Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

52 | 2005

Lexique, terminologie, discours

La lune, c'est la moitié du soleil qui sort la nuit

Pascale Cheminée

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/235>

DOI : 10.4000/linx.235

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2005

Pagination : 175-192

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Pascale Cheminée, « La lune, c'est la moitié du soleil qui sort la nuit », *Linx* [En ligne], 52 | 2005, mis en ligne le 31 janvier 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/235> ; DOI : 10.4000/linx.235

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

La lune, c'est la moitié du soleil qui sort la nuit

Pascale Cheminée

Laboratoire d'Acoustique Musicale (CNRS)

0. Introduction¹

« Médor eut donc alors trois noms, Médor, Chien, Animal »²

Cette étude porte sur des « définitions naturelles », *naturel* étant entendu au sens dit « restreint » par R. Martin, c'est-à-dire des « définitions formulée(s) par les locuteurs eux-mêmes et non par le technicien qu'est le lexicographe »³. Il m'a paru intéressant de solliciter la capacité de tout jeunes locuteurs, dont les rapports avec la langue sont encore nouveaux et mal ajustés, à expliciter les contenus qu'ils assignent spontanément aux mots. Étant en phase d'apprentissage de leur langue maternelle, à travers leurs tâtonnements, leurs « erreurs », leur « bricolage cognitif »⁴, les enfants s'efforcent de faire le lien entre les emplois particuliers des mots et leur signification abstraite et générale hors contexte, autrement dit ils acquièrent une compétence lexicale, qui, à leur âge, n'a encore rien d'automatique. Ils réalisent qu'il y a, par exemple pour un nom, plusieurs façons d'être un nom ; en nommant, ils identifient un référent, mais ce faisant, ils organisent aussi hiérarchiquement les signes dans une structure conceptuelle.

C'est ce double fonctionnement, référentiel et sémiotique de la langue, autrement dit la mise en place de la valeur dénomminative des mots et la structuration

¹ Merci à Danièle Dubois pour ses suggestions, sa relecture critique et stimulante.

² Du Marsais (cité par M.-A. Morel, *Langages* n° 98, p. 56).

³ Martin R., 1990, p. 87.

⁴ Bideaud J., 1988.

progressive du lexique, lexique entendu comme « ensemble des lexèmes pourvu d'une signification abstraite »⁵, qu'un tel corpus vise à identifier.

1. Recueil et constitution du corpus

Ce travail est une première étape d'une recherche faite à partir d'une base de données en cours de constitution, d'environ 1200 définitions d'enfants de 4 à 12 ans⁶, recueillies par les étudiants du DESS d'édition de Paris III de 2000 à 2003⁷. Ceux-ci ont été chargés, sur un mode d'entretien non directif, de faire définir à l'oral une série de mots par des enfants en leur demandant « Que veut dire X ? », avec la consigne de noter, sans commentaires, les réponses.

Tableau 1									
Nombre de définitions par rapport à l'âge et au « genre »									
	Âge	Nombre d'enfants		Nombre de définitions				Total des réponses par âge	Total des réponses par classe
		Filles	Garçons	?	Filles	Garçons	Déf. avec âge seul précisé		
Mater-nelle	4 ans	1			6			6	45
	5 ans		2	5		31	4	35	
	5,5 ans	1	2		2	2		4	
CP	6 ans	3	1	1	30	33	4	67	170
	6,5 ans	1		4	33		4	37	
	6,9 ans		1	2		31		31	
	7 ans	4			35			35	
CE	8 ans	9	3	9	126	15	2	143	208
	9 ans	2	1	5	32	31	2	65	
CM	10 ans	2	3	11	62	93	188	343	376
	10,5 ans	1		1	32			32	
	11 ans	1			1			1	
COL-LÈGE	12ans	2		2	14		33	47	47
Total		27	13		373	236	237	846	
Total général					609		237		

* Le point d'interrogation représente les définitions non données, soit que l'enfant ne connaisse pas le sens du mot, soit qu'il ne sache pas comment le définir.

⁵ Mortureux M.-F., 1997, p.12.

⁶ Le total actuel est de 1203 définitions. Pour 17 réponses (8 filles, 9 garçons), l'âge n'est pas précisé.

⁷ Qu'ils soient ici remerciés.

Une deuxième source de données est constituée par un ensemble de 600 définitions de termes génériques, **écrites** par une classe de 24 enfants (13 garçons, 11 filles), élèves de Cours Élémentaire de première et deuxième années, données non encore intégrées à la base⁸, mais utilisées à l'occasion dans la discussion.

1.1. Classement du corpus et catégories d'analyse : tableau 2

Près de 60% des définitions analysées sont réductibles à des définitions canoniques et peuvent être classées selon la typologie élaborée par R. Martin, tant pour les noms, que pour les verbes, les adjectifs et les adverbes⁹ en définitions métalinguistiques, hyperonymiques, métonymiques, dérivationnelles, définitions par synonymes et antonymes et définitions approximatives. La place qui m'est impartie ne me permet pas de préciser de quelle manière j'ai appliqué la typologie de Robert Martin.

1.2. Définitions par « expérience, trait, exemple »

La dernière catégorie d'analyse, baptisée « expérience, trait, exemple » regroupe tout ce qui n'est pas réductible à une définition canonique, ainsi :

Lune : *Ça grandit de plus en plus, c'est rond de plus en plus* (4 ans)

Père : *Ça couche les enfants, ça lave les enfants, ça tape* (5 ans)

Baleine : *Dans l'océan, il y a des baleines* (7 ans)

Serpent : *C'est long et un peu gluant* (5,5 ans)

Couver : *C'est quand on couve un œuf* (10 ans)

Tableau 2 Typologie des définitions de noms, verbes et adjectifs employées par les enfants								
	Nbre de déf.	Définitions métalinguistiques	Définitions hyperonymiques	Définitions approximatives	Définitions métonymiques	Définitions dérivationnelles	Définitions synonymes antonymes	Expérience Traits, exemples
NOMS Total : 65	848	1,65%	43,39%	4,59%	9,19%	0,47%	1,06%	34,43%
VERBES Total : 18.	200	20,5%	12%	1%		0,5%	10,5%	53%
ADJECTIFS Total : 10.	121	10,7%	6,6%			9,9%	9,9%	60,3%

⁸ L'institutrice a écrit chaque mot à définir sur une feuille, avec deux lignes vierges pour chaque « entrée ».

