c'est peut-être même ignorer toute autre forme d'activité.

«*A quoi sert un dictionnaire si l'on n'y trouve que ce que l'on sait déjà?*» demande l'un des auteurs de BREF à propos de MES 10000 M, auquel il reproche «*d'avoir allongé la liste des mots que tous les enfants connaissent*»[8].

A quoi peut-il me servir?

A organiser mon savoir, à la faveur d'une activité dont nous allons voir qu'elle dépasse le simple jeu de question-réponse. Je puis connaître un mot, c'est-à-dire connaître son sens ou son orthographe, mais avoir à découvrir encore son statut dans la langue, les structures dans lesquelles il s'intègre. Et la recherche risque d'être d'autant plus intéressante que les mots sur lesquels elle portera seront des mots usuels, des mots connus.

[8] *Op. cit., p. 30.*

Pour illustrer mon propos, je donnerai l'exemple de deux directions de recherche (que l'on trouve développées dans la méthodologie romande pour l'enseignement du français).

Essai de structuration de type paradigmatique*

Explorer le champ lexical* constitué par les verbes *apprivoiser, dresser, dompter, domestiquer* conduit à se demander dans quelle mesure ces mots peuvent être considérés comme des synonymes. La consultation du dictionnaire ne permet pas de répondre de façon entièrement satisfaisante à cette question. Pour *apprivoiser*, par exemple, MES 10000 M et le NLD renvoient à *domestiquer*, le DFC et le MR à *dresser*. Dépassant la simple lecture des dictionnaires, on pourra tenter d'établir avec les élèves un tableau du type suivant:

A propos de ce tableau, on notera qu'aucun des dictionnaires consultés ne donne de façon explicite tous les renseignements qui y figurent. Il a été établi par combinaison des éléments trouvés dans l'ensemble des définitions, par l'interprétation des exemples et sur la foi de l'expérience.

Autre remarque: on n'a, pour remplir cette grille, pris en considération que l'un des sens de chaque verbe. C'est que l'on part, dans ce genre de travail, du référent, du rapport entre un mot de la langue et un segment du réel. Mais, à partir de là, d'autres recherches sont possibles, toujours avec recours au dictionnaire (quels sont les autres sens du mot? quels sont ses dérivés?), recherches qui se situent sur l'autre axe de travail annoncé, celui du rapport entre un mot et son contexte.

	action de l'homme	sur un animal		au moyen de		pour le rendre			
		+ sauvage	— sauvage	la force	la douceur	moins craintif	utile	obéissant	soumis dans un but précis
apprivoiser	+	+			+	+			
dresser	+	+	+						+
dompter	+	+		+				+	
domestiquer	+	+					+		

traits communs — traits spécifiques

Essai de structuration de type syntagmatique*

Il s'agit, avec ce type de démarche, de mettre un mot en contexte afin d'en étudier les variations de sens et de conclure, éventuellement, à l'existence d'homonymes.

Prenons, par exemple, le verbe *estimer*. Comment est-il présenté dans les dictionnaires? Etant donné ce que nous avons dit des tendances lexicographiques, nous ne nous étonnons pas de trouver une entrée ESTIMER dans le MR et trois dans le DFC.

MR **ESTIMER** [estime]. *v. tr.* (1) ★ **I.** • **1°** Déterminer le prix, la valeur de (qqch.) par une appréciation. V. **Apprécier ; estimation.** *Faire estimer un objet d'art par un expert. Estimer qqch. au-dessous, au-dessus de sa valeur* (V. **Sous-estimer, surestimer**). • **2°** Calculer approximativement. *Estimer une distance au juger.* V. **Estime** (à l'estime). ★ **II.** • **1°** (Suivi d'un adj. attribut). Avoir une opinion sur (une personne, une chose). V. **Croire, tenir** (pour), **trouver.** *Estimer indispensable de faire qqch.* — (Suivi d'un infinitif ou d'une subordonnée) V. **Considérer, penser.** *J'estime que vous avez suffisamment travaillé aujourd'hui. J'estime avoir fait mon devoir.* • **2°** Avoir bonne opinion de, reconnaître la valeur de (qqn ou, moins souvent, qqch.). V. **Apprécier, considérer ; estime.** || Contr. **Dédaigner, mépriser.** || *Estimer un collègue, un employé.* ★ **III.** S'ESTIMER. *v. pron.* (Avec un adj. attribut). Se considérer, se trouver. *S'estimer satisfait. Estimons-nous heureux.*

DFC **1. estimer** v. tr. V. ESTIME.

2. estimer [ɛstime] v. tr. *Estimer un objet,* en déterminer la valeur : *Porter un bijou à un joaillier pour le faire estimer* (syn. : EXPERTISER). *Ce tableau a été estimé deux cent mille francs.* ◆ **estimatif, ive** adj. Qui constitue une estimation : *L'entrepreneur a fourni un devis estimatif des travaux.* ◆ **estimation** n. f. Détermination exacte ou approximative de la valeur d'une chose, de son importance : *Le remboursement des dommages sera effectué sur la base des estimations de l'expert agréé. D'après mon estimation, le parcours peut s'effectuer environ en deux heures* (syn. : ÉVALUATION). *Le succès a dépassé toutes les estimations* (syn. : PRÉVISION). ◆ **inestimable** adj. : *Une valeur inestimable. Son aide est inestimable.* ◆ **sous-estimer** v. tr. *Sous-estimer quelqu'un, quelque chose,* l'estimer au-dessous de sa valeur : *Le haut commandement avait sous-estimé la capacité de résistance de l'ennemi* (syn. : MINIMISER). ◆ **sous-estimation** n. f. : *La photo est trop sombre, en raison de la sous-estimation du temps de pose.* ◆ **surestimer** v. tr. *Surestimer quelqu'un, quelque chose,* l'estimer au-dessus de sa valeur, de son importance : *Vous avez surestimé vos forces : il vaut mieux renoncer à l'entreprise.* ◆ **surestimation** n. f. : *L'échec provient de la surestimation des possibilités de la machine.*

3. estimer [ɛstime] v. tr. **1°** *Estimer que* (et l'indic., ou le subj., en proposition interrogative ou négative), exprime un jugement, une opinion : *J'estime que sa décision est bien imprudente* (syn. : TROUVER). *On a estimé que ce délai était suffisant* (syn. : JUGER, CONSIDÉRER). *Si vous estimez que vous pouvez le faire, allez-y hardiment* (syn. : CROIRE). *Estimez-vous qu'il soit trop tard? Nous n'estimons pas que ce soit utile* (syn. : PENSER). — **2°** *Estimer* suivi d'un infin. : *J'estime avoir acquis le droit de parler.* — **3°** *Estimer* avec un attribut du complément d'objet : *Je m'estime satisfait du résultat. Estimez-vous heureux d'en être quitte à si bon compte* (= réjouissez-vous).

S'il s'agit, pour l'élève, de découvrir l'existence de microsystèmes syntaxiques et lexicaux, en vue, par exemple, de l'établissement des tableaux ci-dessous, les informations données par le DFC apparaissent plus clairement présentées, plus directement utilisables que celles du MR.

Sujet	Verbe	Suite du verbe		Synonyme
1. L'expert qqn	a estimé ESTIME	le mobilier qqch.	à 5000 fr. à qqch.	évaluer
2. Mes parents qqn	estiment ESTIME	{ leur voisin sa discrétion { qqn qqch.		respecter
3. Les gens qqn	estimaient ESTIME	qu'il pleuvrait qqch.		penser (que)

	Structure syntaxique	Dérivés
1. ESTIMER	Suite V→GN [— animé], GP [— animé]	Adj. inestimable estimatif N estimation sous-estimation surestimation V sous-estimer surestimer
2. ESTIMER	Suite V→GN [± animé]	Adj. estimable N estime V mésestimer
3. ESTIMER	Suite V→P	

Ces tableaux font apparaître

— d'une part, le rôle de l'environnement, du contexte: à des structures syntaxiques différentes correspondent des sens différents;
— d'autre part, l'existence de microsystèmes lexicaux: chacun des trois verbes *estimer* n'offre pas les mêmes possibilités de dérivation.

L'établissement de tels tableaux passe par la réalisation de toute une série d'opérations, de «manipulations», qui amènent l'élève à découvrir de manière active le fonctionnement de sa langue. Se trouve ainsi satisfaite l'une de nos exigences méthodologiques fondamentales.

Nécessité de dictionnaires rigoureusement construits

Les propositions de recherche en classe présentées ici supposent que les élèves se réfèrent à leur propre pratique de la langue, mais qu'ils sachent aussi utiliser les informations fournies par le dictionnaire.

Pour de grands élèves, ce dictionnaire pourra être le DFC ou — compte tenu des remarques formulées dans cet article — le MR; pour de jeunes élèves, MES 10000 M ou le NLD.

On peut, en effet, se réjouir de trouver, parmi les dictionnaires mis à la disposition des enseignants, des outils adaptés à l'âge des élèves et fondés sur les données théoriques auxquelles nous nous référons également dans notre démarche pédagogique.

Aussi, notre déception est-elle d'autant plus grande lorsque nous découvrons, dans tel ou tel ouvrage, certaines incohérences, certains écarts par rapport aux fondements théoriques. J'en donnerai trois exemples.

Le premier est emprunté à l'un des articles de la revue BREF déjà citée ici. S'agissant du verbe *bifurquer*, les auteurs du DFC distinguent deux sens. et cela à partir de la préposition introductrice du complément donné comme possible dans l'un et l'autre cas.

DFC

BIFURQUER

1. = se diviser en deux: *la route bifurque au village* (complément introduit par A. DANS)
2. = abandonner une direction pour en suivre une autre: *la voiture a bifurqué vers la gauche* (complément introduit par VERS, SUR)

Or, il est évident que *au village* et *vers la gauche* sont deux compléments différents du point de vue syntaxique: *vers la gauche* est un constituant du groupe verbal, non déplaçable, alors que *au village*, déplaçable, est un constituant rattaché à la phrase *la route bifurque*. Cette différence dans la structure syntaxique des deux exemples donnés permettrait précisément de distinguer les deux acceptions de *bifurquer*, tout comme le fait que, au sens 2, *bifurquer* peut avoir un sujet animé, ce qui n'est pas le cas avec le sens 1.

Un premier et très rapide parcours du NLD m'a apporté deux autres exemples de décalage entre une information fournie par le dictionnaire et une donnée théorique communément admise à l'heure actuelle.

A propos du féminin des adjectifs et des noms, le NLD donne le tableau suivant:

NLD

le féminin des adjectifs et des noms

TERMINAISON	EXEMPLES	RÈGLE
-e	Ce clou est pointu → *Cette aiguille est pointue* Le jardin est grand → *La cour est grande* Le verre est plein → *La tasse est pleine* Mon cousin est là → *Ma cousine est là*	En règle générale, on écrit un mot au féminin en ajoutant un -e au masculin
	Pierre est jeune → *Marie est jeune* Où est le concierge? → *Où est la concierge?*	Si le masculin se termine déjà par un *-e*, le mot ne change pas au féminin
-ère	John est étranger → *Kristina est étrangère* Le boucher est aimable → *La bouchère est aimable*	Les mots terminés par *-er* forment leur féminin en -ère

On regrette de voir ainsi perpétuée cette idée selon laquelle on formerait le féminin des noms comme on forme le féminin des adjectifs, idée qui se trouve d'ailleurs démentie dès les premiers exemples donnés, exemples où adjectifs et noms sont constamment mêlés. Pour *aiguille* (premier exemple), à quel mot maculin a-t-on ajouté *e*? Qu'en est-il de *la cour* (deuxième exemple), mot féminin sans *e*, de *verre* (troisième exemple), mot masculin avec *e*?

Le tableau consacré à la notion de temps, dans le même NLD, ne résiste pas davantage à l'analyse.

NLD

LE TEMPS				
passé		**présent**	**futur (avenir)**	
(il y a longtemps)	(il y a peu de temps)		(dans peu de temps)	(dans longtemps)
autrefois dans le temps jadis	récemment dernièrement	**maintenant** **à présent** **actuellement** **aujourd'hui**	prochainement bientôt	plus tard un jour
j'étais jeune et bien portant	j'ai été malade	**je vais mieux**	je pourrai me lever	je viendrai te voir

depuis 8 heures — **j'ai marché** — jusqu'à 10 heures

8 h — avant l'averse (auparavant) — 9 h pendant l'averse — après l'averse (après, ensuite) — 10 h

On regrette de voir confondues ici deux catégories de marqueurs temporels pourtant nettement distinctes:

— la catégorie des marqueurs qui situent l'événement par rapport au maintenant* du locuteur, soit dans son passé *(il y a longtemps, autrefois...)*, soit dans son maintenant *(à présent...)*, soit dans son avenir *(prochainement)*;

— la catégorie des marqueurs qui indiquent une relation temporelle d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité, laquelle peut se situer à l'intérieur tant du passé que de l'avenir *(bientôt, plus tard, un jour, avant l'averse, après l'averse...)*.

Rappelons, pour conclure, que les remarques négatives pa lesquelles se termine cet article nous ont été inspirées par u constat positif; celui de la relative adéquation des dictionnair cités ici à nos choix méthodologiques. Mais on comprendra qu notre exigence soit fonction de l'importance que nous acco dons au dictionnaire dans notre pratique pédagogique, fon tion de la place que nous entendons réserver aux ouvrages d référence dans l'école de demain.

EXPLICATION DE QUELQUES TERMES selon leur ordre d'apparition dans l'article

RÉFÉRENT

Ce à quoi renvoie le signe linguistique (par exemple, l'objet que désigne le mot). De façon générale, la part du réel dont il est question dans le message.

Dans un passage de cet article, on évoque, à propos du référent, le rapport existant entre un mot de la langue et un segment du réel. Pourquoi «un segment»? C'est que les langues découpent différemment le réel: par exemple, le bleu et le vert sont deux couleurs nettement distinctes dans la mesure où la langue dispose de deux mots différents pour les désigner. Or, le gallois ou le breton — langues celtiques — possèdent un seul mot, *glas*, pour désigner la portion du spectre où d'autres langues — dont le français — invitent à voir deux couleurs, nommées *bleu* et *vert*...

POLYSÉMIE

Fait d'exprimer plusieurs sens. Pour le lexicographe — celui qu confectionnne un dictionnaire de la langue — le point de vue poly sémique consiste à considérer, par exemple, qu'il existe **un** verb *battre*, signifiant soit «donner des coups», soit «vaincre».

HOMONYMIE

Fait de porter le même nom. En lexicographie, le point de vu homonymique consiste à considérer qu'il existe **deux** verbes *batt* distincts par le sens, en dépit d'une étymologie commune.

DIACHRONIQUE

Envisagé à travers le temps. Une étude diachronique de la langue est une étude de l'évolution de cette langue. D'un point de vue diachronique, on peut considérer qu'il n'y a qu'**un** mot *grève*, dont le sens s'est diversifié au cours du temps.

SYNCHRONIQUE

Envisagé en un moment donné du temps. Une étude synchronique de la langue est une étude de l'état de cette langue en une époque précise — le plus souvent l'époque contemporaine — compte tenu des variétés, par exemple locales ou sociales. D'un point de vue synchronique, il y a actuellement **deux** mots *grève*, absolument distincts.

