

LE SENS DES MOTS

« Ils sont aussi différents l'un de l'autre que le blanc et le noir, autant qu'un perruquier et un ramoneur » (*).

Quand nous avons définitivement arrêté notre choix sur cette expression — *le sens des mots* — pour intituler le présent numéro, nous avons pensé que son caractère anodin, courant, convenait assez bien, d'une part, à cette approche multiple que nous tentions des phénomènes de compréhension et d'emploi des mots ; et d'autre part à la diversité des usages, dictée partiellement par celle des mots eux-mêmes.

Entité linguistique aux contours difficiles à fixer, mais réalité tangible, évidente pour tout locuteur, le mot, rarement seul, a au moins un sens, souvent plusieurs. Tout le problème réside dans l'association effectuée, dans les facteurs — leur analyse et leur maîtrise en situation scolaire — qui pèsent sur cette relation du mot à sa signification. *Comprendre, définir, paraphraser* sont autant d'actes langagiers qui se fondent sur **une certaine compétence lexicale** : encore faut-il distinguer celle qui est requise à l'encodage, de celle sollicitée à la réception. En effet, cette différenciation entre un vocabulaire *passif* (les mots compris mais non réutilisés) et un vocabulaire *actif* (les mots utilisés dans des discours produits) vaut pour tout locuteur et tient entre autres à l'étendue virtuelle du lexique d'une langue à laquelle ne peut prétendre le vocabulaire individuel — l'idiolecte — d'un usager quelconque.

L'école d'ailleurs se préoccupe de la compétence lexicale dans sa double dimension — compréhension et production — : à tous les niveaux du cursus, les examens comportent une question de vocabulaire qui est souvent une explicitation d'emploi, attester que l'on a compris le sens d'un mot dans un contexte donné par le moyen d'une définition à formuler. La correction de ce type d'épreuve démontre **la nécessité de distinguer diverses capacités** : comprendre un mot en situation, le comprendre approximativement, c'est le plus souvent comprendre suffisamment l'énoncé tout entier dans lequel ce mot apparaît ; autrement dit, interpréter correctement ce mot de telle sorte qu'il ne bloque pas contradictoirement la réception intelligente du message émis. Autre, plus ardue sans doute, est la capacité métalinguistique à reformuler, paraphraser, la signification du mot en question. Cette dernière capacité renvoie à la réutilisation du mot à définir dans plusieurs contextes qui se démarquent suffisamment les uns des autres pour qu'une signification, fixée d'un emploi à l'autre, émerge assez nettement.

Les considérations qui précèdent ne doivent cependant pas laisser croire que les données du problème sont strictement linguistiques. Certes, la compréhension du sens des mots procède pour une large part du prélèvement d'indices linguistiques, mais elle n'en implique pas moins l'intervention d'élé-

(*) Lichtenberg, **Aphorismes**, « L'arbre double », Éditions Les Presses d'Aujourd'hui, 1980.

ments non-linguistiques. Un exemple rapide aidera à préciser les choses, il m'est apporté par la compréhension erronée du contexte historique d'une nouvelle de Maupassant par un élève de 3^e. L'histoire se passe en 1870, l'élève imaginait le Moyen Age qu'il induisait du mot *château*. Ses représentations en la matière réduisaient l'existence des châteaux aux édifices médiévaux et ruinés (donc inhabités) que son expérience de petit lorrain l'avait conduit à visiter.

Cet exemple montre de quel poids pèsent les connaissances extra-linguistiques dans les phénomènes de (mé-)compréhension. En l'occurrence, l'erreur d'inférence est suscitée par une représentation trop limitée de la notion de « château » ; on dit dans ce cas qu'il y a sous-extension lexicale parce qu'à *château* ne sont pas associées – à tort – certaines constructions civiles plus tardives que les bâtiments médiévaux. Ajoutons que la représentation erronée est d'ordre cognitif (c'est en quelque sorte une image, une construction mentale trop restreinte dans ses applications au réel) mais qu'elle n'aurait pas été révélée dans une épreuve linguistique de définition.