⁹ Martin Robert, 1983, p. 55.

2. Résultats et interprétations

2.0. Généralités

Le tableau 2 permet de dresser la cartographie des réponses des enfants. On voit qu'une grande proportion des définitions obéit aux mêmes constantes que celles des « techniciens » : comme dans les dictionnaires de langue, il y a davantage de définitions métalinguistiques pour les adjectifs et pour les verbes que pour les noms. Les définitions par inclusion sont assez peu fréquentes pour les verbes, et encore moins pour les adjectifs. Les définitions par « expérience, traits, exemples », particularité des définitions d'enfants, sont en rapport inverse avec l'autonomie référentielle du mot défini. Ainsi trouve-t-on le maximum de phrases exemples pour les adjectifs, les enfants ne sachant faire autrement que mettre le mot en contexte, avec l'entité support que l'adjectif caractérise.

Puisque les définitions par « expérience, traits, exemples » sont encore à l'état d'esquisse, qu'elles ne sont pas figées dans une forme conventionnelle, elles sont forcément instructives. C'est par elles que je commencerai.

2.1. Mise en place de la « formule définitoire »

2.1. 0. Les définitions par traits

Dans le tableau 2, on voit que ces définitions (34,43%) sont très nombreuses pour les noms, et presque deux fois plus nombreuses pour les adjectifs (60,3%). Elles le sont cependant moins que les définitions par inclusion (43,39%). Dans la mesure où les données de la base¹⁰ comportent une surreprésentation des enfants âgés de 8 à 10 ans, on ne doit pas en être surpris. Le tableau n° 3a ci-dessous affinera ces données grâce à une représentation proportionnelle aux âges pour la catégorie du nom.

Dans ces phrases données en réponse à la question « qu'est-ce que X ? », les enfants font état de leur expérience du référent, ils sont à même de donner certains traits sémantiques, mais ne semblent pas encore capables d'organiser hiérarchiquement les signes dans une structure conceptuelle. Tout se passe comme si, du double fonctionnement, référentiel et sémiotique de la langue, l'enfant ne connaissait qu'un versant : identifier le référent.

Pour certains éléments lexicaux pris dans l'enchaînement syntagmatique où ils constituent des locutions verbales, tels que *bêtise*, *farce*, *cirque*, les définitions sont celles des locutions verbales *faire une bêtise* / *une farce* / *son cirque*, d'autant que ces processus appartiennent à leur expérience quotidienne.

Le comportement des enfants, mis en situation de réflexion métalinguistique par rapport au code qu'ils emploient, a retenu l'attention de bien des chercheurs, et notamment des psychologues. Les tests d'intelligence élaborés par Binet et Simon au début du XX^e siècle¹¹ comprennent une épreuve de définitions. La question posée

¹⁰ Voir tableau 1.

¹¹ Le médecin Alfred Simon, alors interne à la Colonie d'enfants arriérés de Perray-Vaucluse, avait cherché à réviser les diagnostics d'« imbécillité » ou de « débilité mentale », appellations vagues selon

« qu'est-ce que c'est que X ? » porte sur cinq noms¹². Ces tests ont montré que les enfants entre 6 et 9 ans définissaient d'abord « par l'usage » (« c'est pour », « ça sert à »), puis de façon « supérieure à l'usage » : « “le sujet s'inquiète bien de l'usage de la chose, mais en même temps, il la classe” : table, objet qui sert à manger ». Binet et Simon ont établi des échelles¹³, chaque genre de réponse correspondant à un âge donné, par rapport auquel l'enfant se trouve « en avance » ou « en retard ».

En 1934, Vygotsky a remarqué que les enfants d'âge préscolaire, interrogés sur la valeur dénomminative du mot « vache », répondent que l'animal s'appelle ainsi parce qu'il a des cornes ; autrement dit, ils s'appuient sur les attributs de l'objet pour expliquer le nom donné au référent. Plus récemment, J.-É. Gombert, faisant le point sur l'état des recherches au sujet du développement « métasémantique » de l'enfant, conclut qu'avant 6-7 ans, les mots n'ont pas « d'existence indépendante de celle de leurs référents »¹⁴. C'est aussi ce qu'avait montré Piaget dès 1926¹⁵ : la prise de conscience de l'arbitraire du signe ne se fait pas avant 10 ou 11 ans.

« Ce n'est qu'à partir d'environ 10 ans que le critère sémantique apparaît explicitement dans les définitions ([un mot] « c'est quelque chose formé de lettres et qui veut dire quelque chose ») »¹⁶. C'est à partir de cet âge qu'un enfant « dans une tâche de définition » commence à pouvoir « rendre explicite ce qui est implicite dans l'utilisation du langage »¹⁷ ; encore faudrait-il souligner, dans cette prise de conscience progressive, le rôle primordial de l'école.

Du côté des linguistes, F. François, dans son étude sur « Définition et paraphrase chez l'enfant »¹⁸, a noté aussi la récurrence des exemples en guise de définitions chez les enfants de 4-5 ans.

2.1.1. Analyse de la phrase définitoire des noms

Le tableau 3 synthétise les différentes formes syntaxiques des réponses fournies par les enfants (corpus oral) pour la catégorie du Nom.