MICROSYSTÈME LEXICAL

Ensemble de mots entretenant des relations soit de sens (cf. les champs lexicaux), soit de forme (cf. les possibilités de dérivation), soit d'ordre syntaxique (cf., dans l'exemple du verbe *estimer*, le rapport entre structure syntaxique et dérivation).

CHAMP LEXICAL

Ensemble de mots en rapport avec un même concept. Il peut s'agir d'ensembles plus ou moins étendus: champ lexical de l'aviation ou de la notion de faculté.

AXE PARADIGMATIQUE

Axe des commutations.
Dans
les journaux ont annoncé cette inquiétante nouvelle,

les joue le même rôle que *ces, des, certains, quelques, trois*... Chacun de ces mots peut se substituer aux autres, commuter avec les autres, selon un axe vertical dit «axe paradigmatique», l'ensemble des mots constituant un «paradigme».

les *journaux ont annoncé cette inquiétante nouvelle*
ces
des
certains

Dans notre exemple d'étude d'un champ lexical, les verbes *apprivoiser, dresser, dompter, domestiquer* appartiennent au même paradigme, peuvent être substitués l'un à l'autre dans le contexte
nous n'avons pas réussi à *cet animal.*

Mais cette possibilité de substitution est soumise à des contraintes, celles de l'axe syntagmatique.

AXE SYNTAGMATIQUE

Axe des combinaisons.
On désigne ainsi l'axe horizontal régi par les règles de la syntaxe, selon lesquelles un élément de la phrase ne peut pas occuper n'importe quelle place.

On ne peut pas dire

**journaux les ont annoncé inquiétante nouvelle cette.*

Par contre, on peut choisir entre

cette inquiétante nouvelle et
cette nouvelle inquiétante.

C'est en vertu des contraintes de l'axe syntagmatique que les verbes *apprivoiser, dresser, dompter, domestiquer* ne peuvent pas toujours se substituer l'un à l'autre.

Si l'on dit

il a dompté sa passion,

on ne dit pas

**il a dressé sa passion.*

axe syntagmatique →
axe paradigmatique ↓

les *journaux ont annoncé cette inquiétante nouvelle*
les
des
certains

MAINTENANT

Moment où un communiqué donné est produit par le locuteur. Correspond au «nunc» de l'expression «hic et nunc» (ici et maintenant).
Un mot comme *demain* ne se comprend que si l'on sait quand il a été prononcé: demain, c'est dans un jour par rapport à maintenant. Voilà pourquoi l'énoncé *demain, on rase gratis* reste toujours vrai... à condition de n'être pas daté!

Que devraient contenir les dictionnaires destinés aux élèves de 11 à 15 ans?

par Michel Corbellari

Les dictionnaires destinés aux élèves du secondaire devraient répondre à 4 objectifs:

a) permettre diverses activités de recherche sur la langue[1];
b) développer une certaine curiosité à l'égard de la langue;
c) permettre de mieux comprendre le discours d'autrui;
d) permettre de mieux s'exprimer;

Malheureusement, la manière dont ces ouvrages (Dictionnaire du français contemporain, Micro-Robert, Dictionnaire Bordas) sont conçus ne permet pas aux enseignants et aux élèves de remplir ces objectifs de manière satisfaisante.

les définitions

Elles sont souvent beaucoup trop difficiles, de par leur caractère abstrait et la faible fréquence des mots utilisés:

ABONNEMENT	Convention à prix limité global, entre un fournisseur et un client, pour la livraison régulière de produits ou l'usage habituel d'un service (Micro-Robert)
DÉBAUCHE	Dérèglement des plaisirs sensuels (DFC)
DOUANIER	Employé de la douane
DOUANE 1.	Administration qui, sous l'autorité du ministre des Finances, est chargée notamment du contrôle des marchandises aux frontières d'un pays et de la perception des droits auxquels ces marchandises sont assujetties [...] (Dict. Bordas)
GOUJAT	Homme sans usage, dont les indélicatesses sont offensantes (Micro-Robert)

Les explications que l'on trouve dans les dictionnaires destinés aux enfants de 9-10 ans (MES 10000 MOTS, NOUVEAU LAROUSSE DES DÉBUTANTS) montrent qu'il est possible d'être plus concret:

ABONNEMENT	On prend un **abonnement** à un journal quand on paie d'avance pour le recevoir régulièrement par la poste. (NLD)

Il faut admettre certaines simplifications, délibérément sacrifier certains emplois. Cependant, on doit se garder d'aller trop loin: ainsi, l'explication de DÉBAUCHE dans le NLD est insuffisante:

M. Duval vit dans la **débauche**, il se conduit mal. (= vice)

On notera aussi que dans bien des cas (objets, êtres vivants), la meilleure «définition» sera l'illustration: si un enfant n'a jamais vu de **baldaquin**, de **poulpe** ou de **drague**, aucune définition, même précise, ne lui permettra de **se les représenter.**

[1] *Voir l'article de B. Lipp dans ce numéro.*

dictionnaire et expression écrite

Il est regrettable que les dictionnaires ne donnent souvent pas d réponses à qui veut savoir comment il doit s'exprimer. Examinon quelques phrases d'élèves contenant soit une faute soit une mal dresse:

1. Si je **vais** en vacances l'année prochaine, j'**irai** en avion.
   Il serait souhaitable que l'élève trouve, par exemple à l'artic AVION, les co-occurrents les plus fréquents de ce nom, c'est-dire notamment les verbes dont AVION est le complément. (on constate qu'aucun des 3 dictionnaires (MR, DFC, DB) n donne, à l'article AVION, de verbe dont ce nom soit le compl ment.
2. Chaque jour, il raconte les émissions du **jour avant.**
   Seul le MR, à l'article JOUR, renvoie à VEILLE.
3. Elle est morte **tout de suite.**
   Dans aucun des 3 dictionnaires, on ne trouve SUR LE COUP l'article MOURIR ou à l'article TOUT DE SUITE.
4. Le juge le **désigna** coupable.
   Nulle part on ne trouve d'exemple avec DÉCLARER à l'artic COUPABLE.

La construction des noms et des adjectifs manque souver Ainsi, **caractéristique de + nom animé** ne figure nulle part **caractéristique de + nom non animé** ne figure que dans le DF On cherche aussi en vain **connu pour, spécifique de, l'admirati de qqn pour qqn, le droit à,** etc.

Les renvois sont insuffisants. Si **chemin de fer** renvoie à ferr **viaire** dans les 3 dictionnaires, **cheveu** ne renvoie à **capillaire** q dans le DB. Dans aucun ouvrage, **navigation** ne renvoie à nau **que.**

Bref, le dictionnaire est encore loin de répondre aux besoins d élèves. Sur bien des points, pourtant, une amélioration sensib pourrait être apportée à cet instrument de travail indispensable.

Aussi avons-nous dressé la liste de ce qu'un dictionnaire de la gue destiné à des élèves de 11 à 15 ans devrait contenir (cette lis pourrait d'ailleurs servir de grille d'évaluation des dictionnair existants et à venir):

1. La **prononciation** des mots, indiquée au moyen de l'**Alphab phonétique international.**
2. La **classe grammaticale** (nom, déterminant, adjectif, verb etc.).
3. Le **registre de langue,** la **marque stylistique,** la **valeur d'usa** de tous les mots «marqués»: familier, soutenu, péjoratif, rar vieilli, etc. (ces catégories devraient être explicitées dans la pr face).
4. Des **précisions morphologiques**: féminin des adjectifs, pluri des noms, conjugaison (tableaux), élision (quoique, lorsqu etc.), etc.
5. Des **précisions syntaxiques**:
   — pour les **verbes**, structure des phrases et sémantique d sujets et des compléments (qqn met qqch. qqpar

[2] *Les lecteurs trouveront un développement des idées abordées ici da POUR UN DICTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES DE L'ENSE GNEMENT SECONDAIRE, le français aujourd'hui, supplément numéro 32.*

qqn/qqch. se met à + infinitif, etc.), particularités d'emploi («seulement à la forme négative», «généralement au passif», «avec auxiliaire ÊTRE», etc.);

— pour les **noms**, co-occurrents verbaux, nominaux et adjectivaux présentant un intérêt pour l'enrichissement de l'expression; ainsi, à l'article AVION, on trouverait (entre autres):
  — piloter un —, détourner un —, prendre l'—, décoller, prendre de l'altitude, piquer, se poser, s'écraser au sol
  — supersonique
  — de ligne, de transport, à réaction, à moteur(s);

  particularités d'emploi («toujours au pluriel», «généralement employé avec un adjectif», etc.); éventuelle préposition.

— pour les **adjectifs**, place(s) et emploi (peut être ou non employé après ÊTRE, peut être précédé de PLUS, MOINS, préposition éventuelle et sémantique du complément, etc.);

— pour les **autres mots**, particulaités d'emploi diverses (p. ex. LA PLUPART + verbe au pluriel).

6. des **définitions ou explications accessibles** (utilisation de termes courants, concrets), qui permettent de se représenter les concepts et qui, par leur forme (définition en terme générique + différence spécifique quand c'est possible), favorise chez le lecteur la structuration du réel et de la pensée.

7. des **exemples** suffisamment nombreux ayant pour but:
   a) de compléter, voire de remplacer la définition ou l'explication;
   b) d'illustrer la syntaxe, les emplois.

8. des **synonymes** et des **contraires** (placés à proximité de l'emploi envisagé et non groupés en fin d'article); les synonymes doivent être substituables au moins dans les exemples donnés.

9. des **renvois** nombreux:
   a) type côté→latéral
   b) type monter→hausse, ascension, etc.
   c) type vigne→viticulture, etc.
   d) type avant→antérieur, précéder, etc.
   e) type avion→bombardier, hydravion, etc.

10. des **mises en garde** relatives aux confusions paronymiques (compréhensif/compréhensible).

11. des **illustrations** nombreuses et (graphiquement) précises [êtres et objets].

La typographie devrait être claire: les emplois devraient être bien distingués les uns des autres. La différence entre définitions, paraphrases et exemples doit être visible.

En cas de regroupement, les mots figurant à l'intérieur d'un article et qui ne commencent pas de la même manière que le mot-vedette devraient figurer, avec un renvoi, à leur place alphabétique.

Réflexion sur le lexique: pratique quotidienne

par Jeanne Kocherhans*

Les activités décrites dans cet article s'inscrivent dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement du vocabulaire à partir des suggestions faites dans la Méthodologie romande. Elles ont été conduites à Genève dans une classe de 4e primaire (élèves de 9-10 ans, école de Pâquis-Centre).

Cette recherche répondait aux objectifs suivants:

— vérifier dans quelle mesure et de quelle façon la réflexion sur le fonctionnement du lexique peut trouver une motivation et un point de départ dans les situations quotidiennes qui jaillissent des multiples activités de la classe (vocabulaire occasionnel):

1. discours spontané des élèves
   — dialogue des élèves entre eux
   — dialogue élèves-maître
   — réflexions, commentaires
2. discours du maître
   — explications
   — commentaires
3. activité orthographique à partir de la liste de base
4. production de textes parlés ou écrits dans le cadre des activités langagières
   — production spontanée
   — production sur incitation
5. réception de textes parlés ou écrits dans le cadre des activités langagières
6. activité métalinguistique
   — réflexion sur le lexique
   — réflexion sur la syntaxe
   — réflexion sur la morpho-syntaxe
7. approche du langage spécifique des autres disciplines
   — mathématique
   — environnement
   — activités créatrices
   — éducation musicale
   — éducation physique

— déterminer dans quelle mesure la consultation du dictionnaire facilite le travail des élèves et explorer quelques-unes des possibilités qu'offre son utilisation.

L'activité présentée dans cet article ne constitue qu'une petite partie des essais qui ont été conduits. Elle illustre le point 4 cité précédemment.

**Maîtresse de méthodologie, Etudes pédagogiques, Genève.*

Point de départ de l'atelier

Plusieurs élèves ont produit — sur incitation — des textes écrits à partir d'un fait vécu. Ces textes rapportent des «histoires de timbres». Lorsqu'ils les présentent à leurs camarades (restitution orale), surgit le problème lexical ALBUM/LIVRE. Si certains élèves-auteurs ont su choisir le mot ALBUM, qui convenait dans le contexte de leur histoire de timbres, d'autres ont utilisé, à tort, le mot LIVRE.

A partir de là, on demande aux élèves

— d'essayer de définir le mot ALBUM;
— de comparer leurs propres définitions avec celles des dictionnaires.

Pour cette recherche, les enfants ont à leur disposition pour chaque groupe, le Larousse des Débutants (LD) et le Nouveau Larousse des Débutants (NLD).

Déroulement de l'atelier

1. Prise de conscience par les élèves du problème posé

Après la lecture des textes, les élèves observent les phrases suivantes, extraites de leurs textes.

a. Patrick avait mis les timbres dans son album.
b. J'ai dû acheter des livres pour les timbres.
c. J'ai trouvé un livre pour mettre les timbres.
d. Maman m'achète des timbres pour mon album.

Une discussion s'engage. Tous les élèves disent qu'ALBUM convient bien dans ces exemples, mais pas LIVRE; qu'il faut; en b et c, remplacer LIVRE par ALBUM.

A la question: pourquoi faut-il ALBUM et non LIVRE? les élèves sont incapables de répondre clairement.

Un enfant dit: «Un album, c'est un livre, mais il n'est pas comme les autres.»

Un autre: «Un album, c'est pour les timbres.»

2. Approche du sens de ALBUM

On propose aux élèves de chercher des groupes prépositionnels qui puissent fonctionner comme suite possible du mot ALBUM:

un album de timbres
de photos
de dessins
de cartes postales
d'autographes

On essaie de faire la même manipulation avec le mot LIVRE pour constater que les groupes obtenus ne sont guère acceptables

un livre de timbres
un livre de photos
un livre de dessins
un livre de cartes postales
un livre d'autographes

Chacun essaie ensuite de composer la définition du mot ALBUM:

Ces définitions sont lues et appréciées. Quelques-unes sont retenues:

ALBUM:
- a. livre avec la collection des objets
- b. pour collectionner des timbres et des photos
- c. sert à conserver des choses
- c. nom masculin, c'est un livre où on fait des collections
- e. sorte de petit classeur où on classe des timbres et beaucoup d'autres choses
- f. pour dessiner ou pour timbres postaux

3. Recherche de la définition dans les dictionnaires et comparaison des définitions

Les élèves cherchent la définition de ALBUM dans le LD et dans le NLD.

LD: livre à feuillets en blanc pour dessiner, pour fixer des portraits, des timbres-poste, etc.
NLD: Jean classe ses timbres dans un ALBUM, un livre dont les feuilles sont à remplir.

Ils remarquent:
- qu'un premier sème[1] commun apparaît dans le LD, le NLD et en a et d de leurs propositions: LIVRE;
- qu'on peut distinguer, dans ces dictionnaires, un deuxième sème:
  LD: à feuillets en blanc;
  NLD: dont les feuilles sont à remplir;
- qu'on repère un troisième sème (idée de collection, de classement):
  LD: pour fixer des portraits, des timbres-poste, etc.
  NLD: Jean classe ses timbres dans un ALBUM.

Dans leurs essais de définitions personnelles, les élèves ont utilisé spontanément le premier sème et le troisième; ce n'est que dans la définition des dictionnaires qu'ils ont trouvé le deuxième.