Inversement, de nouvelles connaissances lexicales sont susceptibles d'améliorer notre perception du réel. C'est ainsi qu'un glossaire en architecture peut nous aider à discriminer différents piliers romans là où, auparavant, nous étions tout juste capables d'identifier *un prototype* de pilier, strictement reconnaissable à sa forme cylindrique, à son emplacement et à sa fonction de soutien des voûtes. En même temps que le mot nous appréhendons la chose et les critères qui la spécifient.

De la compréhension à la production, du mot au concept, et réciproquement, des contraintes linguistiques aux connaissances du monde : cette énumération rend assez compte du réseau complexe des données, hétérogènes, qui déterminent la compétence lexicale de chacun. Et l'on concevra que le sommaire de ce numéro sur *le sens des mots* reflète cette diversité et sache puiser aux explications des cognitivistes sur l'apprentissage conceptuel et/ou lexical, aux analyses des linguistes et des pragmaticiens pour démontrer l'importance du contexte discursif sur le sens et la valeur des mots, aux descriptions sémantico-lexicales enfin qui permettent une mise au point sur ce qu'est la relation d'antonymie.

Ce travail sur l'antonymie se répartit en trois volets complémentaires. **Bernard Combettes**, après avoir constaté que les théories linguistiques divergent parfois dans leurs classifications des paires antonymiques, recense et analyse les critères distinctifs qui permettent d'établir qu'il y a tantôt contradiction, tantôt complémentarité, tantôt antonymie entre deux termes que l'on perçoit en opposition. **Catherine Kerbrat-Orecchioni** poursuit l'analyse et s'attache à démontrer les mécanismes de l'antonymie dans les discours quotidiens. Par quels stratagèmes – ou processus – langagiers, et au nom de quelle stratégie communicationnelle un locuteur est-il amené à se contredire, alors même que la contradiction est dévalorisée et taxée de faute argumentative ? Dans mon article, dernier volet sur l'antonymie, je tente de mettre en pratique les contributions précédentes et de proposer, au sujet des antonymes, une démarche d'acquisition des composantes principales du phénomène observé.

Trois articles ensuite portent sur les relations entre connaissances lexicales et connaissances du monde. **Claudine Garcia** tout d'abord articule les unes aux autres en introduisant de façon problématique une notion-clé, celle de l'apprentissage : analyse de situations, de discours explicatifs ; l'article,

étayé d'exemples multiples pris à des situations pédagogiques réelles, essaie de répondre à des questions sur la primauté du mot ou du concept, sur les importances relatives des maîtrises lexicale et/ou textuelle (de la justesse des mots employés ou du type de texte, par quelle voie passe prioritairement l'explication scientifique ?). **Liliane Sprenger-Charolles** ensuite fait un bilan synthétique de ce que la psychologie cognitive est en mesure de nous apprendre sur l'apprentissage du lexique chez un jeune enfant. Après avoir expliqué ce qui caractérise les différents stades de développement des capacités lexicales (du concret/global à l'abstrait/analytique), elle revient sur des problèmes de mémoire sémantique ou d'organisation cognitive des connaissances. **Michel Charolles** quant à lui, développe une analyse originale sur l'interprétation d'un mot (le verbe *bouillir*) dont l'acception (« distiller ») n'est pas connue des récepteurs. Quelles stratégies vont-ils alors mettre en œuvre pour *calculer* une signification qui soit plausible avec la situation d'interlocution reconstruite ? La mécompréhension de l'énoncé constitue une sorte de problème dont les différentes phases de résolution sont analysées. Démarche exemplaire pour les enseignants de français confrontés parfois à certains non-sens dont ils se demandent quel dévoiement du raisonnement les a produits.

Enfin **Jean-Michel Adam** s'est chargé de rédiger une synthèse, fort utile on le verra, à la fois théorique et bibliographique, sur les connecteurs discursifs, les *mais, car, donc, si, certes, quand même*, etc., tous ces « petits mots » du discours qui relient entre elles deux propositions et assurent la cohérence argumentative du texte.

Escout, août-septembre 1984,

Caroline MASSERON

ERRATA

Dans le numéro 42, page 94, il fallait lire « Qu'est-ce que comprendre un poème ? Certainement pas dire avec d'autres mots ce qui est dedans » au lieu de « Certainement dire... ».