Le nombre des énoncés libres, ou « exemples », varie beaucoup en fonction des enfants interrogés. Il diminue cependant sensiblement de 5 à 12 ans. Ces phrases n'ont

lui, pour permettre à certains de ces enfants une scolarisation adaptée. Il mit au point en 1904, à la demande d'une commission pédagogique créée par le gouvernement pour organiser l'enseignement des « retardés », ses premiers tests d'intelligence. Par la suite, ces méthodes furent appliquées, par lui et par Th. Simon, aux enfants « normaux ». Les tests, « rectifiés » par le psychologue Zazzo en 1966 (*Nouvelle échelle métrique de l'intelligence*), gardent pour ainsi dire inchangée l'épreuve de définitions, comme étalon de la mesure des performances métalinguistiques de l'enfant.

Binet A. et Simon T., *La Mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, éd. Bourrellier, 1961.

¹² Fourchette, table, chaise, cheval, maman.

¹³ Le silence ou la pure et simple répétition du mot sont considérés comme une absence de réponse.

¹⁴ Gombert Jean-Émile, 1990, pp. 100-101.

¹⁵ Piaget Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan (nouvelle édition, PUF, 1947).

¹⁶ Gombert J.-É., op. cit. p. 101.

¹⁷ Gombert J.-É., op. cit. p. 107.

¹⁸ François Frédéric, 1985.

aucune forme prédictible. Voici quelques-uns de ces énoncés, pris aux deux extrêmes (en âge) du corpus :

Bêtise : *Par exemple, tirer les cheveux de quelqu'un* (4 ans)

Volcan : *Le dragon est dedans et il crache du feu* (5 ans)

Fatigue : *Après un effort* (12 ans)

Les réponses qui n'ont pas la forme canonique à 12 ans concernent des mots dont le référent est plus « abstrait »¹⁹. Sauf ces $\pm 10\%$ de phrases non prédictibles, les formes que prend l'énoncé définitoire dans le corpus oral sont suffisamment récurrentes pour pouvoir en dresser une liste quasi exhaustive pour la catégorie du nom (tableau 3a) :

Tableau n°3 Formes définitoires des noms									
Âge	?	Ça + V	(C'est) + N ; un / le N est un N / c'est + adv pron. relatif	(C'est) comme + N	(C'est) quand	Exemples	C'est + adj	C'est pour / ça sert à	C'est métaling. C'est-à-dire / ça veut dire ; ça peut être le nom de X
5 ans	15,3%	23%	10%	2,5%	13,3%	12,8%	5,12%	5,12%	Ø
6 ans	6,1%	6,1%	40,8%	6,12%	12,2%	19,3%	Ø	Ø	1,02%
7 ans	5,7%	Ø	40%	Ø	4%	44%	Ø	4%	4%
8 ans	6,7%	3,8%	36,8%	5,8%	14,5%	23,3%	2,9%	1,9%	0,97%
9 ans	10,4%	Ø	60,4%	4,1%	10,4%	8,3%	Ø	Ø	Ø
10 ans	3,34%	0,37%	63,19%	3,34%	9,6%	14,8%	2,6%	1,1%	0,7%
12 ans	6,06%	Ø	78,7%	6,06%	Ø	9,09%	Ø	Ø	Ø

« ? » représente l'absence de réponse ou l'ignorance avouée.

Dans le tableau 3, les résultats les plus significatifs sont montrés en grisé. On constate sans surprise qu'il y a un « progrès cognitif » certain : le nombre de mots non définis, ou mentionnés comme inconnus diminue. À 12 ans, il n'y a plus de formes définitoires du type Ça + Verbe, (C'est) quand, C'est + adj, C'est pour / ça sert à, tandis que les définitions des noms par inclusion augmentent de façon spectaculaire (de 10 à 78%).

¹⁹ « Dans la catégorie fourre-tout des **noms abstraits** se trouvent regroupés les noms de propriété (*faiblesse*), de processus (*construction*) et de relation (*infériorité*), généralement dérivés de verbes et d'adjectifs, et comme tels non comptables... » (Riegel M. et al., 1994, p. 171).

2.1.2. Les définitions en *Ça* + Verbe

Les formes définitoires du type *Ça* + Verbe, telles que :

Abeille : *Ça vole* (5 ans)

ont totalement disparu à 12 ans. On notera une chute massive entre 5 et 6 ans de ce type de définitions (de 23% à 6,1%), ce qui est en accord avec l'état actuel de la recherche sur le développement conceptuel de l'enfant, et la difficulté des enfants d'âge préscolaire à catégoriser.

Ce type de définitions a diminué de moitié à 8 ans et presque disparu à 10 ans.

L'emploi du pronom *ça* peut s'interpréter de deux manières. La forme composée neutre du pronom démonstratif *ceci, cela, ça*, sert ordinairement à « désigner déictiquement des référents non catégorisés », ou encore à reprendre « un antécédent (souvent générique) dont [elle] neutralise le nombre »²⁰. On peut d'ailleurs mettre en évidence le sens générique par le test de dislocation²¹ :

L'abeille / Les abeilles, ça vole

Dans toutes ces paraphrases, le pronom démonstratif « *ça* » est anaphorique du terme défini qu'il représente totalement. Ce même cas de coréférence se trouve aussi avec le pronom personnel *il* comme ici :

Chameau : *Ça a deux bosses et ça vit dans le désert* (6,5 ans)

Chameau : *Il a une bosse et puis il traverse le désert* (6 ans)

énoncé dans lequel le pronom personnel ne renvoie pas à un GN spécifique mais, tout comme le pronom démonstratif « *ça* », à l'ensemble de la sous-classe des chameaux.

À cet égard, on peut formuler deux hypothèses :

– Soit l'enfant ignore le nom de la classe à laquelle appartient le référent et peut être, selon l'âge auquel cette définition est formulée, « en retard », comme le diraient les tests d'intelligence.

– soit il réagit à la situation de communication dans laquelle l'enquête le place en considérant le mot à définir comme le thème, lancé par l'enquêteur, et l'information qu'il apporte sur le thème comme un propos. Et dans ce cas, par l'emploi du pronom, l'enfant signale à son interlocuteur qu'il maintient le thème²². L'emploi du pronom serait alors contingent, pour ce qui est de ses capacités à classer, l'enfant ne faisant rien d'autre que focaliser son attention sur la structuration discursive plutôt que sur les relations intralinguistiques.