4. Prolongements

Une seconde étape permet d'établir, avec l'aide du NLD, la grille sémique de ALBUM en l'opposant à celle de MANUEL.

La formulation des sèmes (3) est celle des élèves:

ALBUM	(1) livre	(2) dont les feuilles sont à remplir	(3) pour faire une collection
MANUEL	(1) livre	(2) dont les feuilles sont remplies	(3) pour étudier

Plusieurs élèves ayant trouvé que LIVRE est le terme général, il est apparu opportun de retrouver la relation existant entre LIVRE (superordonné) et des hyponymes: album, manuel, etc.

[1] *Sème = élément de sens, de définition.*

ÉCOLE D'INGÉNIEURS BIENNE

Ecole Technique Supérieure de l'Etat de Berne ETS
Pour le 1er novembre 1979, un poste complet de

Professeur de langues

est à repourvoir à notre ETS.

Les intéressés ayant accompli des études universitaires complètes (disciplines: français, allemand, anglais), possédant un brevet de maître aux écoles moyennes supérieures ou éventuellement un doctorat, sont priés de demander, par écrit, la documentation y relative à la postulation à notre secrétariat.

Les offres de services, accompagnées d'un curriculum vitae et des pièces à l'appui doivent parvenir à la Direction de l'Ecole d'ingénieurs, rue de la Source 21, 2500 Bienne 3, jusqu'au 20.4.1979.

DANSES DE LA GRÈCE

avec Réna Loutzaki, Athènes
DANSES INTERNATIONALES AVEC B. + W. Chapuis
Stage de Pentecôte, 2-4 juin 1979
Centre de cours Fürigen/Stansstad
Inscriptions: B. Chapuis, 3400 Burgdorf

L'ÉCOLE ACTIVE DE MALAGNOU CHERCHE

1 enseignant(e)

pour le groupe d'âge 8 à 10 ans.
Brevet et expérience demandés.

Faire offre à: 39bis, route de Malagnou, 1208 Genève

Phases d'une activité de vocabulaire

par Eric Genevay

Pour une part, l'article qui suit est un compte rendu. Il a en effet été composé à partir d'un travail mené dans une classe de 5P à Saint-Sulpice, par Jean-Luc Schwab. C'est grâce à la collaboration active de l'instituteur que nous pouvons montrer aujourd'hui aussi concrètement comment nous pensons que s'introduit une activité portant sur les mots, dans quelles conditions elle se développe, par quoi elle peut se conclure.

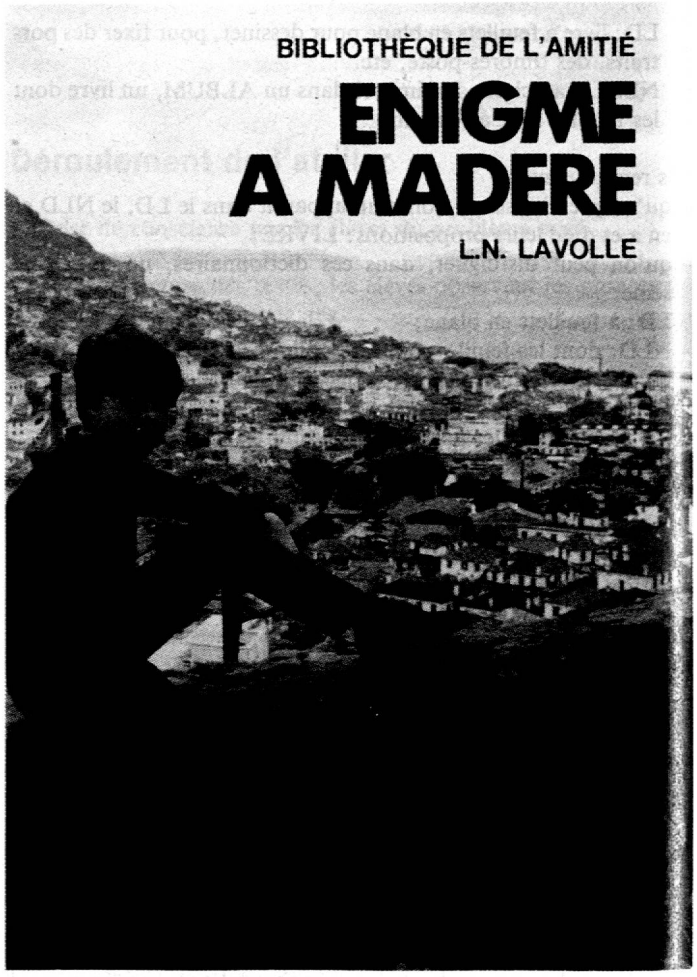
Par ailleurs, nous apportons ici des propositions qui vont au-delà de ce qui a été vécu et expérimenté. Le nombre des étapes de l'activité s'en trouve augmenté et l'ensemble paraîtra sans doute d'une durée excessive, hors de portée d'une classe, même entraînée. Nous avons volontairement tenu à présenter la démarche la plus complète, et de la façon la plus circonstanciée possible, étant entendu que chaque maître choisirait les raccourcis nécessaires.

On verra également que les difficultés de certaines parties sont destinées en réalité à des élèves plus âgés que ceux que nous avons mentionnés. Il faut considérer ce qui va suivre comme une ouverture, comme un instrument devant être adapté, des propositions dont on peut s'inspirer, un plan à exécuter avec liberté.

Insistons d'emblée sur le fait qu'il s'agit bien d'une **activité**: ce sont les élèves qui, d'un bout à l'autre, mènent la recherche, même s'ils y sont lancés et guidés par le maître. Cette recherche va leur donner l'occasion d'utiliser, de solliciter même les dictionnaires, dont ils constateront les richesses et les limites, de tirer parti des renseignements obtenus, d'organiser ceux-ci de façon à mettre en évidence les ressources de la langue, son fonctionnement à l'intérieur du domaine qui aura été défini.

Le vocabulaire n'est donc pas présenté ici sous forme d'exercices ponctuels et indépendants, mais au contraire comme un ensemble d'activités **intégrées** dans une démarche globale, en l'occurrence dans une lecture suivie, celle d'**Enigme à Madère**, de L.-N. Lavolle, que la classe était en train de terminer.

Avant d'entrer précisément en matière, nous donnerons, avec un minimum de commentaires, le plan d'une démarche de ce genre. Pour ce qui touche aux objectifs visés et aux côtés plus théoriques de la question, nous renvoyons au texte de Bertrand Lipp publié dans ce même numéro, texte auquel nous servons en quelque sorte d'illustration.



Plan de la démarche

I. Point de départ

Le point de départ de la recherche doit être motivé. Il s'agira d'un mot important du livre, que l'on pourra tirer du titre ou d'un des thèmes majeurs du récit. Les élèves comprendront ainsi mieux le sens de l'activité, s'y engageront plus volontiers, en accepteront mieux l'ampleur. D'autre part, un retour au livre doit être possible: l'étude de vocabulaire permet de réinterroger le livre, d'en clarifier certains aspects. La compréhension du livre en sera enrichie.

II. Délimitation d'un ensemble à étudier

Sur ce point, comme sur le suivant, l'article de Bertrand Lipp m'évite d'amples explications, puisqu'il donne deux exemples de tels ensembles:

a) champ lexical (c'est-à-dire mots appartenant à un même thème), comme **apprivoiser, dompter, dresser, domestiquer.**
b) champ sémantique (c'est-à-dire les différents emplois et sens d'un mot), comme **estimer quelqu'un, estimer quelque chose, estimer que.**

L'ensemble à étudier sera formé à partir du mot qui a servi de base, il ne sera pas trop vaste si l'on veut pouvoir l'organiser.

III. Observation, structuration du champ

Les élèves essayeront de voir comment s'organise le champ sur lequel ils travaillent. Ils formuleront les constats auxquels ils aboutissent de la façon la plus explicite possible, parfois sous forme de tableaux. Disons en passant que l'intérêt de ces tableaux réside avant tout dans le fait de les établir, avec toutes les activités que cela suppose: discussions, essais, réajustements, mise au point...

IV. Retour au livre

Après ces réflexions sur la langue et les possibilités qu'elle offre, on examine l'emploi qui est fait de ces ressources dans le texte. De là des activités sur le sens du livre, sa portée, l'importance dans le livre du thème que nous avons choisi, le parti pris de l'auteur... Ce sera la conclusion du travail.

Voici le parcours complet qui pourrait être organisé à partir du mot ÉNIGME.

I. Point de départ

a) Etant donné le mot ÉNIGME, tiré du livre, les élèves produisent des phrases qui le contiennent.

b) Les élèves, intuitivement, classent ces phrases en deux groupes, et tentent de dire ce que signifie **énigme** et dans l'un et l'autre: «devinette, charade» d'une part, d'autre part, «chose bizarre, événement que l'on ne comprend pas».

c) Le maître annonce que c'est à ce dernier sens, celui du livre, qu'on s'intéressera exclusivement, et que les dictionnaires vont aider à préciser l'idée qu'on s'en fait.

d) Recherche du mot dans trois dictionnaires différents, suivie de l'établissement d'un tableau comparatif, qui montre quelles sont les ressources de chacun des ouvrages consultés pour ce qui concerne le sens retenu dans notre étude.

Nouveau Larousse élémentaire (= NLE)

énigme n. f. Jeu d'esprit où l'on donne à deviner une chose en la décrivant en termes obscurs ou ambigus: *deviner une énigme.* | *Fig.* Discours obscur. | Chose difficile à connaître à fond: *la nature est une énigme.*

Micro-Robert (= MR)

ÉNIGME [enigm(ə)]. *n. f.* ● **1°** Chose à deviner d'après une définition ou une description faite en termes obscurs. V. **Devinette.** *L'énigme proposée à Œdipe par le Sphinx. — Parler par énigmes,* d'une manière obscure et allusive. ● **2°** Chose difficile à comprendre, à expliquer, à connaître. V. **Mystère, problème.** *Cette disparition reste une énigme.*

Dictionnaire du français contemporain (Larousse) (= DFC)

énigme [enigm] n. f. **1°** Chose ou personne difficile à comprendre, qui exerce la sagacité: *Les enquêteurs essaient depuis une semaine de résoudre l'énigme posée par la disparition de cette personne* (syn.: PROBLÈME). *La provenance de ses moyens d'existence est une énigme pour tout le monde* (syn.: MYSTÈRE). *Cet homme est une énigme: on ne sait jamais à quels mobiles il obéit. J'ai eu enfin le mot de l'énigme* (= l'explication de cette difficulté). — **2°** Jeu d'esprit consistant à faire deviner quelque chose au moyen d'une définition ou d'une description ambiguë.

TABLEAU COMPARATIF

	Définition	Exemples	Synonymes
NLE	Chose difficile à connaître à fond	La nature est une énigme	
MR	Chose difficile à comprendre, à expliquer, à connaître	Cette disparition reste une énigme	Mystère, problème
DFC	Chose ou personne difficile à comprendre, qui exerce la sagacité	Les enquêteurs essaient depuis une semaine de résoudre l'énigme posée par la disparition de cette personne	Problème
		La provenance de ses moyens d'existence est une énigme pour tout le monde Cet homme est une énigme: on ne sait jamais à quels mobiles il obéit	Mystère
	L'explication de cette difficulté	J'ai eu enfin le mot de l'énigme	

e) Discussion sur le tableau comparatif.

Nous ne relevons pas ici tous les points de l'observation comparative que les élèves pourront faire. Nous nous contenterons de reprendre les caractéristiques de la définition du DFC. Ce moment a, entre autres objectifs, celui de montrer l'usage que l'on peut faire d'un article de dictionnaire, voir la part de la définition elle-même, des exemples, des synonymes donnés.

définition	exemples	donc:
chose qui...	la disparition... la provenance...	**cela** est une énigme
ou personne qui...	cet homme...	**cette personne** est une énigme
... est difficile à comprendre...	... on ne sait jamais...	= difficulté à...
... exerce la sagacité	... essaient depuis une semaine de résoudre...	= efforts incessants pour...

On voit, par le tableau ci-dessus, que les exemples sont là pour illustrer la définition. Par exemple, le caractère «difficile à comprendre» est concrétisé, actualisé, dans la phrase: **On ne sait jamais à quels mobiles cet homme obéit.** Grâce aux exemples aussi, on peut savoir dans quels contextes le mot peut être utilisé; ainsi, je peux dire: quelqu'un est une énigme, quelque chose est une énigme.

On a constaté que l'article comporte l'explication d'une locution, expression lexicalisée: le mot de l'énigme.

On remarque aussi que le dictionnaire donne des synonymes différents selon les contextes:

— résoudre une énigme = résoudre un problème
— cela est une énigme = cela est un mystère.

Lorsqu'on veut utiliser un synonyme, il faut veiller au contexte. On dira ainsi moins facilement: résoudre un mystère.

II. Délimitation d'un ensemble à étudier

a) Après ce travail sur le mot de départ, sur l'un de ses sens surtout, le maître demande à ses élèves de lire les textes qui figurent au dos de la couverture. La consigne est de rechercher tous les termes qui contiennent l'idée de «difficile à comprendre».

ÉNIGME À MADÈRE

Dans cette île de Madère étrangement belle, Norman passe ses premières vacances loin des siens.

Il se liera très vite d'amitié avec des jeunes pêcheurs portugais et la capture du monstre marin préhistorique ne sera certainement pas l'aventure la plus dangereuse qu'ils vivront ensemble...

Vous lirez aussi dans la
BIBLIOTHÈQUE DE L'AMITIÉ

Michel-Aimé Baudouy
MYSTÈRE À CARNAC

Des voleurs à la Radoubée? Mais que peuvent-ils convoiter? Line et ses amis font une curieuse découverte.

Eilis Dillon
LE SECRET DE L'ÎLE MAUDITE

Les épaves échouaient nombreuses à Inischgillan, petite île d'Irlande.
Mais celle du «Coriandre» était spécialement précieuse.

R. M. Tabrah
LA PLAGE DES REQUINS

Sur une petite île de l'archipel hawaïen, l'étrange complicité d'un homme, d'un enfant, d'un requin.

Yvon Mauffret
LE MOUSSE DU BATEAU PERDU

Avec «Tonton Apostol», Simon le petit Parisien va découvrir les charmes de la Bretagne et de la navigation à voile.

ISBN 2-7002-0057-8 10-11 ans

La liste suivante sera établie: **énigme, étrangement, mystère, curieuse, secret, étrange.**

Si les enfants retiennent le mot **aventure**, le maître pourra leur expliquer, avec recours éventuel au dictionnaire, que ce mot est moins proche de l'idée que les autres, que ce mot du reste se retrouvera après dans le travail, qu'on ne le retient pas pour le moment de façon à ne pas avoir un ensemble trop pesant.

b) On établit, avec l'aide du dictionnaire là où il le faut, un tableau de dérivations:

NOMS	ADJECTIFS	ADVERBES
l'énigme	énigmatique	énigmatiquement
l'étrangeté	étrange	étrangement
le mystère	mystérieux	mystérieusement
la curiosité	curieux	curieusement
le secret	secret	secrètement

c) On recherche dans le livre ces mêmes mots. Les élèves, par groupes de deux, ont chacun la responsabilité d'un certain nombre de pages où ils devront repérer les mots et relever les exemples.

Curieux: pp. 17, 21, 40, 118 (= nom)
Curiosité: p. 77.
Enigme: —, titre.
Enigmatique: pp. 70, 86.
Etrange: pp. 59, 63, 76, 84, 104.
Mystère: pp. 63, 69.
Mystérieux: pp. 9, 54, 90, 98, 107, 114, 131, 152.
Le secret: pp. 54, 58, 71.

On constate que l'auteur n'utilise aucun adverbe, qu'il n'emploie ni le nom **étrangeté** (rare), ni l'adjectif **secret** (fréquent).

On relève aussi d'autres mots rattachés au même thème:

Inconnu: pp. 80, 113.
Drôle de: pp. 72, 112, 122, 152.
Problème: pp. 76, 85, 104, 138.
Extraordinaire: p. 21.
Bizarre: pp. 21, 76, 138.

Le maître annonce que ces mots, de même qu'**aventure**, ne seront pas intégrés au tableau, pour ne pas alourdir ce dernier, mais qu'ils seront pris en compte après. L'observation va donc porter exclusivement sur les mots du tableau de dérivations.

III. Observation, structuration du champ

1) Travail sur la colonne des noms

a) Peuvent-ils entrer dans les mêmes contextes qu'ÉNIGME (voir définition)?

	Cette chose est un(e)—	Cette personne est un(e)—	Résoudre un(e)—	le mot du, de la (l')
Enigme	+	+	+	+
Curiosité	+	?	—	—
Etrangeté	—	—	—	—
Mystère	+	+	—	(la clé...)
Secret	+	—	—	—

On voit que ces noms offrent peu de possibilités de se substituer l'un à l'autre. En particulier, nous notons qu'ÉTRANGETÉ va mal comme suite du verbe être, que SECRET peut désigner une chose, pas une personne:

Cette chose est un secret.
*Cette personne est un secret (le signe * signifiant agrammatical).

b) Avant de montrer comment ces noms se rallient au sens de «mystère», on propose d'entrer dans la spécificité de chacun d'eux.

Les élèves partent des définitions du dictionnaire (ici celles du Micro-Robert), les décomposent, et relèvent par écrit chacun des exemples tirés du livre en face de la partie qui le concerne. Ensuite, pour combler les vides, ils inventeront eux-mêmes des phrases en s'inspirant des épisodes du récit.

Voici ce que cela donne pour CURIOSITÉ et SECRET (les exemples encadrés sont ceux du livre, les autres ceux de la classe).

CURIOSITÉ [kyrjozite]. *n. f.*

★ **I.**

● **1°** Tendance qui porte à apprendre, à connaître des choses nouvelles. | Contr. **Indifférence.** | *Contenter, satisfaire sa curiosité.*

En excursion, Norman montre beaucoup de curiosité, il veut tout savoir, tout comprendre.

● **2°** Désir de savoir les secrets, les affaires d'autrui. V. **Indiscrétion.** | Contr. **Discrétion.** | *La curiosité est un vilain défaut. Il a été puni de sa curiosité.*

L'adolescent faillit demander s'il s'agissait d'une croisière (...), mais la prudence lui fit contenir sa curiosité. (p. 77)

★ **II.**

Une des curiosité(s), chose curieuse (II); *notamment.* Objet recherché par les curieux, les amateurs. V. **Nouveauté, rareté.** *Magasin de curiosités. Cet objet n'est pas beau, ce n'est qu'une curiosité.*

Les enfants exposent, comme curiosité, le poisson qu'ils ont pêché.

Il y a beaucoup de curiosités à Madère pour les touristes.

SECRET [s(ə)kRɛ]. *n. m.*

● **1°** Ensemble de connaissances, d'informations qui doivent être réservées à quelques-uns et que le détenteur ne doit pas révéler. *J'ai gardé le secret qu'il m'avait confié. Je n'ai pas de secret pour vous,* je ne vous cache rien. *C'est un secret,* je ne peux vous le dire. Loc. *C'est le secret de Polichinelle,* un faux secret, connu de tous. — *Un secret d'Etat,* information dont la divulgation, nuisible aux intérêts de l'Etat, est punie.

Norman était ennuyé de ne pouvoir confier son secret à son ami. (p. 58)

D'autres écumeurs (...) pouvaient, eux aussi, avoir connu ce secret. (p. 71)

● **2°** Dans le secret de: au courant de (une chose réservée). *Il m'a mis dans le secret.*

Jamais Sir Robert n'a mis Norman dans le secret.

● **3°** Ce qui ne peut pas être connu ou compris. V. **Mystère.** *Les secrets de la nature.*

Les fonds marins ont livré un de leurs secrets.

● **4°** Explication, raison cachée. *Trouver le secret de l'affaire.* V. **Clef.**

L'adolescent croyait avoir percé le secret de la misanthropie de Sir Robert. (p. 54)

● **5°** Moyen pour obtenir un résultat, connu seulement de quelques personnes qui se refusent à le répandre. *C'est le secret de la fortune. Un secret de fabrication.* Loc. *Une de ces formules dont il avait le secret,* qu'il était seul à trouver.

Pedro avait le secret de passer inaperçu.

● **6°** En secret: dans une situation où l'on n'est pas observé.

Pedro monta un repas à Norman dans sa chambre en secret.

● **7°** Au secret: dans un lieu caché, sans communication avec l'extérieur. *L'espion a été mis au secret.*

Le trafiquant va être mis au secret pour éviter qu'il communique avec ses complices.

(La tante de Norman, malade, est mise **à l'isolement.***)*

● **8°** Discrétion, silence sur une chose qui a été confiée ou que l'on a apprise. *Le ministre a exigé le secret absolu. Secret professionnel,* obligation (pour les médecins, avocats...) de ne pas divulguer des faits confidentiels appris dans l'exercice de la profession.

Muriel recommande le secret à Sir Robert.

Constatations:

CURIOSITÉ est un nom polysémique:

I) la curiosité de quelqu'un (ne s'emploie normalement pas au pluriel)

II) la curiosité de quelque chose (qui s'emploie aussi au pluriel: cette chose est une curiosité, ces choses sont des curiosités). Si l'on dit «mon voisin est une curiosité», on le présente alors comme une chose.
Il n'y a que le sens II qui contienne une idée proche de celle de «mystère».

SECRET: c'est dans les emplois 3 et 4 qu'il s'apparente le plus à «mystère», quand on parle du secret, ou des secrets, de quelque chose: le secret de l'île, le secret de la chambre du marin...

2) Travail sur la colonne des adjectifs

A regarder les articles du dictionnaire (nous avons choisi ici le DFC à cause du plus grand développement des conditions d'emploi), on remarque qu'à côté des précisions sur le sens, il y a des indications sur la place de l'adjectif, son emploi pour désigner une personne ou une chose, ses possibilités de construction. Comme ces caractéristiques syntaxiques de l'adjectif sont en rapport avec le sens, c'est d'elles que nous partirons pour aboutir à des considérations sur la signification.

Les élèves, par groupes, font les relevés nécessaires dans les définitions du DFC, que nous reproduisons ci-dessous, construisent un tableau comparatif comme celui que nous proposons, et à partir de là aboutissent à des constatations.

curieux, euse [kyrjø, -øz] adj.

1° (placé après le nom) *Curieux de quelque chose, curieux de* (et l'infin.), ou sans complément, se dit d'un être animé qui a le désir de voir, d'entendre, de connaître, de comprendre (ou du comportement de cet être): *Elle qui est si curieuse, elle doit être bien malheureuse de n'avoir pas pu lire cette lettre. Il n'est pas curieux: rien ne semble l'intéresser. Il est surtout curieux d'astronomie. Je suis curieux de connaître le résultat de l'entrevue. Le savant doit avoir l'esprit curieux. Glisser un regard curieux par une fente de la porte* (syn.: INDISCRET); et, substantiv., avec une nuance péjor.: *C'est une curieuse* (= une personne qui cherche à savoir ce qui ne la regarde pas), *Les curieux ont été déçus.*

— **2°** (placé avant ou après le nom, et sans compl.) Se dit d'un être animé ou d'une chose qui éveille l'intérêt par quelque particularité qui surprend: *C'est un garçon curieux: il passe brusquement de l'enthousiasme à l'abattement* (syn.: BIZARRE). *Le caméléon est un curieux animal* (syn.: ÉTRANGE, ÉTONNANT, DRÔLE DE). *Il a la curieuse habitude de poser deux fois ses questions. Il y a beaucoup d'objets curieux dans ce musée.*

— **3°** Fam. *Regarder quelqu'un comme une bête curieuse,* le regarder avec insistance, d'une manière indiscrète. ◆ n. m. Personne désireuse de voir, de savoir: *Des curieux s'arrêtaient devant la vitrine.*

◆ **énigmatique** adj. Qui a le caractère d'une énigme, qui est difficile à comprendre: *Une question énigmatique* (syn.: AMBIGU). *Il garde un silence énigmatique. Visage énigmatique. C'est un personnage énigmatique* (syn.: MYSTÉRIEUX, IMPÉNÉTRABLE).

étrange [etrãʒ] adj. Se dit de quelque chose ou de quelqu'un qui retient l'attention, qui met en éveil par son caractère inhabituel, par quelque détail particulier: *Il devait se douter de quelque chose, car il m'a regardé d'un air étrange* (syn.: BIZARRE, INSOLITE). *C'est une étrange coïncidence* (syn.: SURPRENANT, ÉTONNANT, SINGULIER, CURIEUX). *C'est un film étrange, qui vous laisse sur une impression de malaise. Le silence de la nuit était troublé par un bruit étrange* (syn.: INQUIÉTANT).

◆ **mystérieux, euse** adj. (avant ou plus souvent après le nom). **1°** Se dit d'une chose difficile à comprendre, d'une chose cachée ou dont le contenu est tenu secret: *Un assassinat mystérieux. Un hasard mystérieux* (syn.: INEXPLICABLE). *Le monde mystérieux des abîmes sous-marins* (syn.: INCONNU). *Ils se sont rencontrés en un lieu mystérieux* (syn.: SECRET).

— **2°** Se dit de quelqu'un dont l'identité n'est pas connue ou qui s'entoure de mystère; se dit de son attitude: *Un mystérieux personnage. Echanger quelques paroles mystérieuses.*

1. secret, ète [səkrɛ, -ɛt] adj. **1°** (généralement après le nom) Se dit d'une chose que l'on tient cachée, qui n'est connue que d'un petit nombre de personnes: *Un ordre secret. Des instructions secrètes. Des documents, des renseignements secrets* (syn.: CONFIDENTIEL). *Des menées, des intrigues secrètes* (syn.: CLANDESTIN). *Une négociation, une entrevue secrète. Une maladie secrète* (= une maladie vénérienne). *Une association, une société secrète. Un agent secret* (= un espion). *La police secrète,* ou, substantiv., *la secrète* (= la Sûreté nationale). // *Comité secret,* assemblée aux délibérations de laquelle le public n'assiste pas.

— **2°** (après ou quelquefois avant le nom) Qui ne se manifeste pas, n'est pas apparent: *Un charme secret* (syn.: INVISIBLE). *Une haine secrète. Notre vie secrète* (syn.: INTÉRIEUR, INTIME). *Un secret pressentiment. Une secrète envie. Nos plus secrètes pensées.*

— **3°** Placé de façon à ne pas être vu: *Une porte secrète. Un escalier secret* (syn.: DÉROBÉ). *Un tiroir secret.*

2. secret, ète [səkrɛ, -ɛt] adj. Se dit d'une personne qui ne fait pas de confidences: *Cet homme ne parle à personne, il est très secret* (syn.: RENFERMÉ).

ADJECTIFS	Place N — = après — N = avant	Désigne chose/ personne	Construc-tion	Noms co-occurrents	
				dictionnaire	livre
curieux 1	N —	qqn	+ de qqch + de infin.	esprit — regard —	tu es curieux (40) il parle aux curieux (118)
curieux 2	— N ou N —	qqn, qqch.		garçon — — animal — habitude objets —	cela est curieux (17) — sourire (21)
énigmatique	N —	qqn, qqch.		question — silence — visage — personnage —	personnage — (70,86)
étrange	N — ou — N	qqn, qqch.		air — — coïncidence film — bruit —	créatures — (59) façon — (63) — vacances (84) — manière (84) un étranger si — (104)
mystérieux 1	N — — N (moins souvent)	qqch		assassinat — hasard — monde — lieu —	l'île semblait — (9) îles — (54) — courant (90) — poisson (98,107) chien — (114) — sourire (152)
mystérieux 2	— N ou N —	qqn		— personnage paroles —	le — Sir Robert (131)
I secret 1	N —	qqch.		ordre — instructions — documents — renseignements — menées — intrigues — négociation — entrevue — maladie — association — société — agent — police — comité —	
I secret 2	N — — N (quel-quefois	qqch.		charme — vie — haine — — pressentiment — envie — pensées	
I secret 3	N —	qqch.		porte — escalier — tiroir —	
2 secret		qqn		cet homme est —	

Voici quelques constatations sur le tableau des adjectifs:

a) **Curieux 1** est différent de **curieux 2** par sa place, son emploi et sa construction. Ces deux sens sont à mettre en rapport avec, respectivement, **curiosité I et II.** Seul **curieux 2** est apparenté à «mystère». On remarque également que **curieux 1** désigne une personne ou un attribut d'une personne, comme l'esprit, le regard. Ce même adjectif peut être employé comme nom, alors que dans le sens 2, il ne le peut pas, il faut utiliser le nom **une curiosité.**

On notera que, sous N° 3, le dictionnaire expliquait une locution lexicalisée, donc indécomposable: regarder quelqu'un comme **une bête curieuse,** où l'on a le même sens que dans **curieux 2.**

b) **Enigmatique**: se dit de quelqu'un ou de son comportement: silence, parole, question, visage, sourire... On ne dira donc pas de n'importe quelle chose qu'elle est énigmatique.

L'adjectif **énigmatique** ne peut pas être mis en rapport avec **énigme** dans le sens de: «devinette».

c) A propos de l'adjectif **étrange,** on pourra remarquer le jeu de mots de la page 104, plaisanterie mise dans la bouche d'un des pêcheurs du village. Celui-ci rapproche deux mots de même origine mais que leur sens aujourd'hui sépare: «— Tu ne pourras même pas amorcer avec la chair de ce paroissien-là. Les poissons se méfieraient du goût d'un étranger... si étrange!»

d) **Mystérieux** 2 se rapporte à une personne ou à son comportement, comme **énigmatique.**

e) **Secret** est traité en deux homonymes:

Le premier adjectif est de sens passif, il désigne quelque chose qui n'est pas dit, qui n'est pas montré à tout le monde. Le deuxième est de sens actif, il s'applique à quelqu'un qui dit peu, qui montre peu. Le premier se dit d'une chose, mais aussi d'une personne, ou d'un ensemble de personnes, dont la fonction n'est pas révélée: agent secret, police secrète.