À l'appui de cette seconde hypothèse, si l'enfant ignorait le nom de la catégorie *animal*, il devrait l'ignorer pour tous les hyponymes. Or il se trouve que le même petit garçon (8 ans) qui définit le *chameau* comme :

²⁰ Riegel Martin et al., *Grammaire méthodique du français contemporain*, Paris, PUF, 1994, p. 206.

²¹ Id. p. 155.

²² Kleiber Georges, *L'information grammaticale*, n° 54, 1992, p. 18.

Ça a deux bosses, et ça vit dans le désert et dans leurs bosses, y a du litre d'eau, du litre d'eau²³

définit la baleine non seulement comme un *animal*, mais encore comme un *animal marin*, ce qui témoigne d'une bonne connaissance²⁴ de la taxinomie eu égard au niveau scolaire. Il ne s'agit en tout cas pas d'une incapacité à classer le référent.

On pourrait donc imaginer que ces définitions par *Ça* + *V*, au-delà de 5 ans, sont un fait de l'oral et de la situation de communication. Or cette formulation se rencontre également à l'écrit. On trouve en effet une proportion non nulle de ces définitions, même si elle est peu élevée (2,1%) dans le second corpus de 600 **définitions écrites**, et ce, bien que les enfants soient grands (de 8 à 10 ans).

Une plante : *Ça fait pousser des légumes ou des fruits principalement* (8 ans)

Un appareil : *Ça sert à faire des photos* (9 ans)

Ça sert à resserrer les dents (10 ans)

Une fleur : *Ça sert à offrir à une femme* (9 ans)

La situation d'écrit, plus formelle et donc plus contraignante, devrait pourtant être propice à l'explicitation lexicale du terme générique²⁵. C'est le cas le plus fréquent dans ce corpus écrit, l'entrée et sa définition prenant généralement la forme suivante :

Une truite : *un poisson qui nage dans l'eau*

ou exceptionnellement :

Une personne : *une personne est un nétrumint (sic !) qui mange qui respire qui se lave*

Dans ce corpus, 13 définitions commencent par *ça*. Elles concernent les mots *appareil*, *instrument*, *plante*, *légume*, *arbre*, *fruit*, *muguet*²⁶, *truite*. Le mot « truite » est inconnu ou confondu par plus du tiers des enfants avec « truie » ou « huître » et deux fois défini par *ça* + *V* :

Ça ressemble à l'huître

Ça vit dans les remous

²³ Énoncé dans lequel le pronom *leurs* renvoie à l'antécédent *chameaux* (générique) dont il neutralise le nombre.

²⁴ À moins qu'il ne s'agisse de psittacisme ; l'emploi du syntagme est en tout cas parfaitement approprié.

²⁵ Pour F. François, 1985, « L'élément sémantiquement nécessaire peut, par ce caractère même, être omis : "– Un médecin ? – Il soigne" ou "ça soigne" (l'aspect humain n'a pas à être dit » p. 108). Ou p. 115, « les marques de généralité peuvent être implicites et ne sont pas forcément portées par un nom indicateur de classe » « Les indicateurs de genres les plus généraux : "homme", "animal", etc. n'ont pas forcément à être explicités lexicalement » « "Le cuisinier, il donne à manger" n'est pas inférieur à "le cuisinier, c'est un monsieur qui..." Il n'est pas question de donner « raison » aux tests d'intelligence de Binet, évoqués – et révoqués – en filigrane par F. François mais la raison de l'ellipse du générique peut être questionnée davantage.

²⁶ Je ne tiens pas compte de ce cas tout à fait à part du corpus : cette petite fille de 9 ans ignore ou tout au moins a laissé en blanc plus d'un tiers des mots à définir.

L'emploi d'un hyperonyme large permet de combler l'ignorance tout en maintenant la communication. L'enfant ne peut pas employer *truc* ou *quelque chose* car l'une des propriétés du référent qu'il connaît est que « ça vit ». Aussi l'emploi du pronom démonstratif neutre lui permet-il de reprendre anaphoriquement le nom à définir, désignant ainsi un référent qu'il ne peut catégoriser. S'il ne peut situer le défini dans la hiérarchie verticale des catégories, il est néanmoins syntagmatiquement capable de donner un trait définitoire stable du référent, qui est d'ailleurs l'un de ceux que le Petit Robert a retenus :

Truite : *Poisson physostome* (salmonidés), *qui vit surtout dans les eaux pures et vives et se nourrit de proies vivantes*

Ces enfants n'ont recours à l'emploi des formulations en *ça* que s'il y a une difficulté, quand ils sont incapables, tout en connaissant le référent, de l'intégrer dans un paradigme. La difficulté se trouve de chaque côté du « pivot central »²⁷ que constitue le niveau de dénomination le plus courant, ou « niveau de base »²⁸, du côté des subordonnés mais surtout des superordonnés. Dans les mots définis par *ça* (*appareil, instrument, plante, légume, fruit*), il n'y a que le mot *arbre* qui soit un « terme de base ». Les 9 autres « termes de base » choisis ont tous reçu une définition hyperonymique, comme si les noms de types étaient acquis, et pas encore les noms de catégories, ou encore comme si la procédure de généralisation perceptuelle était acquise, alors que la procédure de généralisation componentielle était en cours d'élaboration²⁹. À côté de définitions comme :

Appareil : *Quelque chose qui sert à faire quelque chose*
C'est une machine
Un objet électrique (sic)

Instrument : C'est quelque chose qui sert à faire des choses

très proches des définitions autorisées³⁰, on a :

Appareil : *ça sert à reserret* (sic) *nos dents*
Instrument : *ça sert à faire de la musique*

définitions qui comportent, outre une restriction de sens (dite « emploi absolu » dans le Petit Robert), une ellipse de l'hyperonyme.