3) Travail sur la colonne des adverbes

On a déjà remarqué que l'auteur n'utilisait aucun de ces adverbes dans son récit. Si l'on consulte les dictionnaires, on s'aperçoit d'autre part que fort peu de place leur est consacrée ou du moins fort peu d'explications:

NLE	**énigmatiquement** adv. D'une manière énigmatique.
DFC	◆ **énigmatiquement** adv.
MR	———

Il est vrai que ces adverbes, comme beaucoup d'autres, peuvent être mis en rapport avec les adjectifs correspondants:

une parole énigmatique ⟷ il parle énigmatiquement
un départ secret ⟷ il part secrètement

Toutefois, la classe, ou des groupes d'élèves, pourrait travailler sur deux des adverbes de notre liste, **curieusement** et **étrangement,** où il y a davantage à découvrir. On pourra constater, à l'occasion de cette recherche, que les dictionnaires sont loin de tout dire.

a) Curieusement

MR	▼ **Curieusement.** *adv.* Bizarrement, étrangement.
DFC	◆ **curieusement** adv. Sens 2 de l'adj.: *Un bibelot curieusement ouvragé. Il marche curieusement, comme un somnambule* (syn.: BIZARREMENT, ÉTRANGEMENT, DRÔLEMENT).

On verra rapidement que les définitions données sont insuffisantes. En effet, on peut faire trouver aux élèves la différence entre deux emplois de **curieusement**:

Paul marche curieusement.
Curieusement, Paul marche.

Dans le premier exemple, l'adverbe porte sur le verbe, et il peut être nié:

Paul ne marche pas curieusement.

Dans le deuxième exemple, il porte sur la phrase, et il ne peut être nié:

*Pas curieusement, Paul marche.

Si nous avons:

Curieusement, Paul ne marche pas.

ce n'est pas l'adverbe qui est nié. Dans cet emploi, je dis une première chose, c'est que Paul marche, ou qu'il ne marche pas, et je dis d'autre part que cela est curieux, contraire à ses habitudes. Dans ce cas, on peut déplacer l'adverbe, à condition qu'il reste détaché:

Paul, curieusement, marche.
Paul marche, curieusement.

Parmi les synonymes donnés, deux se comportent de la même façon, c'est **bizarrement** et **étrangement.** Quant à **drôlement,** il n'a que le premier emploi.

On pourra encore relever que le MR et le DFC ne retiennent pas, comme sens, «avec curiosité»:

Paul m'a regardé curieusement.

C'est un sens ancien, mais que bien des gens, et beaucoup d'écrivains, utilisent encore aujourd'hui.

b) Etrangement

MR	▼ **Etrangement.** *adv.* D'une manière étrange, étonnante. V. **Bizarrement, curieusement.** *Il était étrangement habillé. Il nous a étrangement traités.*
DFC	◆ **étrangement** adv.: *Un touriste étrangement habillé* (syn.: BIZARREMENT, CURIEUSEMENT). *Cet homme correspond étrangement au signalement que les journaux ont donné du malfaiteur* (syn.: ÉTONNAMMENT, SINGULIÈREMENT). *Un raisonnement étrangement compliqué.*

Il semble que, dans l'un des dictionnaires, et si l'on en croit les exemples, cet adverbe ait deux sens:

MR, DFC: Un touriste étrangement habillé. (= bizarrement)
DFC: Un raisonnement étrangement compliqué. (= étonnamment)

Une même idée de surprise est commune aux deux emplois, mais dans le deuxième, il y aurait surtout une valeur d'intensité. C'est sans doute ainsi qu'il faut comprendre l'expression relevée dans le résumé du livre: «Dans cette île de Madère étrangement belle.» En effet, on peut être plus ou moins beau, l'adjectif **beau** est susceptible de gradation. **Etrangement belle** voudrait dire «très belle», «d'une beauté qui surprend par son intensité, d'une beauté hors du commun». Dans ce sens-là, **étrangement** ne contient en aucune façon l'idée d'«inexplicable».

4) Essai d'organisation du champ lexical

Nous avons constaté, tant dans la colonne des noms que dans celles des adjectifs et des adverbes, que nous avions affaire à des mots assez divers dans leurs significations et leurs possibilités d'emplois. Nous pouvons maintenant examiner ce qu'ils ont en commun, c'est-à-dire quelles relations ils peuvent entretenir les uns avec les autres, de quelle façon ils sont tous apparentés à l'idée de «chose incompréhensible».

En essayant de les rassembler selon leur sens, on distingue, dans une première étape, trois notions:

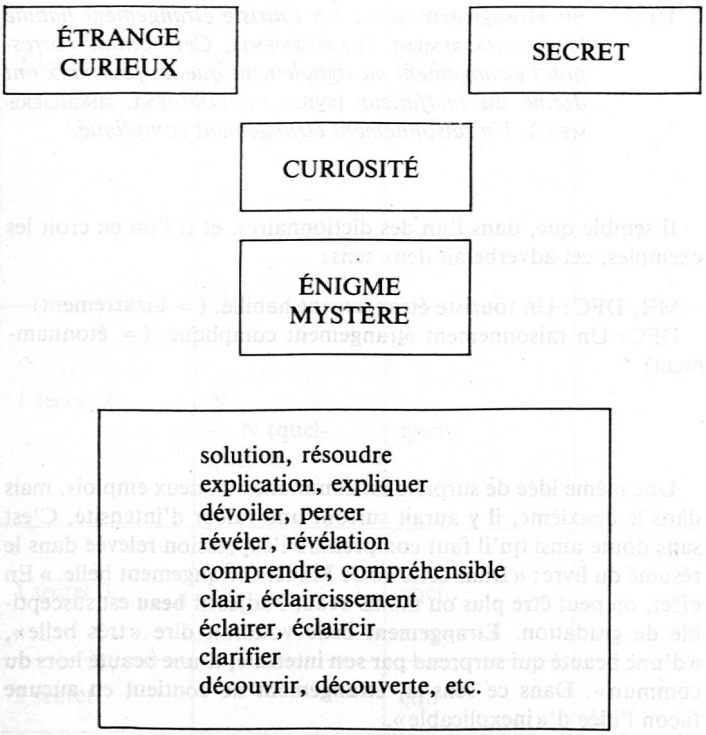
a) ce qui sort de l'habituel, du quotidien: CURIEUX, ÉTRANGE
b) ce qui n'est pas révélé (par qqn): SECRET
c) ce que l'esprit a du mal à s'expliquer: ÉNIGMATIQUE, MYSTÉRIEUX

On peut faire compléter les champs lexicaux de ces trois notions par les élèves:

a) **étrange, étrangeté, curieux, curiosité, original, originalité, bizarre, bizarrerie, drôle (de), extraordinaire, paradoxal, singulier, singularité, se distinguer, se faire remarquer, un monstre, l'aventure,** etc.
b) **secret, confidentiel, confidence, cacher, clandestin, dissimuler, dissimulation,** etc.
c) **énigme, énigmatique, mystère, mystérieux, obscur, hermétique, problème, inexplicable, insoluble,** etc.

Des liens, logiques ou psychologiques, existent entre ces notions: le «hors du commun», aussi bien que le «caché», éveille l'envie de savoir, la curiosité (au sens I). Lorsque cette connaissance se révèle difficile ou impossible, on qualifie l'objet de **problème**, d'**énigme**, de **mystère**. Il y a une gradation entre ces trois unités. En effet, de **problème** à **mystère**, en passant par **énigme**, la part de la logique, du raisonnement est de plus en plus faible, l'existence d'une solution de moins en moins probable, alors que domine progressivement quelque chose qui fait réagir la sensibilité, un aspect fascinant, non rationnel.

A ce point, un nouveau champ lexical vient compléter ce que nous avons déjà mis en place, ce sont les mots désignant la solution, la révélation.



Ce qui est désigné dans ce dernier ensemble de mots marque une étape nécessaire du roman: la curiosité du lecteur, éveillée par l'étrange, excitée par le secret, plongée dans l'énigme et le mystère, ne sera satisfaite que s'il y a une solution. Ce serait contraire aux lois du roman policier qu'il n'y en ait pas, ce ne serait pas de jeu!

Nous en arrivons donc peu à peu à mettre en évidence certaines recettes des récits de ce genre:

— des personnages, des événements revêtus des propriétés nécessaires («hors du quotidien», «caché»...) pour éveiller la curiosité

— des procédés de narration pour rendre les choses encore plus étranges: ne pas tout dire, révéler une partie tout de même, égarer le lecteur, faire durer une certaine attente (suspense)...

— une satisfaction donnée au lecteur en lui révélant la solution, solution qui ne devra pas le décevoir, qui ne devra pas être en dessous de ce qu'elle promettait.

Du point de vue des unités lexicales, on se rend compte, en observant les ensembles établis, que les termes ne sont pas spécifiques, ne sont pas affectés d'un seul sens, comme ceux d'un vocabulaire scientifique. La signification de **curieux**, par exemple, s'étend de «hors du commun» à «qui éveille la curiosité» et même à «difficile à expliquer». Quand on dit **mystère**, on a, confondus, les sens de «secret» et d'«au-delà de la raison».

Du point de vue des idées exprimées, on en revient à se poser des questions sur le livre lui-même. Dans la classe, au travers du débat qui suivra, le roman va apparaître de plus en plus comme une construction qui possède sa charpente, à moins qu'il ne s'agisse de ficelles...

IV. Retour au livre

a) Débat

Ce débat peut être préparé par groupes; les élèves mettent en discussion les réponses qu'ils proposent aux questions suivantes:

— Quelles sont les choses cachées, secrètes, dans ce récit? Qui les cache et à qui?
— Quand Norman a-t-il honte de sa curiosité? Pourquoi? Qu'en pensez-vous?
— Quels sont les hommes, les faits qui sortent de l'ordinaire? En quoi?
— Lesquels sont de simples curiosités? Lesquels sont, sur le moment, difficiles à expliquer?
— Quelle explication en sera donnée? Etes-vous satisfaits de cette explication?
— Quels faits méritent respectivement les noms de **problèmes**, d'**énigmes**, de **mystères**? En quoi? Pourquoi? (Par exemple, le départ de Sir Robert, à la page 43, poserait un simple problème: où va-t-il? Mais toute l'ambiance de la description de la nuit, avec la magie du clair de lune sur la rade, transforme l'événement en un vrai mystère. Il y a même une sorte de transfiguration de Sir Robert!)
— Comment l'auteur transforme-t-il certains événements en cachant une partie de ce qui s'est passé? Comment parvient-il au même résultat par des notations d'atmosphère, ou en insistant sur un danger invisible, sur un imprévu?
— Comment est composée l'illustration de la page de couverture? Faites un inventaire précis de ce qu'elle contient. Le «mystère» apparaît-il? Y a-t-il des illustrations où le mystère est suggéré?
— Le «mystère» mis à part, quels sont les aspects du livre que l'on pourrait signaler? (aspect documentaire: connaissance de Madère et de ses habitants, de la nature préhistorique...; approche de thèmes actuels: relations des touristes et des indigènes, des riches et des pauvres, problème de la drogue...)

– Pourquoi le «mystère» est-il mis en évidence dans le titre de ce livre, dans d'autres titres, dans presque tous les résumés?
– Pouvez-vous citer d'autres textes (livres, films, chansons, bandes dessinées, émissions, publicités...) où l'on trouve du «mystère»?

b) **Propositions de quelques activités finales**

– Présentation, par des élèves, de documents qu'ils auraient apportés sur le «mystère»: coupures de journaux, titres, extraits de programmes TV, images, affiches, manchettes, etc. Affichage de ces documents, après classement.
– Rédaction de résumés du livre qui mettent en évidence ses autres aspects: aspect éducatif, point de vue du naturaliste, de l'ethnologue, du touriste...
– Rédaction de courts résumés présentant d'autres livres que les élèves connaissent, des livres scolaires par exemple, en utilisant le vocabulaire du «mystère». Courtes narrations, ou transformation d'un récit existant, dans le même style.

Le dictionnaire dans l'étude de la grammaire et de l'orthographe

par Michel Corbellari

Introduction

Commençons par rappeler un certain nombre de principes de l'enseignement rénové du français.

1. L'élève est amené à considérer sa langue comme un **objet d'investigation**, donc à en observer le fonctionnement, à faire des hypothèses, à les vérifier en opérant des classements, des transformations, etc. Il n'est plus celui à qui on fait appliquer des règles qui «tombent du ciel». Il est celui qui les **découvre** par sa propre activité.

2. Cette recherche des règles est un **processus collectif** qui suscite la **discussion**. Les élèves (les groupes) font part de leurs observations, de leurs hypothèses et sont conduits, à travers la confrontation des points de vue, à les évaluer, à les modifier.

3. Comme les élèves sont loin de posséder tout le savoir, ils ont besoin d'aide. L'enseignant peut apparaître au premier abord comme le recours idéal. Toutefois, c'est une solution de facilité et, quand, devenu adulte, l'ex-élève ne peut plus faire appel à lui, il risque de se trouver démuni. Il faut donc apprendre aux enfants à utiliser les ouvrages de référence.
   C'est ici qu'intervient le **dictionnaire**, instrument destiné à favoriser l'**autonomie**.

4. On verra, à propos du premier exercice présenté (formation des adverbes en —ment), que nous envisageons deux classements différents, l'un pour l'écrit et l'autre pour l'oral. Trop longtemps l'enseignement du français a été un enseignement de l'écrit uniquement, les grammaires, des descriptions de l'écrit. Or on sait que les règles morphologiques sont différentes à l'oral et à l'écrit. D'autre part, ce qui est familier à l'enfant, c'est d'abord l'oral: il parle bien avant de lire et d'écrire. Il convient donc, dans l'enseignement de l'orthographe notamment, de confronter constamment les deux aspects de la langue.

Pédagogie de l'emploi du dictionnaire

La consultation du dictionnaire s'apprend. Les objectifs d'un tel apprentissage sont les suivants. Le consultant doit:

1. Etre capable de trouver le mot cherché, et cela rapidement. Cette aptitude implique:
   — la connaissance de l'ordre alphabétique,
   — la connaissance des rapports phonèmes/graphèmes: l'élève qui cherche un mot commençant par le son [a] doit savoir qu'il peut le trouver sous A ou sous H.
2. Savoir où trouver la forme cherchée si elle ne fait pas l'objet d'une entrée: où trouver **au fur et à mesure**? où trouver **patienter**? (à **patient** dans le Micro-Robert, à **patience** dans le DFC)
3. Savoir qu'une même forme peut faire l'objet de plusieurs entrées (dans le DFC, **œuvre** a 4 entrées) et qu'un article est généralement divisé en plusieurs parties correspondant chacune à un sens différent du mot.
4. Etre capable de lire attentivement, si nécessaire, la totalité d'un article. Il s'agit ici plutôt d'un **vouloir** que d'un **savoir**.
5. Comprendre les diverses informations données et en tirer parti:
   — prononciation (il faut savoir déchiffrer l'alphabet phonétique international);
   — précisions relatives à l'emploi (classes de mots, constructions des verbes, des adjectifs et des noms, renvois aux tableaux de conjugaison, registres de langue, etc.).
6. Savoir faire des recherches en chaîne. Il est naturel que, par souci d'économie, certains articles renvoient à d'autres (**chromer** = recouvrir de **chrome**). Les élèves doivent apprendre à passer d'un article à l'autre.

Les exercices destinés à donner aux élèves les aptitudes requises sont nombreux. On en trouvera un important échantillon dans les deux cahiers J'OUVRE LE DICTIONNAIRE, Larousse, 1976, utilisés dans plusieurs cantons romands.

Dictionnaire et étude de la langue

Les activités que nous allons présenter ici et qui ont été expérimentées dans des classes du degré secondaire (élèves de 13-14 ans) visent un autre objectif: l'étude de la langue. Le dictionnaire joue son rôle fondamental d'**instrument de recherche**.

A) Nous commencerons par un exercice d'**orthographe** relatif aux adverbes en —ment[1].

On propose aux élèves la liste d'adjectifs suivante:

absolu, ancien, ardent, aveugle, bref, chaud, courant, doux, élégant, énorme, fou, gentil, hâtif, inutile, léger, lent, long, modéré, naïf, naturel, plaisant, poli, profond, prudent, sec, vrai.

et on leur demande d'écrire les adverbes en —ment correspondants, après vérification dans leur dictionnaire, puis de classer ces adverbes en diverses catégories selon le mode de formation.

Après confrontation des résultats obtenus et discussion, on devrait aboutir aux 5 catégories suivantes:

1. **On ajoute —ment au féminin de l'adjectif**
   type ancienne→anciennement
2. **On ajoute —ment au masculin de l'adjectif**
   type absolu→absolument
3. **On ajoute —ment au féminin de l'adjectif et un accent aigu sur le —E final**
   type énorme→énormément
4. **On remplace la finale —nt du masculin de l'adjectif par —mment**
   type ardent→ardemment
5. **Cas particuliers**
   gentil→gentiment
   bref, brève→brièvement

Il est en outre intéressant de faire découvrir aux élèves que dans une grammaire de l'oral les règles de formation sont sensiblement différentes. On leur demande de reprendre la liste d'adjectifs et d'adverbes et de voir à quelles catégories on aboutit si l'on se fonde uniquement sur l'oral. Voici le résultat de cette recherche:

1. **On ajoute /mã/ à l'adjectif**
   apsɔly→apsɔlymã[2]
2. **On ajoute /emã/ à l'adjectif**
   avœgl→avœglemã
3. **On remplace la finale /ã/ du masculin de l'adjectif par /amã/**
   ardã→ardamã
4. **On ajoute /mã/ au féminin de l'adjectif**
   ʃod→ʃodmã
5. **On ajoute /mã/ au masculin de l'adjectif**
   ʒãti→ʒãtimã
6. **Cas particulier**
   brɛf, brɛv→briɛvmã

B) Passons maintenant à un exercice de **morphologie**, qui porte sur le préfixe négatif IN—.

Dans une première étape, on propose aux élèves une série d'adjectifs: **habituel, légal, mobile, partial, régulier, tolérable**[3], et on leur fait écrire l'adjectif de sens contraire formé à partir de l'adjectif simple (inhabituel, illégal, immobile, impartial, irrégulier, intolérable). Ensuite, on leur demande d'établir la liste des différentes formes du préfixe négatif, à l'oral et à l'écrit. On obtient 4 formes à l'écrit (in—, im—, il—, ir—) et 4 à l'oral (/in/, /im/, /ɛ̃/, /i/). Invités à comparer les deux listes, les élèves doivent parvenir à la conclusion qu'il n'y a pas correspondance terme à terme.

Dans une seconde étape, on propose les 4 exemples suivants:

1. un prix **inabordable**
2. un homme **inflexible**
3. un bruit **infernal**
4. un pneu **increvable**

et on demande aux élèves d'examiner ce qui différencie les 4 adjectifs. On leur suggère de comparer adjectif simple et adjectif négatif et de vérifier sens et emplois dans le dictionnaire.

Après confrontation des résultats et discussion, on devrait parvenir aux conclusions suivantes:

— Dans 3 exemples sur 4 (Nos 1, 2 et 4), IN— est un préfixe négatif (= la définition contient la négation NE...PAS).
— Ces 3 cas se distinguent ainsi:
  1. Il existe un adjectif simple et cet adjectif a un sens opposé (un prix inabordable/abordable).
  2. Il existe un adjectif simple, mais il n'est pas de sens opposé (**flexible** existe, mais il ne s'applique pas à un homme et signifie «souple» et non le contraire de «dur», «impitoyable»: une barre **flexible**).
  4. La forme simple n'existe pas (*crevable).

Ensuite, on demande aux élèves de citer d'autres exemples (l'adjectif doit toujours être donné avec un nom et un déterminant) et de préciser à quelle catégorie ils appartiennent. Puis on peut recourir à nouveau au dictionnaire pour compléter la liste. Mais il convient ici de recommander aux élèves de ne proposer que des adjectifs qu'ils ont déjà entendus ou lus, cela afin

[1] Il s'agit en fait d'une question à la fois orthographique et morphologique.

[2] *Notre description vaut pour le français standard. Dans les régions où le féminin se prononce différemment (avec une voyelle longue), il faudrait admettre que les élèves rangent les adjectifs du type* absolu *avec* gentil, *ce qui réduit à 5 le nombre des catégories.*

[3] *Alors que le DFC indique toujours l'adjectif de sens contraire dans l'article consacré à l'adjectif simple ou au mot auquel il est apparenté [p. ex.* boire *pour* buvable*], le Micro-Robert le fait rarement. Toutefois, à l'exception de* mobile, *tous les adjectifs cités ici y sont accompagnés de l'adjectif négatif correspondant.*

d'éviter des mots rares et, par conséquent inutiles (irréfragable, impudique, irrémissible, immanent, immodeste, inaliénable, etc.).

Une variante consiste à proposer d'emblée une liste d'exemples[4].

Remarque

Certains adjectifs posent des problèmes:

a) **immonde, ingrat**
IM— et IN— sont bien des préfixes négatifs, mais... en latin et non pas en français: alors que le latin possède **mundus** (= propre) et **gratus** (= reconnaissant), ***monde** et ***grat** n'existent pas dans notre langue.

b) **indélébile, irrémédiable**
Ces deux adjectifs ont des formes simples assez rares (délébile, remédiable) qui figurent dans le Petit Robert mais pas dans le Micro-Robert (le DFC cite **remédiable** mais pas **délébile**). Consultant le Micro-Robert, les élèves pourront penser qu'ils n'existent pas.
Certes, cela est sans grande importance.

c) **impossible**
Dans «La discussion est impossible avec lui» on peut avoir le contraire **possible**. Mais ce n'est pas le cas pour «Cet homme est impossible». D'où l'importance des contextes dans l'étude des adjectifs.

C) Notre troisième exercice concerne les rapports entre le **genre grammatical** et le sexe. Il est destiné à faire prendre conscience aux élèves de la distinction entre ces deux notions et à enrichir leur vocabulaire.

On leur donne 7 listes de noms:

1. artiste, élève, enfant
2. vedette, personne, personnalité
3. **vigie, lavette$_2$**, basse [chanteur]
4. soprano, **tendron, dragon$_2$**
5. ouvrier, directeur, **matou**
6. jument, boulangère, danseuse
7. homme (= être humain), être

et on leur demande:

a) de vérifier dans leur dictionnaire le sens des mots **soulignés** et d'indiquer le registre de langue et la valeur stylistique des mots «marqués» (p. ex. dragon$_2$ = péjoratif; lavette$_2$ = familier);

b) de préciser ce que tous ces mots ont de commun [ils désignent tous des êtres vivants];

c) de chercher ce que les mots de chaque série ont entre eux de commun.

Après pas mal de tâtonnements, les élèves doivent arriver aux observations suivantes:

1. noms qui peuvent être masculins ou féminins et qui désignent des humains mâles ou femelles
2. noms féminins désignant des hommes ou des femmes
3. noms féminins désignant des hommes
4. noms masculins désignant des femmes
5. noms masculins désignant des êtres vivants mâles
6. noms féminins désignant des êtres vivants femelles
7. noms masculins désignant des êtres humains mâles ou femelles

Quant à la formulation synthétique de ces observations (il n'y a pas nécessairement correspondance terme à terme entre le genre et le sexe), je ne suis jamais parvenu à l'obtenir des élèves, même sous une forme différente!

On peut ensuite suggérer aux élèves d'imaginer un tableau où l'on placerait tous les noms examinés. En effet, il me paraît utile, bien que cela n'ait rien à voir avec la maîtrise de la langue, d'habituer les élèves à schématiser les résultats de leurs observations. Lorsque j'ai fait cet exercice avec des élèves de 14 ans, j'ai dû, devant leur embarras, commencer par leur donner un exemple. Je leur ai proposé la liste de mots suivante:

un carré - rectangulaire - des hexagones - droit - un diamètre - long - aigus -des circonférences

puis je leur ai demandé ce que ces mots avaient de commun (termes de géométrie) et en quoi ils se différenciaient (noms/adjectifs; singulier/pluriel). Ils ont alors aisément trouvé qu'on pouvait construire un tableau de 4 cases:

	singulier	pluriel
noms		
adjectifs		

Ils ont ensuite essayé de construire un tableau des noms d'êtres vivants. La plupart m'ont proposé un tableau à 9 cases qui, bien que 2 d'entre elles restent vides, est acceptable[5]:

	mâle	femelle	mâle ou femelle
masculin	5	4	7
féminin	3	6	2
masc. ou féminin			1

Dans une étape ultérieure, les élèves sont invités à compléter les 7 listes. Ils procèdent à certaines vérifications dans leurs dictionnaires. Certains mots donnent lieu à des discussions:

— **Fripouille** est défini par le DFC comme une «personne» alors que, selon le Micro-Robert, c'est un «homme».
— **Sentinelle** a longtemps désigné uniquement des hommes, mais depuis que certaines armées enrôlent des femmes, son sens s'est étendu. On observe le cas inverse pour **mannequin**: le Petit Robert et le Dictionnaire Bordas écrivent encore «jeune femme» alors que le Micro-Robert parle de «personne».
— **Personnage** peut désigner aussi bien des hommes que des femmes (sens de «personne figurant dans un roman, une pièce de théâtre», «jouer un personnage», etc.), mais avec l'adjectif **grossier**, il ne désigne que des hommes.

Si la moisson n'est pas riche (et c'est généralement le cas) on peut alors proposer une nouvelle liste aux élèves et leur demander, après vérification dans leur dictionnaire, d'indiquer à quelle catégorie ils appartiennent et de signaler le registre et la valeur stylistique des mots marqués. Voici quelques exemples:

1. adversaire, aide, anarchiste, athlète, athée, aubergiste, camarade, cleptomane, collègue, complice, concierge, coupable, cycliste, disciple, esclave, garde-malade, hypocrite, infirme, imbécile, incendiaire, journaliste, locataire, mélomane, motocycliste, mythomane,

[4] *A titre indicatif: un père indulgent, une jupe infroissable, une amie intime, un juge impitoyable, un repas indigeste, une personne incrédule, la mâchoire inférieure, un politicien intègre, une attitude impassible, un vieillard impotent, une remarque intelligente, un palais illuminé, un visage imberbe, une réaction inattendue, un sommet inaccessible, une guerre imminente, une œuvre inachevée, une maladie infantile, un élève incollable (fam.), une équipe imbattable.*

[5] *Celui que j'avais imaginé était sans doute trop difficile pour eux:*

	mâle	*femelle*
	5	*4*
	7	
	1	
masculin	*2*	
féminin	*3*	*6*

partenaire, pianiste, pyromane, propriétaire, prof (fam), secrétaire, socialiste, sociétaire, stagiaire, touriste, violoniste, etc.

2. âme sœur, andouille, brebis galeuse, buse, canaille, célébrité, crapule, créature, fine mouche, idole, larve, loque, mauviette, moule, (vieille) noix, ordure, perle, (petite) peste, rosse, ruine (humaine), sangsue, star, vache, vache à lait, victime, teigne, tortue, etc.
3. baudruche, (petite) frappe, lope, pédale, poule mouillée
4. bas-bleu, mon petit lapin
5. ange, cas, chameau, cloche, fléau, génie, guignol, modèle, monstre, monstre sacré, numéro, perroquet, personnage, phénomène, spécimen, vampire, mon petit, mon amour

Prolongements

Le couple **homme/femme** peut donner lieu à une digression (même dissymétrie dans **jour/nuit, grandeur/petitesse, chat/chatte**, etc. le premier nom ayant à la fois un sens générique et un sens spécifique; **ma femme** s'oppose à **mon mari** [à **mon homme** seulement dans le langage populaire]; **féminin** s'oppose à **masculin** et à **viril**, et non à **humain**, etc.).

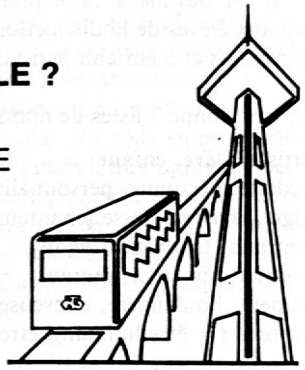
D'autres exercices peuvent être faits:

1. On donne aux élèves les mots suivants et on leur demande d'en chercher l'équivalent féminin dans le dictionnaire: adorateur, avocat, compagnon, diable, docteur, empereur, écrivain, dentiste, héros, journaliste, médecin, monstre, poète, professeur, témoin, serveur, serviteur, traducteur, traître, vieillard.
2. On propose la définition d'un certain nombre de mots qui ont été examinés et les élèves doivent donner les termes correspondants.

CHERCHEZ-VOUS UN AGRÉABLE BUT DE COURSE D'ÉCOLE ?

LE FUNICULAIRE DE

CHAUMONT



VOUS CONDUIT AU BELVÉDÈRE DE NEUCHÂTEL

Altitude 1100 m. Tour panoramique : vue sur les lacs et les Alpes. Promenades pédestres balisées. Accès à la station de départ (La Coudre) par le trolleybus (ligne 7) depuis le centre ou la gare de Neuchâtel.

Demandez les conditions d'émission des billets collectifs, les horaires ou une course spéciale : tél. (038) 33 24 12 et à la Cie des transports en commun de Neuchâtel et environs, quai Godet 5, 2001 Neuchâtel.

Courrier des lecteurs

Nous inaugurons ce courrier des lecteurs en publiant deux lettres que nous ont adressées M. Aerny, instituteur retraité, à Lausanne, et M. Pavillard, instituteur à Aigle. La seconde nous étant parvenue au moment d'envoyer les manuscrits à l'imprimeur, nous la publions sans commentaires. Nous reviendrons sur la question dans le prochain numéro de FORUM.

Mes plus vives félicitations à la rédaction de l'«Educateur» pour ce numéro de «Forum». Cela m'a vivement intéressé. Mais je n'en éprouve pas moins une certaine crainte, celle d'une nouvelle querelle des Anciens et des Modernes qui serait vaine. Une des caractéristiques de notre temps est la démesure. On découvre la mathématique moderne et, dès lors, l'ancienne ne vaut plus rien. Puis, au bout d'un certain temps, on saute à l'autre extrême et on réduit la part de la mathématique moderne à 5 % (en France dès la rentrée, à ce qu'on m'a assuré). Or, ces deux formes des mathématiques ont leurs qualités. Ce qui importe à celui qui enseigne, c'est de pouvoir utiliser l'outil le plus propre à atteindre l'objectif fixé en tenant compte des élèves, bien réels, à qui s'adresse cet enseignement. Au lieu de révolutionner, de tout changer, on ferait mieux d'évoluer, c'est-à-dire d'amalgamer. On doit laisser le temps faire son œuvre de décantation.