Dans le cas de ces noms « abstraits », les définitions en *ça*, plus vagues sans doute que les définitions par « c'est comme + N » puisqu'elles ne donnent que des traits définitoires, témoignent de la même difficulté à passer d'une procédure de classement à l'autre.

²⁷ Selon l'expression d'I. Tamba, 1990.

²⁸ Rosch E., *La Mémoire sémantique*, Bulletin de psychologie n° spéc., 1976.

²⁹ Tamba I., id.

³⁰ Petit Larousse : **Appareil** : Objet, machine, dispositif formé d'un assemblage de pièces et destiné à produire un certain résultat ; **instrument** : Outil, machine servant à exécuter quelque chose, à accomplir une opération quelconque.

Mais, on l'a vu, on ne peut étendre cette analyse à toutes les définitions en *ça*, qui peuvent aussi être dues à la situation de communication³¹.

2.1.3. Les définitions par « c'est + adj. »

- (1) Serpent : *C'est long et un peu gluant, on voit sa langue* (5,5 ans)
- (2) Feu : *C'est jaune. (...) Ça peut enflammer une maison. Ça crépite, ça brûle. Ça fait de la fumée et des étincelles* (8 ans)
- (3) Lune : *C'est blanc et c'est comme un soleil. Planète inconnue* (10 ans)
- (4) Vache : *C'est noir et blanc, ça fait du lait, ça a des mamelles, son petit s'appelle le veau, ça a des cornes des fois ça mange de l'herbe, c'est un animal* (8 ans)

Souvenir réel ? Image vue à la télévision ? L'énoncé (1) a le pouvoir évocateur d'un texte littéraire. La petite fille qui décrit le serpent semble fascinée mais à l'abri. L'emploi du modalisateur *un peu*, qui suggère une mise à distance de l'objet d'observation, rappelle la précision des savants voyageurs du XVIII^e siècle dans leur souci de rendre compte à leurs lecteurs d'univers inconnus. Mais en même temps, l'adjectif possessif *sa*, anaphorique de *serpent*, renvoie aussi bien à la situation de communication (seul l'interlocuteur, de connivence avec l'enfant, peut savoir quel est l'antécédent de *sa*) qu'à l'expérience unique ici décrite, comme si l'on était pris à témoin : « Regardez ! On voit sa langue ! »

L'énoncé (2) est très différent car l'enfant, conscient du savoir de l'adulte, répond à la question posée par une énumération des propriétés, en espérant ne rien oublier.

Dans les constructions segmentées³², si fréquentes à l'oral, quand le pronom représente un substantif, on a le choix entre le pronom personnel *il(s)* ou *elle(s)* et le pronom démonstratif *ce* devant « être » ; *cela* ou *ça* devant les autres verbes, comme dans les énoncés 2 et 4. Les constructions *Ça* + Verbe ou *C'est* + adj. ne constituent donc qu'une même catégorie, les enfants recourant à *c(e)*, *cela* ou *ça* dès qu'intervient une nuance de généralisation.³³

La différence entre l'énoncé (2) et les énoncés (3) et (4), c'est qu'après l'énumération d'un certain nombre de propriétés, apparaît un terme générique susceptible de catégoriser le défini. Tous les éléments de la définition sont en place mais dans le désordre, il n'y a pas de hiérarchie dans les informations. La rhétorique définitoire n'est pas encore maîtrisée.

2.1.4. Les définitions par « c'est pour » et « c'est quand »

Les définitions en « c'est pour », sont assez peu nombreuses dans ce corpus, et diminuent jusqu'à disparaître au moment du collège. Les définitions en « c'est quand » suivent le même processus, mais restent encore très présentes jusqu'à la fin de l'école primaire. Voici le tableau que l'on peut en faire :

³¹ L'écrit n'échappe pas à la situation de communication, ici entre élève et enseignante, qui est d'ailleurs prise à témoin dans certaines « copies ».

³² Évoquées au début de ce § : une abeille, ça vole.

³³ Chevalier et al., *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse, 1984, p. 100.

Tableau 4		
	Définitions en « C'est quand » par rapport au nombre d'entrées	Définitions en « C'est pour » par rapport au nombre de noms
5 ans	25,64%	5,12%
6 ans	16,29%	Ø
7 ans	2,8%	4%
8 ans	17,47%	1,9%
9 ans	10,76%	Ø
10 ans	9,6%	1,1%
12 ans	Ø	Ø

F. François³⁴ a établi que les définitions en « C'est pour / ça sert à » / « c'est quand » « [recouvraient] largement la dichotomie noms indicateurs d'objets / noms, verbes ou adjectifs indicateurs de processus ou d'état »³⁵. Ainsi les définitions de *piano* :

C'est pour faire de la musique (5 ans)

ou de

Fatigue : *C'est quand on marche trop et qu'on veut prendre le bus* (5 ans)

Étincelle : *Quand on frotte deux pierres l'une contre l'autre* (de 6 à 10 ans)³⁶

Galoper : *C'est quand les chevaux ils vont vite* (5 ans)

Triste : *C'est quand on se fait mal, qu'on pleure et quand on perd un truc* (5 ans)

Évoquant les tests de Binet et Simon sans le dire, F. François remarque avec humeur que les définitions par « c'est pour », qui définissent l'objet par sa fonction, « ne comporte[nt] aucune tare cognitive » ! En effet, le trait fonctionnel « dont on se sert pour piquer les aliments » est celui retenu par le Petit Larousse et le Petit Robert pour définir la « fourchette ». L'ellipse de l'hyperonyme seule fait la différence. Ces définitions sont très peu représentées après la fin de la maternelle, et il est souvent quasi impossible de retrouver le défini à partir de ces énoncés. Qui pourrait inférer, à partir des prédications suivantes :

Ça grandit de plus en plus, c'est rond de plus en plus

On peut aller dessus

que ces jeunes lexicographes (4 et 5 ans) définissent la Lune ? Ou encore que :

Ça sert à ne pas se perdre

est censé rendre compte du mot « famille » et non du mot « boussole » ?

³⁴ *Op. cit.*, p. 107.

³⁵ C'est la raison pour laquelle la première colonne tient compte du nombre d'entrées et la seconde ne tient compte que des noms, la définition par « c'est pour » ne s'appliquant qu'aux noms.

³⁶ Ici il s'agit du résultat d'un processus.

Il y a un saut qualitatif entre les définitions des 4-5 ans et celles des enfants de 6 ans et au-delà, bien que l'enfant soit déjà souvent capable d'intégrer le défini dans un paradigme,

Baleine : *C'est un animal qui va sous l'eau et qui plonge* (5 ans)

Même si, avec F. François, on peut douter que le « progrès cognitif » puisse se caractériser par une « évolution univoque d'un mode de définition à l'autre : du syntagmatique au paradigmatique »³⁷, les définitions qui témoignent d'un codage de la signification sur l'axe syntagmatique par l'énumération des traits (éventuellement définitoires ou le plus souvent expérientiels) sont certes plus fréquentes avant le début de la scolarité.

Ces définitions « par traits » témoignent de la mise en place de la valeur dénomminative des mots et de la structuration progressive du lexique. L'association entre signification abstraite et emploi discursif, en cours d'élaboration, résulte encore d'une activité consciente.

2.2. Définitions « canoniques »³⁸

Près de 60% des définitions sont réductibles à des définitions canoniques.

La taille de cet article ne me permet pas de parler des définitions métonymiques. Ces définitions, de plus en plus nombreuses lorsque les enfants grandissent, sont les plus normées, les plus conformes aux techniques lexicographiques traditionnelles. L'analyse que Michel Le Guern fait de la relation de métonymie peut peut-être expliquer ce fait. La métonymie, selon lui, « se situe en dehors du fait proprement linguistique : elle s'appuie sur une relation logique ou une donnée de l'expérience qui ne modifie pas la structure interne du langage »³⁹. Elle « correspond à l'ellipse de l'expression du rapport qui caractérise chaque catégorie [de métonymie] »⁴⁰. Elle « n'est pas une relation de signification : elle porte sur la référence et non sur le code »⁴¹, à la différence de la métaphore. On peut se demander si l'acquisition de cette relation, qui ne met pas en jeu la signification, n'est pas de ce fait plus rapide.

2.2.1. Les définitions dérivationnelles,

Dans les dictionnaires, elles sont très employées parce qu'elles permettent un gain de place. Ici, on remarque qu'elles ne sont pas le fait d'enfants d'un âge particulier. Quel que soit leur âge, les enfants y ont recours, et notamment en cas de non-identification du référent.

³⁷ *Op. cit.*, p. 107.

³⁸ Tableau 2.

³⁹ Le Guern, M. *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, Paris, Larousse, 1973, p. 14.

⁴⁰ *Id.*, p. 27.

⁴¹ *Id.*, p. 92.

L'exemple de l'adjectif *cramoisi* est très révélateur des procédures d'exploration morphosémantiques employées par les enfants. Sur les 17 enfants qui répondent de 2001 à 2003, deux seulement connaissent le sens du mot, une petite fille de 7 ans :

Ça veut dire qu'on a le visage tout rouge rouge

et une autre de 12 ans :

C'est rouge

la plus jeune des enfants ne détachant pas le sens de l'adjectif de son emploi syntagmatique.

Deux enfants seulement avouent leur ignorance. Tous les autres, relevant le défi de la question, exercent leur capacité d'analyse. Les réponses sont, au départ, assez déconcertantes sur le plan sémantique :

- (1) *C'est à manger ?* (10 ans)
- (2) *Pas bon, de la nourriture qu'on n'aime pas*
- (3) *C'est sale. C'est quand on est constipé.*

Du rapport à la nourriture, inexplicable, on passe à :

- (4) *Vieux* (10 ans)

qui est en réalité une condensation des analyses implicites faites par la majorité des enfants, le résultat d'une recherche du sens par l'analyse de la dérivation. Les exemples suivants vont argumenter ce point de vue :

- (5) *Quelque chose qui ne sent pas très bon, quelque chose de pourri*
- (6) *C'est quelque chose qui est pourri et abîmé* (10 ans)

Précisé par :

- (7) *...ça doit être un truc de moisi* (8 ans)
- (8) *être moisi*

Dans ces exemples, on voit que l'enfant a découpé le mot en constituants, dans lesquels il reconnaît la base adjectivale « moisi » (énoncés 7 et 8), qu'il associe « *in absentia* dans une série mnémonique virtuelle »⁴² avec « pourri », « abîmé », « vieux ». Dans cette analyse, *cramoisi*, construit sur un patron régulier d'adjectifs à base verbale préfixée du type *in-fini*, *dé-fini* ou *re-bondi*, est un dérivé de *moisi*. L'adjectif pouvant concerner aussi bien l'odeur que le goût⁴³, l'interprétation des énoncés 1, 2 et 3, 5 et 6 s'éclaire. L'énoncé 4 est un déchiffrement du sens par la cause : c'est parce que c'est vieux que c'est moisi.

L'un des enfants, tout en faisant le même découpage du lexème en ses constituants, privilégie sémantiquement ce que les précédentes réponses analysaient comme un préfixe :

⁴² Saussure F., CLG p 171.

⁴³ On parle en effet, dans le cas de l'adjectif substantivé, d'« odeur » ou de « goût de moisi ».

(9) *C'est comme du crabe*

Deux morphologues en herbe, cherchant à expliciter le sens de tous les constituants, analysent le lexème comme un mot valise, dans lequel on dirait « cra » pour « cramé » ou pour « crade » – le consensus n'est pas établi – par aphérèse de la dernière syllabe du mot :

(10) *Cramé et moisi en même temps*

(11) *C'est tout moisi et « cra », c'est crade*

Dans l'énoncé (11), le syntagme *tout moisi* est révélateur d'une hypothèse sous-jacente supplémentaire du préfixe, qui fait de celui-ci un élément intensif. L'énoncé (12) confirme cette analyse :

(12) *Ça veut dire qu'il est tout pourri, mais vraiment pourri, pourri*

Ce qui signifie que l'élément « cra- » est en fait assimilé à « très ». Tout le monde a entendu des petits enfants dire un « crain » au lieu d'un « train ». La réalisation du phonème /t/ dans l'environnement /r/ n'est pas facile puisqu'il y a changement du point d'articulation : pour prononcer le /t/, consonne occlusive apico-dentale, la pointe de la langue doit se mettre derrière les dents, tandis que pour émettre la fricative /r/, qui est une dorso-uvulaire, le dos de la langue entre en contact avec la luvette. Le point d'articulation du phonème /k/, occlusive dorso-vélaire, est beaucoup plus proche de celle du /r/ puisque pour le réaliser, le dos de la langue doit être en contact avec le voile du palais. C'est pourquoi il est plus simple de prononcer /kr/ que /tr/. L'âge des enfants n'est pas précisé pour ces énoncés. Il est possible que ce soit des enfants jeunes qui aient bâti cette hypothèse, mais il est possible aussi que ce soit une réminiscence de cette difficulté. Quoi qu'il en soit, l'interprétation de « cra » comme préfixe intensif n'est pas douteuse.

L'énigme que présente le lexème *cramoisi* met en relief l'analyse ordinaire sur les deux axes paradigmatique et syntagmatique, que ne cessent de faire ces jeunes locuteurs dans leur apprentissage du lexique : le paradigme des analogues de *moisi* par exemple, et le fonctionnement syntagmatique des constituants. Pour trouver du sens, les enfants « décortiquent » le signe en jouant avec le signifiant et le signifié, en mettant en œuvre ce qu'il savent de la récursivité des procédures d'affixation, en utilisant toutes les combinaisons possibles, les « séries mnémoniques virtuelles », bref ils créent autour du terme inconnu « autant de séries associatives qu'il y a de rapports divers »⁴⁴ entre les éléments de la langue.

2.2.3. Les définitions hyperonymiques

2.2.3.1. Ce sont évidemment les définitions les plus nombreuses pour la catégorie du nom : elles représentent 42,8% du corpus oral. Il est intéressant de préciser ces chiffres en termes d'âge :

⁴⁴ Saussure F., CLG, p. 174.

Tableau n° 5			
Définitions hyperonymiques et approximatives des noms			
Âge	(C'est) + N ; un / le N est un N / c'est + adv pron. relatif	(C'est) comme + N	Total
5 ans	10%	2,5%	12,5%
6 ans	40,8%	6,12%	46,92%
7 ans	40%	Ø	40%
8 ans	36,8%	5,8%	42,6%
9 ans	60,4%	4,1%	64,5%
10 ans	63,19%	3,34%	66,53
12 ans	78,7%	6,06%	84,76

Le tableau 5 montre une progression massive des définitions par inclusion (de 10 à 78,7%). Le rôle des relations hyper-/hyponymiques dans l'apprentissage du lexique est essentiel. Un hyperonyme vague permet de désigner quelque chose dont on ne connaît pas le nom. Mais surtout, on peut ne pas ignorer le lien qui unit un hyponyme à son hyperonyme :

Truite : C'est un poisson

sans pour autant connaître les différences spécifiques qui évitent de confondre la *truite* avec un *requin*....

Une observation attentive du **corpus écrit** (8-10 ans) montre que la représentation de l'organisation superordonnée du lexique est très variable selon les enfants, tantôt éclatée, parfois aberrante⁴⁵, partiellement ou complètement hiérarchisée. Certains enfants identifient bien les référents, mais ne parviennent pas à établir une relation entre les hyponymes par l'utilisation d'un incluant. De sorte que les termes de micro-réseaux lexicaux paraissent n'avoir aucune connexion entre eux et ne peuvent constituer une microstructure conceptuelle.

Dans bien des cas, la définition de *plante* se réduit aux meilleurs exemplaires de la catégorie : fleur / arbre. En donnant un exemple typique pour définir le terme générique, l'enfant rassure l'adulte qui l'interroge sur l'état de ses connaissances : il sait bien ce qu'est l'objet de l'univers appelé « plante », puisqu'il peut citer des objets qu'on peut appeler « plante » ; mais il ne peut pas le mettre en mots, « il ne sait pas l'expliquer ». Pour l'instant, dans le cas de ce micro-système lexical, et pour beaucoup d'entre eux, *Médor n'a pas encore trois noms*, comme aurait dit Du Marsais. Ces observations rejoignent ce qu'on peut observer avec les définitions approximatives du **corpus oral**.

⁴⁵ Le *muguet* défini comme une *plante*, et la *plante* comme une *tige*.

2.2.3.2. Les définitions approximatives⁴⁶

Dans le cas des noms, ces définitions sont souvent assimilables à des définitions hyperonymiques, car elles donnent généralement un hyperonyme par défaut, qui témoigne :

- soit d’une mise en place tâtonnante de la valeur dénomminative

feu : *c’est comme du poison dans la cheminée* (5,5 ans)

définition qui prouve que l’enfant ne connaît du « poison » et du « feu » qu’une propriété partagée : les deux sont « méchants », ils peuvent tuer ;

- soit d’une connaissance des propriétés du défini, mais d’une ignorance du nom de la classe (*le blé, c’est comme du riz* ; l’hyperonyme absent serait donc ici « céréale ») ;

- soit d’une pure et simple précaution oratoire, sachant que l’hyperonyme choisi n’est pas adéquat mais peut, à la rigueur, faire l’affaire (Colline : *comme une montagne*).

Mais le nom introduit par « C’est comme » peut aussi être un hyponyme du défini. Il s’agit alors de la part de l’enfant d’une incapacité à changer de procédure de généralisation, c’est-à-dire de passer d’une généralité de type perceptuel (insecte : *c’est comme une mouche, insecte* représentant ici le « terme de base »⁴⁷, autrement dit un concept d’extension moyenne) à une généralité d’ordre catégoriel componentiel (animal – invertébré)⁴⁸. *Insecte* étant la dénomination la plus courante pour désigner les *mouches*, les *moustiques*, les *puces*, les *papillons*, les *punaises* et autres *arthropodes* que l’enfant peut connaître, il n’a donc pas d’autre solution que de donner un exemple typique pour définir le terme générique. Donner un exemple typique témoigne du même embarras qu’une formulation en Ça + V (plante : *Ça fait pousser des légumes ou des fruits principalement*)

Conclusion

Avec F. François, il me semble difficile de parler d’« évolution univoque d’un mode de définition à l’autre : du syntagmatique au paradigmatique ». Qui veut bien être attentif aux productions enfantines observe plutôt une procédure exploratoire caractérisée par un va-et-vient constant entre les deux axes. On l’a vu à propos de « cramoisi ».

On a observé aussi que les enfants ont recours à la formulation en « Ça / Ce + V » jusqu’à 10 ans. Le « Ça » exprime une généralisation, il est suivi d’une énumération de traits « définitoires » (expérientiels, descriptifs, stéréotypiques, etc.). Mais, de systématique chez les tout-petits, ces formulations n’existent chez les grands que pour

⁴⁶ Georges Lakoff, dans une interprétation cognitive, appelle les définitions par « sorte de » des « hedges » ou « enclosures ».

⁴⁷ Pour ce passage, voir Tamba I., 1990.

⁴⁸ Et on le conçoit aisément, car dans la taxinomie populaire, celle du langage courant, *animal* s’oppose à *insecte* : une mouche est un *insecte*, mais ne saurait être un *animal* au même titre que la vache, qui, elle, est un *animal* (on aurait envie de dire : de plein droit !).

les noms « abstraits ». Si le « Ça » des petits peut s'interpréter comme une difficulté à catégoriser, à passer du nom « Médor » au nom « chien », pour les plus grands, c'est de passer d'une procédure de classement à l'autre qui est difficile, soit du nom « chien » au nom « animal ».

La représentation de l'organisation superordonnée du lexique peut être très fragmentaire selon les enfants. Non seulement *Médor n'a pas encore trois noms*, mais la position des dénominations les unes par rapport aux autres dans cette hiérarchie manifeste une grande disparité dans l'acquisition des connaissances.

Et que dire, sur le plan de la signification, de cette énigmatique définition :

La lune, c'est la moitié du soleil qui sort la nuit

Cette définition de la lune obéit formellement aux lois du genre : GN spécifié par une relative. Mais qu'en est-il de la signification que l'enfant, déjà grand (10 ans), attribue aux mots « la moitié » et « sortir » ?

S'agit-il d'une définition métonymique, auquel cas la lune serait une partie du soleil, sa face cachée, sa face nocturne, soleil et lune constituant, tel Janus, une entité à double face ? Le corollaire de cette définition serait logiquement :

Le soleil, c'est la moitié de la lune qui sort le jour

C'est peu vraisemblable, et il est probable que la notion de lumière, bien atténuée pour la lune, soit à l'origine de l'emploi du mot « moitié ».

On peut y voir aussi une interprétation enfantine anthropomorphique des astres, comme dans l'univers des contes et des mythes, où la lune serait la « moitié »⁴⁹ du soleil, autrement dit son épouse. La caractéristique *qui sort la nuit* peut alors s'entendre de plusieurs manières selon le sens que l'on donne au verbe « sortir ». S'agit-il de la cérémonie immémoriale au cours de laquelle la déesse lune « apparaît en se produisant à l'extérieur »⁵⁰ pour éclairer les ténèbres ? S'agit-il, au contraire, de la vie cachée d'un soleil noctambule qui se promène à l'aventure en « allant hors de chez lui pour se distraire »⁵¹ ?

Ces énoncés approximatifs, ces incertitudes sur le code, ces transgressions involontaires font tout le charme des définitions d'enfants, toujours inattendues.

Mais au-delà, c'est précisément au travers de ces approximations que l'on voit comment les enfants s'approprient le code de la langue, comment, par généralisations et induction, ils parviennent à relier l'emploi contextuel des mots à leur signification abstraite.

⁴⁹ Les enfants jouant beaucoup sur les registres de langue, cette interprétation est plausible.

⁵⁰ Définition IA6 du verbe « sortir » dans le Petit Robert.

⁵¹ Définition IA3 du verbe « sortir » dans le Petit Robert.

RÉFÉRENCES

- DUBOIS, Danièle (1991), *Sémantique et cognition : catégories, prototypes, typicalité*, sous la direction de D. Dubois, Paris, C.N.R.S. éditions, coll. « Sciences du langage ».
- FRANÇOIS, Frédéric (1985), « Qu'est-ce qu'un ange ? » in *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, Berne, P. Lang, pp. 103-121.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, P.U.F.
- MARTIN, Robert (1983), *Pour une logique du sens*, Paris, P.U.F.
- MARTIN, Robert (1990), « La définition "naturelle" », in *La Définition*, Paris, C.E.L.
- MORTUREUX, Marie-Françoise (1982), « Paraphrase et métalangage », in *La vulgarisation*, Langue française N° 53, Paris, Larousse, pp. 48-61.
- MORTUREUX, Marie-Françoise (1990), « Hypo-/hyperonymie et stratégies discursives », in *L'hyponymie et l'hyperonymie*, Langages N° 98, Paris, Larousse, pp. 115-121.
- MORTUREUX, Marie-Françoise (1997), *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, coll. « Campus »,.
- TAMBA, Irène (1991), « Organisation hiérarchique et relations de dépendance dans le lexique » in *L'Information grammaticale*, N° 50, juin, pp. 43-47.
- TAMBA, Irène, KLEIBER, Georges (1990), « L'hyponymie revisitée : inclusion et hiérarchie », in *L'hyponymie et l'hyperonymie*, Langages N° 98, Paris, Larousse, pp. 7-32.