Ce qu'on constate avec les maths, j'ai bien peur que cela se reproduise avec le français, sans parler des autres disciplines. A sauter sans cesse d'un extrême à l'autre, on rate à coup sûr le juste milieu et on se prive ainsi d'éléments utiles et enrichissants. Enfin, il semble que l'expérience d'autrui soit inutile; chacun veut sa petite révolution et se targue de réussir là où d'autres ont échoué, comme si les mêmes causes n'engendraient pas les mêmes effets. Comme le remarque Alain, l'école doit être résolument retardataire, mais non rétrograde, afin de mieux savoir où elle va et d'avoir l'élan que procure le recul. En outre, il faut se garder de considérer une seule face de la question mais avoir constamment une vue d'ensemble.

F. Aerny

La lettre de M. Aerny soulève entre autres l'important problème de la «tradition». Il conviendrait d'analyser ce concept, de montrer en quoi consiste précisément l'enseignement traditionnel. Nous y reviendrons sans doute dans des numéros ultérieurs. Contentons-nous pour l'instant des quelques remarques suivantes:

1. En ce qui concerne l'allusion aux mathématiques modernes, il convient d'adopter la plus grande prudence. En effet, la comparaison est difficilement possible en raison des différences fondamentales qui existent entre cette discipline et le français.
2. Notre correspondant estime qu'il vaut mieux «évoluer» que «révolutionner». C'est bien notre avis: il convient d'évoluer en tenant compte:
   a) Des possibilités intellectuelles des enfants (les programmes traditionnels de grammaire et d'orthographe notamment les dépassent souvent).
   b) De leurs intérêts, en pratiquant une pédagogie fondée sur l'activité, la découverte, l'expression, le décloisonnement.
   c) Des acquis de la linguistique.

Quant à «amalgamer», cela peut être dangereux, du moins au sens où nous comprenons ce terme: on ne peut pas fonder l'étude de la langue sur l'observation de son fonctionnement et continuer de ranger MON, CE, TOUT dans la même classe que LOURD ou SUPERBE (cf. l'article d'Hélène Huot dans le premier numéro de FORUM (N° 27 de l'**Educateur** 1978).

Pour ce qui est de savoir si «chacun se targue de réussir là où d'autres ont échoué», nous croyons qu'il s'agit là d'une caricature des intentions et des efforts des novateurs. Cependant, les échecs, ou certains échecs de l'enseignement traditionnel sont un moteur puissant: sans l'espoir de faire mieux, il n'y aurait jamais de tentative de renouvellement. De toute façon, l'objectif des novateurs n'est pas de rejeter en bloc l'enseignement traditionnel, mais, comme l'écrit M. Aerny, de «trouver l'outil le plus propre à atteindre l'objectif en tenant compte des élèves».

Le Comité de rédaction

JE CHERCHE: PROFESSEUR DE FRANÇAIS...

Voici quelques extraits de «MAÎTRISE DU FRANÇAIS, méthodologie pour l'enseignement primaire», de M.-J. Besson, M.-R. Genoud, B. Lipp et R. Nussbaum.

«Faire en sorte que le français devienne un véritable moyen de communication...» (Avant-propos.)

«... c'est-à-dire que l'on définit les phonèmes en termes de traits articulatoires, se référant à la conscience que chaque locuteur peut avoir des mécanismes mis en œuvre par ses organes phonateurs pour émettre un son.» P. 145.

«On appelle morphème-personne le signe linguistique qui, dans un énoncé, renvoie à l'émetteur et au(x) récepteur(s). L'information-personne est donc le rapport qui s'établit entre les acteurs de l'énoncé et ceux de l'énonciation.» P. 402.

«L'opposition perfectif/imperfectif se situe sur le plan lexical. Sont considérés comme perfectifs les verbes pour lesquels le terme du procès est envisagé: arracher, atteindre, entrer, fermer, etc. Sont considérés comme imperfectifs les verbes pour lesquels le terme du procès n'est pas envisagé: admirer, adorer, aimer, briller, etc. Le contexte joue un rôle important dans la définition de cette nuance aspectuelle.» P. 407.

«L'hyponymie est une relation paradigmatique qui désigne un rapport d'inclusion.» P. 456.

«En présence de termes qui ont plusieurs sens, l'analyse sémique a généralement recours à la contextualisation pour ne retenir qu'une acception dont elle va dégager les sèmes, la plupart de temps en parallèle avec un ou deux parasynonymes. Elle néglige ainsi les richesses virtuelles des termes que seule une démarche syntagmatique pourrait révéler.» P. 462.

«La linguistique transformationnelle, qui tente d'expliquer, par un jeu d'équivalences, l'origine des phrases ou des syntagmes produits, propose une analyse fondamentalement différente: la dérivation transformationnelle fait partie de la description syntaxique de la langue. Selon l'hypothèse transformationniste, le mot nouveau est issu d'une phrase, alors qu'il est issu d'un mot selon l'hypothèse distributionaliste.». P. 465.

Selon l'axe syntagmatique, quelqu'un voudrait-il tenter d'expliciter, par un continuum de phonèmes réunis en syntagmes les textes ci-dessus. Je lui en serais profondément reconnaissant, parce que vraiment: «J' pige p'us!!!»

M. Pavillard, Aigle

Bibliographie critique

Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire

par S. Ehrlich, G. Bramaud du Boucheron & A. Florin, Paris, P.U.F., 1978.

Ce livre a pour objectif essentiel de présenter le résultat de six années de recherches dans le domaine des connaissances lexicales de l'élève «moyen» fréquentant l'école primaire. Il émane d'un laboratoire de psychologie expérimentale d'inspiration béhavioriste et en présente toutes les caractéristiques: rigueur, sérieux, mais aussi parfois complexité inutile et étroitesse d'esprit sur le plan théorique.

L'ouvrage comporte deux parties nettement distinctes. La seconde (pp. 187 à 388) nous paraît la plus intéressante; elle se compose de trois annexes, élaborées sur la base des résultats expérimentaux obtenus. La première a pour objet de présenter des classes de mots qui, pour les élèves, ont un fort degré de familiarité sémantique; ce document, très riche, nous paraît directement utilisable dans la pratique pédagogique. La deuxième annexe est une sorte de vocabulaire fondamental des enfants de l'école primaire; il comporte 1670 mots avec, pour chacun d'eux un «indice de connaissance». Cette liste nous paraît également utilisable dans la pratique. Le dernier document, qui est nettement le plus complet, reprend quatre niveaux de définitions fournies par les enfants pour les 1670 mots de la liste précédente; c'est, selon la terminologie des auteurs un «dictionnaire génétique des significations» qui permet d'appréhender le sens que les enfants de l'école primaire accordent aux mots.

La première partie est consacrée à la présentation des recherches expérimentales et à l'analyse des résultats; sont analysées successivement la dimension du répertoire lexical de l'élève, et le contenu sémantique des définitions. L'étude est bien entendu génétique, mais elle tente aussi de mettre en évidence les effets de différences socioculturelles. En raison du caractère très technique de l'analyse des données (trop de tableaux, trop de chiffres), l'intérêt de cette partie est limité aux introductions (très détaillées, notamment sur le plan de la sociolinguistique) et aux conclusions.

Jean-Paul Bronckart

Apprendre l'orthographe

par J. et J. Guion

Apprendre l'orthographe, de J. et J. Guion, est un manuel ambitieux. Selon les auteurs, en effet, la méthode proposée permet de doter tous les enfants sans exception d'un savoir-faire suffisant en orthographe, l'expérimentation l'a prouvé.

Après une première phase qui amène l'élève à **observer** quelques caractéristiques de la langue écrite, on entraîne systématiquement celui-ci à en maîtriser les principales **règles**: formation des mots, distinction d'homonymes grammaticaux, marques du genre, du nombre, des temps et des personnes. Chemin faisant, on l'initie à l'alphabet phonétique, on fait mémoriser des vocabulaires. Les deux dernières parties du manuel ont pour objectif d'assurer la **consolidation** des notions acquises et de donner à l'élève une réelle **habileté** orthographique. Tout au long de son parcours, le candidat peut évaluer lui-même avec précision ses progrès.

C'est donc un manuel très méthodique, avec la qualité de pouvoir fonctionner dans un enseignement individualisé.

Une fois ces mérites reconnus, signalons quelques points moins positifs. Un enseignement de l'orthographe ne devrait pas être une sous-discipline fermée, au contraire, pour être efficace et économique, il doit s'appuyer sur les activités en syntaxe, en conjugaison, en vocabulaire. Il manque à ce livre de telles ouvertures, une telle intégration. Ainsi, l'étude de l'orthographe des formes verbales ne repose pas sur une organisation du système des temps, l'accord du verbe ne fait pas référence à une structure de la phrase (on retrouve la question «qui est-ce qui»), aucun principe ne gouverne l'assemblage des mots des vocabulaires à apprendre. L'alphabet phonétique, enfin, n'est pas là pour éclairer certains rapports entre oral et écrit mais ne sert qu'à proposer des transcriptions au petit bonheur. On se demande pourquoi les auteurs citent dans leur bibliographie des études linguistiques récentes alors qu'ils s'en inspirent si peu et qu'ils en tirent si peu de profit.

Eric Genevay

Exercices de vocabulaire 2

L. Massarenti, Delta, Vevey, 1978

L'ouvrage est divisé en 4 chapitres: **la vi intellectuelle et artistique, la société, la vi sociale, l'esprit.** Chaque chapitre est lui même divisé en sous-chapitres comprenan 2 listes de mots (vocabulaire de base e vocabulaire de développement) et des exer cices corrigés (remplacer une relative par u adjectif, insérer le terme qui convient accouplements, etc.).

L'auteur ne donne aucune précision su les destinataires de son manuel.

Il est certainement possible d'apprendr des mots, et même beaucoup, au moyen d cet ouvrage qui semble être destiné aux élè ves du secondaire, et la présence des clé permet le travail individuel. Toutefois, o regrette que la pédagogie en soit dépassée En effet, **jamais on ne suscite chez les élève d'activités d'observation ou de recherche jamais on ne suggère l'emploi du diction naire.** En outre, l'auteur ne tient pa compte des données de la linguistique:

1) Les registres de langue ne sont pas pré cisés. Tout est mis sur le même plan: mot courants et **mots ou expressions vieux vieillis, littéraires ou rares** (le babil, babil lard, diligent, la plume [= le stylo], châ tier, le vilain, le bibliomane, le Tiers Livre le Quart Livre [sic], le banc d'infâmie [1] «Poursuivre de noirs desseins», «Le crieu public a battu le ban», «Que vous sert d discuter avec tant d'âpreté?» «...Pièce o Molière raille le pédantisme», etc.), mot du langage standard et **helvétismes** (collèg [au sens genevois], la volée [= promotion] le sac d'école, l'écolage, l'expert [= exami nateur], etc.) [2]

2) L'auteur en reste à une conception ety mologique de la famille de mot (siège/s'asseoir, le vilain/la vilenie [a sous-chapitre LE VILLAGE!]) et parfoi de la définition (l'enseignement secondair est «l'enseignement qui vient en second») Les rapports formels prennent parfois l pas de façon regrettable sur les rapport sémantiques: alors qu'il est légitime de met tre en relation **difficile** et **difficulté, école** e **scolaire**, il est fâcheux de rapprocher con **traire** et **contrarier** [qqn], **l'étranger** e **étrange, récitation** et **récital**.

---

[1] *Ce terme ne figure ni dans le DFC ni dans le Petit Robert ni dans le Petit Littré.*

[2] *Les exemples cités dans ce compte rendu son presque tous tirés des pages 5 à 25.*

3) Les contextes sont souvent insuffisants:

verbe MÉCONNAÎTRE) «C'est —— ses qualités!»

adj. RESPONSABLE) «Cet enfant est reconnu ——.»

adj. COURT) «C'est un peu ——, jeune homme.» (On ne voit d'ailleurs pas du tout l'intérêt de cette réminiscence littéraire.)

Les emplois des verbes ne sont jamais indiqués. Ainsi, l'exercice 3 de la page 19 donne, entre autres, les «définitions» suivantes:

— avouer ses fautes ([se] confesser)
— poser une question (interroger, questionner)
— appeler de loin (héler)
— décider à titre d'arbitre (arbitrer, juger)

Or, on constate:

1. que **confesser** se construit différemment de **se confesser**
2. que si l'on peut dire **J'ai posé une question**, on ne dira guère **J'ai questionné**.
3. que si l'on peut dire **Il appelait de loin**, on ne saurait dire **Il hélait**. **héler** est obligatoirement suivi d'un complément.
4. que, contrairement à **arbitrer, décider à titre d'arbitre** et **juger** peuvent être suivis de **que**; que seul **juger** peut être suivi d'un complément humain, etc.

Tout se passe donc ici comme si les verbes et les expressions verbales étaient synonymes.

4) L'auteur méconnaît souvent le sens et/ou l'emploi des mots: il donne **huée** au singulier alors que le terme ne s'emploie qu'au pluriel. Il parle d'**un étudiant frais émoulu** alors que l'expression **frais émoulu** s'emploie toujours avec un complément (p. ex.: **frais émoulu de l'Université**). Il met en rapport l'adjectif **collégial** avec **collégien**! Il confond «ordre logique» et «ordre chronologique».

5) Parler de «forme interrogative-négative» (d'un verbe à un temps donné), c'est faire comme si ces notions étaient des caractéristiques du verbe alors que ce sont des caractéristiques de la **phrase**.

Appeler **phrases** des unités comme «une leçon coupée du réel» est pour le moins bizarre.

6) On relève en outre de nombreux exemples maladroits:

— Il l'interrogea mais il répondit mal. [ambiguïté de IL]
— Un raisonnement qu'ils faussent à la base.
— Les barons, les comtes font maintenant partie d'une époque révolue.
— Un préau couvert. [le préau est **couvert** par définition]
— Ces pattes de mouches sont illisibles. [tautologie]
— Il pratique assidûment le même sport.
— Explique-toi, que veux-tu que je sache?
— la «connaissance-copie» repose sur la mémoire et n'est jamais qu'une culture livresque de type artificiel.
— Un absent de marque.
— Un écolage gratuit.

Finalement, le nombre des coquilles est vraiment trop élevé (6 au moins dans les pages 4 à 20).

Michel Corbellari

Premier dictionnaire Nathan

Frank Marchand,
Michèle Barnoud-Maisdon,
Paris, Nathan, 1977

Il s'agit là d'un ouvrage qui s'adresse — selon nous — aux enfants de 3 à 6-7 ans. Il contient 200 «articles». Les mots sont tous accompagnés d'une illustration et d'une ou plusieurs phrases, qui ne sont pas — et c'est normal — des définitions:

> AVION l'**avion** vole plus haut et plus vite que les oiseaux.
> Il passe si haut qu'on le voit à peine.
> Mais on entend le bruit de ses réacteurs.
> BALANÇOIRE Nicolas et Valérie se balancent sur une **balançoire.**
> Allez Nicolas! Du nerf! Valérie va plus haut que toi!
> COCHON Les **cochons** de mon tonton ont la queue en tire-bouchon.

Parfois, ces commentaires sont accompagnés de questions: à ANIMAL, «Cherche dans ton dictionnaire les noms d'autres animaux.»/à ARBRE, «Regarde l'arbre dessiné, montre son tronc, ses branches, ses feuilles.»/à DOMINO, «Combien y a-t-il de points sur chaque domino?», etc.

Les courts textes permettent souvent la mise en valeur d'autres mots, imprimés en caractères gras:

> ENVELOPPE Je plie ma **lettre**, je la mets dans une **enveloppe**. Sur l'enveloppe, maman écrit l'**adresse** et colle un **timbre**.
> CHEVAL Une fois, à la campagne, avec papa, je suis monté sur un gros **cheval**. Il est parti au **pas**, ensuite il s'est mis au **trot** et il a fini au **galop**.

Le tout est présenté de manière attrayante et dans une typographie aérée.

On pourrait certes épiloguer longuement sur le choix des mots, mais là n'est pas l'essentiel. Utilisé de manière active par les parents (on demande à l'enfant de décrire les illustrations, de se rappeler les textes qu'on leur a lus plusieurs fois, de retrouver tel ou tel mot d'après l'image, etc.), il permettra aux jeunes «lecteurs» d'enrichir leur connaissance du monde et de la langue.

Toutefois, nous formulerons un certain nombre de critiques:

1. Certains dessins manquent de soin, de précision, de réalisme dans les couleurs (arbre, lune, manège, couleur) ou de réalisme tout court (peindre, magasin [on nous montre l'intérieur d'un grand magasin de la Belle Epoque]).
2. Les questions pourraient être plus nombreuses et il aurait mieux valu éviter celles qui impliquent une simple réponse par **oui** ou **non**, ou du moins les assortir d'autres questions.
3. On retrouve les stéréotypes de la famille traditionnelle: tout ce qui a trait à la cuisine et au ménage est réservé à la mère (aspirateur, balai, bouteille, carnaval, chou, dessert, gâteau, huile, moule, oignon, tarte). La voiture, la lecture du journal, avoir un métier (nommé) sont réservés au père.
4. Est-il vraiment nécessaire, quand on s'adresse à de jeunes enfants, de recourir à une vision du monde «bébé»? L'agneau est près de sa «maman», on nous montre la biche et son «petit» faon, la chèvre et ses «petits» chevreaux, les «petits» lionceaux, les «petits» renardeaux, les escargots sortent «se promener», la vache donne du «bon» lait.

Michel Corbellari

Dictionnaire illustré

Richard Scarry,
Editions R.S.T., Paris, 1977

D'après les images et l'esprit des textes, on peut penser que ce dictionnaire s'adresse à des enfants de 3 à 6 ans. Il contient 1500 mots et 800 illustrations.

Chaque terme est accompagné d'un petit texte où apparaît le mot, plus rarement d'une définition — ce qui est normal. Parfois, le commentaire se termine par une question:

ERREUR Cochonnet s'est trompé, il a commis une erreur. Il a mélangé les pièces de plusieurs engins et voici le résultat! Un tricycle avec l'arrière d'une voiture, la roue avant d'une moto et une portière rose!
PARTIE Une partie est un morceau de quelque chose. Cette portière est une partie d'un taxi qui a disparu.
GAUCHE Ce menuisier tient une échelle de sa main droite. Que tient-il avec sa main gauche?

Les illustrations sont pour la plupart humoristiques.

Cela dit, ce qui caractérise cet ouvrage et constitue à mes yeux un défaut rédhibitoire, c'est le parti pris zoomorphe de l'auteur. En effet, le monde qu'il nous présente est uniquement peuplé d'animaux habillés et agissant comme des hommes: le boucher est un singe, le boxeur une souris, les clowns des cochons, le charpentier un chat, etc. Or, si l'on peut admettre ce parti pris pour des albums racontant des histoires, il me paraît tout à fait déplacé dès lors qu'il s'agit d'un dictionnaire, c'est-à-dire d'un ouvrage qui a pour but de faire connaître le monde aux enfants.

En outre, les dessins sont souvent tellement peu réalistes qu'ils rendent les objets et les animaux parfois quasi méconnaissables: l'autobus à 4 étages de la page 70, les gratte-ciel, sortes de fromages deux fois plus inclinés que la tour de Pise et percés de quelques rares fenêtres, la boucherie avec, au fond, une cheminée de chaumière, la banque aux dimensions d'un kiosque à journaux, etc. A noter aussi que l'illustration de BOUTIQUE est un lapin portant un panier! De plus, on ne voit pas toujours clairement à quel mot se rapporte tel ou tel dessin.

Parfois, les explications ne sont pas à la portée des enfants:

— Faire une ADDITION, c'est compter ensemble des choses **de même nature.**
— **Votre NEVEU est le fils de votre frère ou de votre sœur.**
— Une BOUÉE flotte à la surface de la mer mais **elle est immobilisée par une ancre qui l'empêche de dériver.** (absence d'illustration), etc.

On sait que, pour les enfants surtout, le seul moyen de faire comprendre ce qu'est tel ou tel objet ou être vivant consiste à recourir à l'image. Or, trop souvent, le illustrations nécessaires manquent: aubergine, bac, ballon (= dirigeable), baraque bouée, boulier, chaumière, hémisphère hibou, homard, impasse, volcan, lave, etc

Du point de vue linguistique, bien des définitions ou commentaires laissent à désirer:

— AUPRÈS signifie aux côtés. (Aupri n'existe pas seul!)
— COMMETTRE, c'est faire quelqu chose.
— ARGOT. Parler argot n'est pas tou jours très joli. Souvent votre mama vous l'interdit. Les mots d'argot son parfois détournés de leur vrai sens.
— L'AUTRE signifie aussi distinct, diffi rent. Etc.

Finalement, il est curieux qu'on s'adres au lecteur en utilisant la 2e personne du pl riel: «Avez-vous une tirelire?»

Bref, un ouvrage à déconseiller viv ment.

Michel Corbellari

FORUM

Comité de rédaction

M.-J. Besson, J.-P. Bronckart, M. Corbellari, E. Genevay, B. Lipp, M. Maquard, J. Weiss

Abonnements (2 numéros par an):

IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux
Chèques postaux 18-379
Prix de l'abonnement annuel: 6 fr.

Ecole Roche

Rue de la Tour 8 bis
1004 Lausanne
Tél. (021) 22 63 52

Une petite école
Une école vivante
Une grande expérience

MATURITE FEDERALE
HOTESSES
SECRETARIAT DE DIRECTION
COMMERCE
LANGUES

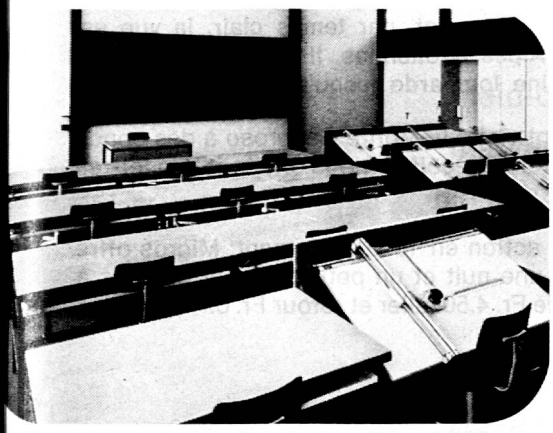
Direction
E. Affolter, J.-P. Roche

Embru meuble entièrement jardins d'enfants, écoles primaires, universités et salles d'instruction pour la formation des adultes

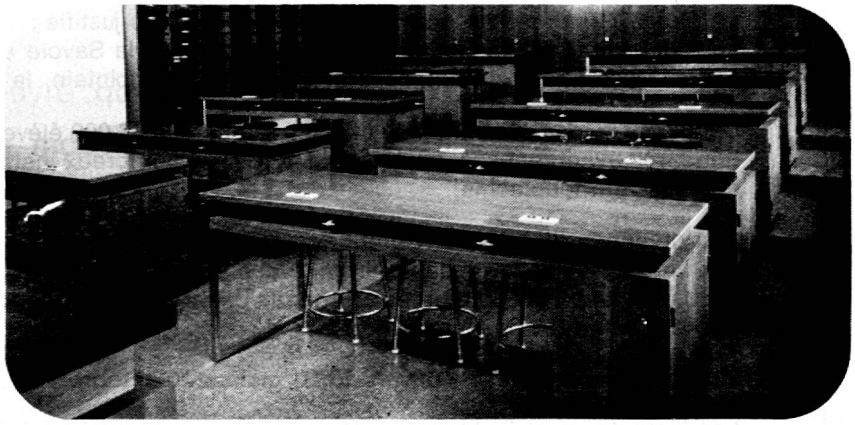
obilier pour jardins d'enfants

Mobilier pour salles de classe

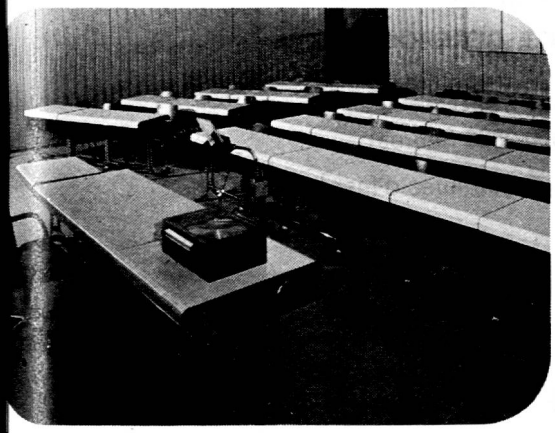
Demandez des plans avec suggestions d'ameublement, des prospectus, des offres ou des meubles à l'examen.



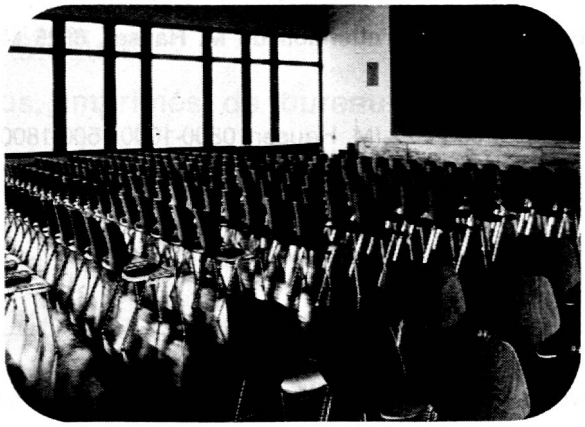
obilier pour salles de dessin



Mobilier pour salles de sciences naturelles



obilier pour salles d'instruction pour la rmation des adultes



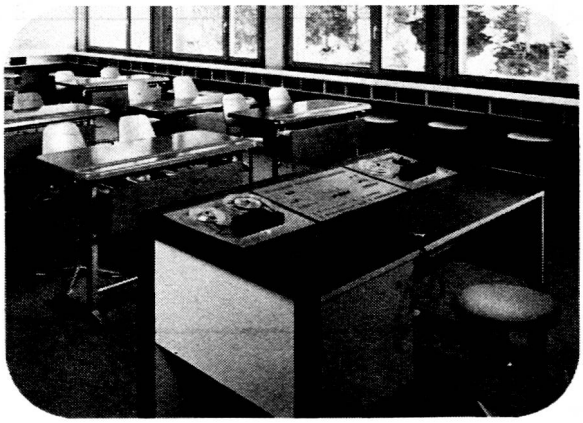
Chaises et tables pour salles

S 31/78

Usines Embru
Agence Lausanne
Exposition permanente:
1000 Lausanne 19
chemin
Montolivet 18bis
Tél. 021 / 27 42 57
visite seulement
sur rendez-vous

embru

uditoires



Matériel d'enseignement technique

Migros propose :

une excursion scolaire au Tessin

(avec logement gratuit au Monte Generoso)

Depuis la Seconde Guerre mondiale, la communauté Migros possède un chemin de fer de montagne et une auberge au Monte Generoso, dans le sud du Tessin. On accède à Capolago, au pied du Generoso, par train, par route ou — c'est encore plus amusant — par bateau à vapeur. L'auberge dispose de cinq dortoirs modernes de chacun 8 lits, réservés aux groupes et, bien sûr, aux écoles.

Le Monte Generoso ne pouvait porter un nom plus justifié ; de son sommet, par temps clair, la vue est splendide sur toute la chaîne des Alpes suisses, de la Savoie aux Alpes tyroliennes. Il arrive même qu'on aperçoive la flèche du dôme de Milan et, dans le lointain, la plaine lombarde jusqu'aux Apennins.

Depuis 1975, des centaines de classes et quelque 16 000 élèves ont visité le Monte Generoso à des conditions très avantageuses, invités par Migros. De nombreux instituteurs et écoliers nous ont écrit des lettres pleines d'enthousiasme.

A la demande de nombreux instituteurs, nous poursuivrons cette action en 1979 également. Migros offre aux classes suisses — dans la limite des places disponibles — une nuit et un petit déjeuner gratuits à l'auberge. Le prix de la montée en chemin de fer au Generoso est de Fr. 4.50 (aller et retour Fr. 6.—) pour les écoliers de moins de 16 ans.

L'hôtel de montagne est ouvert du **1er mai au 20 octobre 1979.**

Les instituteurs et institutrices désirant faire profiter leurs élèves de cette offre sont priés d'envoyer le coupon ci-dessous à :

Albergo Monte Generoso, à l'attention de M. Hauser, 6825 MONTE GENEROSO-VETTA

ou de téléphoner:
dès le 9 avril au (091) 68 77 22 (M. Hauser: 0800-1000/1500-1800/1900-2030 heures)

qui leur enverra des suggestions d'excursions avec itinéraires et les formules d'inscription.

Veuillez m'envoyer votre documentation sur les excursions scolaires au Tessin.

Nom du maître : _____ **Prénom :** _____

Adresse : _____

Ecole/classe : _____

(Inscrivez-vous à temps !)

offset

photocomposition

reliure

main-d'œuvre qualifiée
machines modernes
installations rationnelles

précision,
rapidité et qualité
pour l'impression de revues,
livres, catalogues,
prospectus, imprimés de bureau.

Corbaz S.A.
1820 Montreux
22, avenue des Planches
Tél. (021) 62 47 62

Maîtres imprimeurs depuis 1899

éducateur

Chers enseignants,

Prouvez l'estime que vous portez à votre journal en offrant un

ABONNEMENT-CADEAU à un ami.

Pour un prix modique, vous êtes sûrs de faire plaisir.

l'éducateur

compte beaucoup de lecteurs de «seconde main» qui le lisent souvent en salle des maîtres. Ces lecteurs sont parfois déçus de ne plus trouver les articles les plus intéressants parce qu'ils ont été arrachés... Nous vous disons : « N'attendez plus, donnez-leur la satisfaction de recevoir chez eux LEUR journal « ÉDUCATEUR ».

Abonnement « ÉDUCATEUR » à Fr. 38.—

07810
BIBLIOTHEQUE NATIONALE
SUISSE
15, HALLWYLSTRASSE
3003 BERNE

J. A.
1820 Montreux

Imprimerie CORBAZ S.A.
Service des abonnements « ÉDUCATEUR »
Av. des Planches 22
1820 **MONTREUX** - CCP 18 - 379

ENVOYEZ CE **COUPON**

Abonnement « ÉDUCATEUR » à Fr. 38.—

De la part de :

Nom : ..... Prénom : .....

Rue : ..... Localité : .....

Cet abonnement est offert à :

Nom : ..... Prénom : .....

Rue : ..... Localité : .....

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux