

Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

159-160 | 2013 Le figement en débat

Enquête (en contexte scolaire) sur l'interprétation de quelques expressions : le raisonnement lexical entre figement et analogie

Caroline Masseron



Édition électronique

URL: http://journals.openedition.org/pratiques/2908

DOI: 10.4000/pratiques.2908

ISSN: 2425-2042

Éditem

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination: 204-227

Référence électronique

Caroline Masseron, « Enquête (en contexte scolaire) sur l'interprétation de quelques expressions : le raisonnement lexical entre figement et analogie », *Pratiques* [En ligne], 159-160 | 2013, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/2908; DOI: 10.4000/pratiques.2908

© Tous droits réservés

Enquête (en contexte scolaire) sur l'interprétation de quelques expressions : le raisonnement lexical entre figement et analogie

Caroline Masseron

Université de Lorraine, CREM

Présentation des conditions d'une enquête exploratoire

Dans le cadre d'un groupe de recherche sur le lexique ⁽¹⁾, 36 locutions ou expressions ont été soumises à des groupes d'élèves et d'étudiants (au total, 130) d'âge et de formation divers. Le protocole d'enquête, conduit très empiriquement, a connu des variantes importantes : période ⁽²⁾, situation scolaire ⁽³⁾, écrit ou oral, demande de définition et/ou d'emploi dans un exemple. Certains groupes ont été interrogés au préalable sur leur connaissance de l'expression (déjà connue ou non, utilisée ou non). Les résultats ont ensuite été recueillis dans un fichier Excel⁽⁴⁾, pour permettre d'opérer des décomptes (2890 réponses au total) et des comparaisons (une même locution, un même élève, une même réponse, etc.).

L'objectif de l'article est modeste : il s'agit de procéder à une première exploration, partielle, du corpus recueilli, du point de vue des stratégies d'interprétation repérables, telles qu'elles s'exercent sur des expressions dont la familiarité varie du double point de vue de la séquence lexicale et du locuteur. Nous voudrions tenter de décrire comment est comprise telle expression, d'après l'explication donnée par le

⁽¹⁾ Le laboratoire du CELTED (au sein de ce qui était alors l'Université de Metz) a travaillé durant le dernier quadriennal (2008-2012) sur le lexique, selon plusieurs orientations. La problématique du figement envisagée d'un point de vue didactique, dans la perspective d'une évaluation diagnostique, a été retenue par les membres du groupe. Respectivement, Noëlle Cordary, Mireille Delaborde, Marie-Noëlle Honnert, Marceline Laparra, Caroline Masseron, Pierre Péroz, Armelle Weber et Emmanuelle Zayer.

⁽²⁾ Élaboré et discuté durant l'année 2009-2010, il a été soumis aux groupes d'élèves et d'étudiants l'année suivante, mais étalé dans le temps, de juin 2009 à juin 2010.

⁽³⁾ Ce n'est pas toujours l'enseignant titulaire de la classe qui a procédé à l'enquête.

⁽⁴⁾ Je remercie tout particulièrement Emmanuelle Zayer et Mireille Delaborde qui ont mis en forme le recueil et permis son exploitation.

locuteur, et ce faisant ébaucher un répertoire sommaire des stratégies engagées pour construire et restituer un sens plausible. De fait, chaque expression peut s'envisager comme un problème langagier à résoudre, dont la solution (la signification) est plus ou moins accessible et dont on suppose que l'explication (la définition et/ou l'exemple) donnée dans la réponse permet de caractériser l'habileté de décodage et de « raisonnement (5) » lexical de son auteur. Nous avions à dessein, lors du choix des expressions, contrasté le degré d'opacité et la fréquence d'usage des expressions retenues⁽⁶⁾, espérant ainsi à la fois motiver les locuteurs les plus jeunes ou les plus fragiles avec des expressions qu'ils ont entendues et/ou utilisées, et ainsi déceler une variété suffisante d'indices dans les stratégies de compréhension, d'analyse et de définition. Enfin, le fait de disposer de réponses échelonnées selon les âges (les élèves les plus jeunes — CE2 — ont 8-9 ans; les étudiants les plus âgés, en Licence 3, ont 21-22 ans) s'accompagne d'une variété de performances; cela permettra peut-être de saisir si les locutions dont l'acquisition est tardive sont bien, comme on le lit (Franquart-Declercq & Gineste 2001; Bassano 2005), un indicateur de compétence dont la didactique s'est emparée (Grossmann 2011 : 175-177).

Les expressions retenues

On trouvera en annexe l'ensemble des 36 expressions choisies et des formes sous lesquelles elles ont été soumises aux apprenants. On notera que figurent aussi bien des locutions prépositionnelles (à coup sûr, à bout portant, aux frais de la princesse, à fond la caisse) que des tours à l'infinitif (aller au tapis, avoir du pain sur la planche, en avoir par-dessus la tête, marcher sur des œufs), des tours régis par un adjectif (aimable comme une porte de prison, malin comme un singe), ou bien des énoncés réalisés (on a eu chaud, on voit le bout du tunnel, il s'en est fallu d'un cheveu, il va me rendre chèvre).

Nous avons pris le parti d'une enquête lourde, c'est-à-dire impliquant un nombre important d'expressions, privilégiant la langue plutôt que le discours (7), et préférant « ouvrir » le champ des possibles plutôt que de restreindre les items à une série limitée (entre 5 et 10 par exemple) qui n'en aurait été encore que plus arbitraire (8). Nos objectifs étant, répétons-le, diagnostics, nous espérions ainsi pouvoir confronter — pratiquement — des réponses effectives à des hypothèses somme toute trop générales sur « les » locutions. Enfin, choisir autant d'items facilitait une passation auprès d'apprenants d'âge varié.

⁽⁵⁾ Le raisonnement lexical implique la conjonction de plusieurs opérations par la saisie d'indices variables, dans un contexte d'activité métalexicale.

⁽⁶⁾ À fond la caisse (4) est une expression familière, connue et d'usage fréquent ; couper les cheveux en quatre (23) l'est beaucoup moins. Avancer comme un escargot (21) est transparent, au contraire de aux frais de la princesse (24) plutôt opaque. Précisons ici que la numérotation des expressions de 1 à 36 est arbitraire.

⁽⁷⁾ Contrairement par exemple à l'étude de Pulido et alii (2007), qui contextualise, dans un récit réécrit d'après un conte existant et préalablement lu, les expressions auxquelles est soumise l'interprétation des enfants interrogés. Parmi ces expressions, ne pas mâcher ses mots, être un peu dur de la feuille, passer l'éponge, plusieurs relèvent du registre familier ; l'artifice de leur densité (10 dans un conte d'une vingtaine de lignes) est corrigé par le genre dialogal. Cette étude, réalisée dans le cadre d'un laboratoire de psychologie, s'intéresse tout particulièrement aux interactions du parent, qui lit l'histoire, et de l'enfant, ainsi qu'à l'évolution des compétences à percevoir le sens non littéral d'une expression.

⁽⁸⁾ Le choix d'unités lexicales, hors contexte comme c'est le cas ici, est pour une part arbitraire : l'exposition différentielle et variable des individus à telle unité est multifactorielle et donc aléatoire.

Données quantitatives

Dans les tableaux qui figurent ci-dessous nous mentionnons les données chiffrées dont nous disposons, dans le seul but de donner une indication de grandeur des informations recueillies. On y constate tout d'abord (Tableau 1) que les effectifs et les groupes représentés sont variables. Pour le seul enseignement primaire, l'enquête a été effectuée dans un cours double (où les 7 élèves du CE2, 8-9 ans, 3^e année, sont dans la même classe que les 12 élèves du CM1, 9-10 ans, 4^e année) et dans deux classes de CM2 (10-11 ans, 5^e année), dont le groupe B ne représente que la moitié de l'effectif complet de la classe. Compte tenu des conditions artisanales (9) de l'enquête réalisée, nous nous efforcerons d'avancer avec la plus grande prudence dans les observations faites et les hypothèses émises.

Dans le tableau qu'on va lire (Tab. 1), sont reportés les effectifs d'élèves et d'étudiants ayant répondu ainsi que le nombre d'expressions renseignées (sur les 36 possibles). Par ailleurs, précisons que les non réponses n'ont pas été comptabilisées (10). C'est ainsi que les réponses renseignées en CE2 sont de 82 (en gras dans le tableau 1, à la deuxième ligne), sur un total possible de 252 (le nombre figure entre parenthèses sous le total en gras). Les pourcentages, en italiques, présentent l'intérêt de donner une valeur relative.

	CE2	CM1	CM2 A	CM2 B	6e	3e	L3
Effectif (total: 130, 100%)	7	12	19	10	20	20	Total (11): 42 Espagnol: 1 Allemand: 4 Anglais: 7 Lettres: 19 Sciences du langage: 11
Nombre de réponses (36 réponses possibles par sujet)	82 33% (252) ⁽¹²⁾	180 42% (432)	320 47% (684)	170 47% (360)	292 41% (720)	498 69% (720)	Total: 1345 89% (1512) Espagnol: 33 Allemand: 130 Anglais: 223 Lettres: 601 Sciences du langage: 358 Espagnol: 33 Allemand: 35 Anglais: 36 Lettres: 36 Sciences du langage: 36

Tableau 1 : Effectifs des groupes d'apprenants soumis au questionnaire sur les expressions et nombre de réponses obtenues (items du questionnaire renseignés)

⁽⁹⁾ C'est ainsi par exemple que les locutions (1) à coup sûr et (8) être au courant ont été oubliées lors de la consignation des résultats de la classe de 3°. Inversement, le fichier a pu parfois enregistrer deux fois une même réponse (!).

⁽¹⁰⁾ On peut cependant par différence en retrouver la trace, en croisant le numéro de l'apprenant et celui de la locution. Notons que le trop grand nombre de non réponses nous a fait renoncer à intégrer les réponses d'étudiants non francophones interrogés (de niveau Master).

⁽¹¹⁾ Les étudiants interrogés l'ont été dans le cadre d'un enseignement préprofessionnel qui regroupe plusieurs filières, dont nous avons indiqué la répartition (Lettres pour Lettres modernes et classiques, Anglais, etc.).

⁽¹²⁾ L'écart entre le nombre de réponses obtenues et le nombre de réponses possibles s'échelonne

Le tableau 2, ci-dessous, est indicatif des expressions les plus et les moins renseignées. Nous classons les résultats par ordre croissant : des items les moins aux plus renseignés. Pour synthétiser notre propos, nous regroupons les résultats sous quatre ensembles, selon qu'ils sont inférieurs ou égaux à 50 (A), entre 50 et 100 (les lignes B et C), supérieurs ou égaux à 100 (D). Le premier chiffre rappelle le numéro d'ordre de l'expression dans la série. Pour l'instant, précisons que le tableau 2 ne tient pas compte du contenu juste ou erroné des réponses produites.

Les définitions proposées étant l'objet des pages qui suivent, nous ne commenterons pas longuement les résultats présentés par le tableau 2. Nous remarquons les principaux points suivants :

— La réussite supérieure des items recueillis sous D, qui présuppose la réussite des plus jeunes : seule l'expression 4 (à fond la caisse) n'obéit pas à une prédication

	Expressions
A. Nombre de réponses = 50 (entre 0 et 40%)	9. À bras raccourcis, 9 (7%) 23. Couper les cheveux en quatre, 29 (22%) 7. Entre chien et loup, 35 (27%) 32. Tirer la couverture à soi, 37(28%) 20. Par le bon bout, 41 (32%) 33. À vol d'oiseau, 45 (35%) 22. Accorder ses violons, 49 (38%) 24. Aux frais de la princesse, 49 (38%) 11. Aller au tapis, 50 (38%)
B. Entre 51 et 79 réponses (entre 40 et 60%)	30. Allonger le pas, 56 (43%) 12. Marcher sur des œufs, 58 (45%) 2. À bout portant, 62 (48%) 14. À la sueur de son front, 69 (53%) 1. À coup sûr, 70 (54%) 34. On voit le bout du tunnel, 71 (55%) 25. Aller dans le mur, 73 (56%) 13. À prix d'or, 74 (57%) 31. Il s'en est fallu d'un cheveu, 74 (57%) 3. Aimable comme une porte de prison, 76 (58%)
C. Entre 80 et 99 réponses (entre 60 et 80%)	28. Malin comme un singe, 80 (62%) 29. Il va me rendre chèvre, 82 (63%) 15. Arriver après la bataille, 90 (69%) 35. Être au bout du rouleau, 92 (71%) 6. Mettre des bâtons dans les roues, 93 (72%) 5. Prendre un bol d'air, 96 (74%)
D. Nombre de réponses = 100 (entre 80 et 100%)	8. Etre au courant, 104 (80%) 19. Jeter son argent par les fenêtres, 104 (80%) 10. S'arracher les cheveux, 107 (82%) 16. On a eu chaud, 115 (88%) 26. Avoir du pain sur la planche, 116 (89%) 18. Avoir un coup de foudre, 117 (90%) 36. Marcher à la queue-leu-leu, 117 (90%) 27. Perdre la tête, 120 (92%) 17. En avoir par-dessus la tête, 121 (93%) 4. À fond la caisse, 125 (96%) 21. Avancer comme un escargot, 130 (100%)

Tableau 2 : Nombre et répartition par expression des réponses obtenues

de façon nous semble-t-il significative : de 3,07 (CE2) à 1,1 (Étudiants de Licence 3). Les valeurs intermédiaires sont de 2,4 pour les élèves de CM1 et de 2,1 pour les élèves des deux CM2.

verbale. L'aide constituée par le verbe semble être un facteur non négligeable, ajoutée à la fréquence d'emploi (en réception ou production) des expressions de D.

— La moindre réussite de A-B: les explications sont probablement hétérogènes. L'antiphrase de 3 (aimable comme une porte de prison) est seule de son espèce; elle n'est pas du même ordre que l'obstacle de ne pouvoir compléter la prédication verbale pour reconstituer un contexte d'emploi, en 2 (tirer, tuer à bout portant), 14 (faire, réussir, gagner, obtenir quelque chose à la sueur de son front), 7 (être à l'heure d'entre chien et loup), 20 (prendre les choses, un problème, par le bon bout), ou bien 13 (vendre, acheter quelque chose à prix d'or). Cette difficulté se retrouve dans le score très faible de réponses (7%): il aurait mieux valu livrer l'expression sous la forme figurée et complète de tomber sur (frapper, taper) quelqu'un à bras raccourcis.

Notons enfin que le degré de figement atteint par l'expression n'est de loin pas un argument absolu pour expliquer l'embarras des apprenants à apporter une réponse. En témoignent les taux de réussite contrastés de 34 (on voit le bout du tunnel), 25 (aller dans le mur) contre 26 (avoir du pain sur la planche) et 36 (marcher à la queue-leu-leu).

Cadre d'analyse linguistique et psychologique : locution et stratégie

Expressions idiomatiques, locutions, expressions figées ou semi-figées, phrasèmes... la variété des termes concurrents pour rendre compte de séquences lexicales telles que perdre la tête (27), à bout portant (2), être au bout du rouleau (35) ou marcher à la queue-leu-leu (36) est symptomatique de la variété des points de vue développés sur les unités en question et dont nos items sont passibles à des degrés divers.

Sur le versant linguistique de notre étude, nous nous référons essentiellement à un article de Martin (1997). Après avoir rappelé que la locution est une catégorie floue, l'auteur énonce, définit et illustre trois facteurs de figement, qui sont respectivement : I) la restriction sélectionnelle (tirer la couverture à soi, mais non tirer *les couvertures à soi ; s'arracher les cheveux et pas *s'arracher les veux) ; II) la non compositionalité (tirer la *grande couverture à soi et le blocage sémantique, relatif, de couverture qui ne conduit plus directement à « tirer pour soi seul un profit ou un intérêt quelconque »); III) la saturation intensionnelle (7. entre chien et loup est compris comme un locatif temporel dont la signification — « le crépuscule » — est non référentielle et dont le choix, la forme et l'ordre des substantifs chien et loup saturent obligatoirement les deux places régies par la préposition entre). L'article cité présente l'intérêt d'une discussion synthétique qui décrit des « opérations de figement » selon des principes de combinaison des facteurs identifiés, et de gradation dans les résultats du « figement ». L'article s'emploie à souligner à plusieurs reprises que la combinatoire des facteurs est d'étendue variable et que le phénomène connaît des marges indécises. La locution prototypique (dont le format est intermédiaire entre celui du mot et de l'énoncé) satisfait l'ensemble des critères (par exemple, 26. avoir du pain sur la planche; 35. être au bout du rouleau). Dans notre recueil d'expressions, seront considérés comme des énoncés idiomatiques (13), plutôt que comme des « locutions », les tours 16 (on a eu chaud), 29 (il va me rendre chèvre), 31 (il s'en est fallu d'un cheveu) et 34 (on voit le bout du tunnel), mais les opérations impliquées ne changent pas de nature.

⁽¹³⁾ Pour une présentation typologique des définitions respectives de *phrasème*, *pragmatème*, *collocation* et *locution*, on lira Mel'èuk 2011 : 42-51 ; et pour une discussion sémantique de la « collocation », J. François et J.-L. Manguin, 2006.

Les critères de locutionalité identifiés par Martin nous aideront (*infra*) à caractériser certaines des erreurs rencontrées dans les réponses des élèves. Par exemple, quand *s'arracher les cheveux* (10) est compris comme *se tirer les cheveux*, on suppose que le locuteur interprète une composition libre de la locution, parce qu'il n'en perçoit pas (n'en connaît pas ?) la valeur intensionnelle et non référentielle (Martin 1997 : 300-301) ; ce dont témoignent les réponses suivantes, toutes données par des élèves de CM2 : *quand quelqu'un arrache les cheveux à quelqu'un d'autre ; tirer les cheveux ; se disputer* (14). Ce dernier exemple est intéressant dans la mesure où apparemment l'interprétation n'est plus immédiatement référentielle, comme elle le serait si elle était — littéralement — issue d'un calcul sur la composition de l'expression (*se+arracher+cheveux*). En réalité, la valeur réciproque de *se* (*disputer*) donne l'indice d'une interprétation qui reste bel et bien référentielle puisque le pronom y perd la valeur réfléchie qu'il a dans la locution (*se disputer vs « s'arracher ses* propres cheveux »).

Sur le versant des apprentissages, qu'il s'agisse de l'évolution des représentations sémantiques, de la psychologie différentielle du développement, de la reconnaissance de stratégies lors des acquisitions lexicales, nous nous appuyons principalement sur les analyses de Bramaud du Boucheron (1981; Sprenger-Charolles 1984), Espéret (1990), Bassano (2000; 2005), Clark (1993) et Tomasello (2003).

Pour commencer, Bramaud du Boucheron ⁽¹⁵⁾ (1981 : 74 *et sq.*) énonce six dimensions, chacune définie comme une polarité, pour décrire le fonctionnement et la structure des représentations sémantico-lexicales. Nous énumérons ci-dessous ces dimensions et les illustrons par des réponses qui nous ont paru exemplaires et telles que nous les avons enregistrées sous la locution (2) à bout portant :

- 1. Le degré plus ou moins souple ou rigide du fonctionnement des relations sémantiques. Par exemple, en L3, cet énoncé suivi de son explication : Il a tiré sur cet homme à bout portant. Signifie qu'il a tiré avec une arme contre la cible (16). Nous a paru illustratif d'une relation « peu souple » la difficulté du locuteur à s'extraire de la situation « tir » pour dégager une propriété « distance ».
- 2. Le caractère plus ou moins *abstrait* (généralisant les propriétés communes de plusieurs objets) ou *concret* (représentation figurative d'un objet ou d'une action) des représentations sémantiques. Exemple : L3, *Exprime la distance*, *comme « à portée »* :
- 3. La polarité objectivité (extérieur au sujet) /subjectivité (centrée sur le sujet, ses actions, états, expériences) des représentations. Exemple : CM2, c'est quand on a commis un crime, il tire sur lui de tout près;
- 4. Les traits *simples* ou *complexes*, *globaux* ou *analytiques* des représentations. Nous reprenons l'exemple déjà cité plus haut pour son abstraction, pour souligner cette fois ses propriétés d'analyse : L3, *Exprime la distance, comme « à portée » ;*
- 5. Le degré de *stabilité* ou d'*instabilité* atteint dans l'association d'un mot à une représentation sémantique. Par exemple l'hésitation entre les antonymes dont le premier, juste, est biffé par son auteur, en 3^e : *Tout près*. *De loin*.

Les autres travaux cités, pour diverses qu'en soient les options théoriques (Espéret 1990, Clark 1993, Bassano 2005) s'accordent à rappeler que l'évolution précoce

⁽¹⁴⁾ Ou cette variante (produite par un élève de CM1): se battre.

⁽¹⁵⁾ Pour une synthèse, Sprenger-Charolles 1984.

⁽¹⁶⁾ L'orthographe et la ponctuation d'origine ont été corrigées.

des acquisitions lexicales, qui connaît des variations interindividuelles d'origine multiple, n'est pas un phénomène isolé, indépendant des conditions socio-pragmatiques et de l'environnement linguistique (en particulier syntaxique, y compris dans ses composants sémantiques) de l'unité lexicale, et pour lequel il faut dissocier les compétences qui se manifestent en compréhension et en production.

Étant donné l'éventail et le nombre des réponses dont nous disposons, si nous voulons parvenir à dégager des indices de variation dans les résultats, les travaux en psychologie différentielle ont retenu notre attention sur deux aspects particuliers, les notions complémentaires de stratégie (cognitive) et de profil lexical. Concernant la stratégie tout d'abord, le terme et la notion qu'il permet d'identifier ne sont pas des inconnus dans le champ de la didactique et l'on peut citer le début de l'article d'un dictionnaire de pédagogie qui en donne la définition suivante (Raynal & Rieunier 1997) :

Stratégie cognitive: Coordination de moyens mis en œuvre par un individu pour diriger ses processus d'attention et ses processus d'apprentissage. Ensemble d'opérations cognitives et d'actions que l'individu met en œuvre pour traiter une information ou une situation en vue d'atteindre un but.

Appliquées au matériau langagier, des stratégies sont élaborées lors de toutes les situations au cours desquelles les sujets, traitant une forme langagière quelconque, développent une activité finalisée (mémorisation, décodage, lecture, compréhension, production (177), etc.). Diverses opérations de mise en relation (généralisation, analogie, contraste, analyse, etc.) d'éléments hétérogènes y sont réalisées, dont on peut penser qu'elles laissent des traces, directes ou non, dans le produit verbal qui en résulte.

C'est ainsi que les réponses apportées par des élèves de 6^{e} (11-12 ans) pour illustrer ou définir la locution (1) à coup sûr traduisent la variété potentielle des stratégies. Nous en citons ci-dessous un échantillon (6, sur les 8 recueillies en 6^{e}):

- 1. J'en suis sûr que le cheval n°1 va gagner à coup sûr « être sûr de soi ».
- 2. À coup sûr ça va marcher « sûrement ».
- 3. Il est passé par ici à coup sûr « être sûr de quelque chose ».
- 4. À coup sûr je vais avoir un 20— « être tellement sûr que j'en mets ma main au feu ».
- 5. À coup sûr il m'a menti « certain ».
- 6. Je suis à coup sûr de gagner « être sûr ».

La variété des réponses 1-6 tient, nous semble-t-il, à l'interprétation de $s\hat{u}r$ dans la locution et à sa réalisation dans les exemples. On note ainsi, en 2, 3 et 5, qu'une dissociation de l'agent du procès décrit et du locuteur qui prend en charge la modalité épistémique de très forte probabilité ($\hat{e}tre s\hat{u}r$) garantit une autonomie supérieure à la locution (18), incidente à la voix du locuteur (distinct de l'agent). Ce n'est plus le cas dans les exemples 1, 4 et 6 qui assimilent dans l'énoncé à la première personne le degré de certitude portant sur le procès envisagé et ce procès lui-même, ce qui s'accompagne d'une erreur de construction dans deux cas (1; 6). Les explications apportées confirment la partition que nous venons d'établir : d'un côté les explications en « être

⁽¹⁷⁾ Chaque domaine donne lieu à une littérature copieuse. Par exemple, Comblain (1999 : 328-335) sur les stratégies de mémorisation, Alamagrot & Chanquoy (2002 : 49-54) sur les stratégies en relation avec les modèles rédactionnels, etc.

⁽¹⁸⁾ Remarquons ici que l'antéposition de à coup sûr n'est pas un critère définitif : la réussite de l'exemple 3 (où la locution est en position finale) le montre. Les réponses obtenues auprès des étudiants privilégient d'ailleurs la postposition.

sûr de quelque chose » (3), de l'autre, celles en « être sûr de soi » (1). Dans ce dernier cas, on peut penser que la perception analytique du fonctionnement locutionnel (à coup sûr) est moins nette et qu'elle demeure soumise à la saillance de l'adjectif sûr en construction libre, ce que semble attester la reprise de l'adjectif dans l'exemple 1 sous deux formes distinctes.

D'un point de vue méthodologique, la difficulté de l'analyse réside selon nous dans l'écart qui sépare la notion de stratégie cognitive de ce que nous avons appelé en introduction le raisonnement lexical. Ce dernier suppose en effet que soient spécifiées des représentations sémantiques et des opérations de mise en relation adaptées à la situation, c'est-à-dire dans nos illustrations ci-dessus lors des processus de production d'un exemple et d'une définition, tels qu'ils ont été sollicités. Ainsi, la récurrence de sûr dans les explications données peut-elle s'interpréter comme résultant d'un calcul de coût ou d'économie : le moindre risque, au plan du sens, est garanti par l'identité de formes, mais ceci au détriment de la valeur explicative.

Pour compléter ces interrogations et clore le volet du cadre d'analyse, nous voudrions mentionner ce que Espéret (1990 : 230 et sq), discutant une conception des « styles langagiers » identifie comme un « profil lexical ». L'étude citée s'appuie partiellement sur les travaux de Huteau (1975) qui introduisaient en France les notions de style et de profil, se fondant sur l'opposition « dépendance / indépendance du champ » pour caractériser des stratégies cognitives.

Nous livrons ci-dessous les définitions de cadrage rappelées par M. Huteau (1975 : 197) pour introduire les notions de style cognitif, d'attitude perceptive et de dépendance-indépendance du champ :

L'emploi de l'expression « style cognitif » est relativement récent en psychologie. Vernon (1973) pense qu'elle est employée pour la première fois par Klein en 1951 dans le chapitre intitulé « Le monde personnel à travers la perception » de l'ouvrage de Blake et Ramsey, Perception: an approach to personality. Pour Klein, l'attitude perceptuelle est « un style d'organisation », elle ne caractérise pas seulement les phénomènes perceptifs mais plus largement le type de rapport que l'individu entretient avec son milieu. Witkin (1965 a, p. 317) donne de la notion de style cognitif une définition voisine : « Les recherches récentes ont montré que les gens ont un mode de fonctionnement caractéristique et cohérent dans leurs activités intellectuelles et perceptives, ces styles cognitifs, comme on les a appelés, sont les manifestations dans la sphère cognitive de dimensions encore plus larges du fonctionnement personnel, dimensions que l'on retrouve dans les divers secteurs du psychisme. » La dépendance-indépendance du champ est une dimension, particulièrement étudiée par Witkin, qui permet de distinguer les individus selon leur capacité à percevoir un élément séparé de son contexte et à adopter une attitude analytique dans la résolution de problèmes.

Considérons les réponses respectives de deux élèves différents de CM2 pour envisager la pertinence de l'opposition, rapportées aux stratégies de définition que nous étudions. Dans les réponses qui suivent, soyons attentifs au rapport de « l'élément » et de son « contexte » et à ce qui traduirait l'attitude analytique dans la résolution du problème lexical. Les deux élèves (notés a et b) illustrent et/ou définissent les locutions (8), puis (16) et (36) :

(8)Être au courant

7a. tu es au courant qu'il y a le maire qui est en ville

8b. on le sait

(16) On a eu chaud

9a. un policier te poursuit, il était à un poil de t'avoir 10b. quand on n'est pas passé très loin

(36) Marcher à la queue-leu-leu

10a. tu marches derrière quelqu'un et quelqu'un te marche derrière

11b. quand on est derrière quelqu'un

Les situations imaginées en 7a et 9a par le premier locuteur (le maire et le policier) sont fortement référentielles, inscrivant l'expression dans un contexte d'usage, ici efficient. La réponse 9a par exemple implique la verbalisation de l'expression à définir (on a eu chaud) comme l'évaluation résultant de la situation décrite; contrairement à ce que l'on observe en 7a où l'expression à définir est intégrée dans l'illustration donnée (tu es au courant que...). Par différence, les réponses 8b, 10b et 11b procèdent en quelque sorte à une « généralisation du contexte » à l'aide de on et quand et ce faisant, inversent le rapport concret /abstrait tel qu'il se manifeste en 7a et 9a, chez l'autre élève.

Rappelons, avant de refermer le chapitre de cadrage, les travaux d'Espéret (1990 : 230-241). L'auteur, cherchant à identifier les mécanismes généraux de variation langagière et à dresser des modèles d'acquisition différentielle du langage, procède à un classement des styles et des stratégies, observable chez de jeunes enfants. Dans ce but, il recourt à des méthodologies complémentaires dont celle de la comparaison de données recueillies en corpus et l'analyse des productions langagières enregistrées en situation habituelles ou quasi-habituelles de monologue ou de conversation (1990 : 221). Les résultats s'appuient notamment sur un indice dit de LMPV (Longueur Moyenne de Production Verbale) et livrent différents analyseurs de variations interindividuelles, parmi lesquels les « styles » conversationnel et syntaxique. On y retrouve des phénomènes linguistiques et des polarités qu'on a coutume d'associer à l'ancrage énonciatif : ainsi de la polarité (référentielle) nominale — (expressive) pronominale (19), qui n'est pas sans rappeler l'ancrage disjoint — conjoint. Quant au domaine lexical, il est convoqué par l'indicateur de variété ou de récurrence des unités produites dans les conversations enregistrées. Les réponses apportées en 7a et 8b ci-dessus illustrent tout particulièrement la polarité dégagée par Espéret (1990 : 234), dans la mesure où chacune code une solution spécifique, déictique-pronominale ou référentiellenominale, à l'explicitation du complément de la locution, être au courant (de quoi): on le sait (8b); tu es au courant qu'il y a le maire dans ta ville (7a). La longueur comparée des réponses est, ici, significative. Rappelons qu'il ne s'agit que de noter des indications différentielles, sans préjuger de la qualité supérieure de l'une ou l'autre réponse.

Que retenir des éléments de cadrage que nous venons de dresser ? Au plan linguistique la locutionalité s'envisage de manière graduée comme résultant d'une combinaison de facteurs ; les opérations en jeu conduisent à une forme qui se rapproche plus ou moins de la locution prototypique (Martin 1997 : 303) :

[...] Entre la locution prototypique, qui réunit en elle, au plus haut point, l'ensemble des facteurs qui ont été isolés et les franges les plus éloignées où un seul des facteurs

⁽¹⁹⁾ Les deux pôles sont tendanciellement celui des « unités de contenu, au sens large » et d'un discours tenu sur l'environnement (le pôle référentiel) ou celui des « opérateurs grammaticaux » et d'un discours « de contact » et d'interaction (Espéret 1990 : 230, 232). Bien entendu, c'est la combinaison des deux qui, prévalant dans tout énoncé, est étudiée en terme de dominante pour caractériser une stratégie.

se manifeste et de la manière la plus ténue, il y a place pour une gamme infinie de degrés intermédiaires et tout particulièrement pour le modèle locutionnel ⁽²⁰⁾, plus ou moins productif.

Concernant l'acquisition et le développement du langage, les stratégies mises en œuvre sont passibles d'une analyse par pôles différentiels dont l'orientation du traitement des données est dite *top-down* c'est-à-dire contextuelle ou « dirigée par une représentation globale du texte à construire » (Espéret 1990 : 240), ou *bottom-up* c'est-à-dire soumise au « guidage des mots » (*idem*) (21). De même, les représentations sémantiques s'analysent selon une série de dimensions (Bramaud du Boucheron 1981 : 114) dont l'évolution procède également suivant des polarités dichotomiques et graduées.

Nous espérons à présent être mieux à même d'appréhender la variété des définitions recueillies pour en dégager des indices de différenciation et y caractériser des stratégies.

Stratégies définitionnelles : savoirs référentiels et langagiers, moules syntaxiques, savoir faire lexicographiques

Une définition lexicographique d'expert obéit à des contraintes d'espace restreint et de densité informationnelle qui en rendent la forme et la fonction très reconnaissables et de fait assez facilement imitables. Pour autant, les traits permanents qui marquent la structure d'une définition n'en sont pas moins compensés par la variété des catégories (nom, verbe, adjectif) et des objets à définir. *A fortiori*, quand il s'agit d'une locution.

Variété et mixité des stratégies définitionnelles

Lors d'un travail ancien (Masseron 2001 : 245-247), nous avions soumis à des étudiants la tâche de définir des noms d'objets connus (volcan, cigarette, panier) et nous avions pu constater, notamment à partir des définitions de volcan, que les productions présentaient des stratégies variées, s'agissant du mode d'appréhension cognitive de l'objet du monde et de sa catégorisation. Nous avions principalement alors repéré trois stratégies : une stratégie plutôt savante et encyclopédique (toponymie et vocabulaire de spécialité, Etna, Vésuve, cratère, éruption, lave, etc.), une stratégie empirique et expérientielle (un volcan c'est un cratère qui, quand il est en éruption provoque de gros dégâts) et une stratégie d'inspiration lexicographique qui commence la définition en catégorisant le volcan à l'aide d'un métaterme générique, non déterminé et ensuite spécifié (élément du relief, phénomène naturel, résultat de mouvements naturels). Les deux premières stratégies relèvent plutôt d'une perspective onomasiologique que nous qualifierions d'entrée « par le monde référentiel », tandis que la dernière serait plutôt à dominante sémasiologique, opérant sur la base d'une catégorisation langagière.

S. Plane emprunte d'autres voies pour caractériser les stratégies définitionnelles mais aboutit à des observations comparables aux nôtres. Elle s'appuie successivement sur les exercices scolaires, les rédactions lexicographiques savantes et les productions d'élèves.

⁽²⁰⁾ Martin donne l'exemple du paradigme ouvert dans il n'a pas inventé x, où x peut être la poudre, le fil à couper le beurre, l'eau chaude, l'eau tiède, etc. Dans ce cas le modèle locutionnel est très productif.

⁽²¹⁾ Sur le sujet, cf. la psycholinguistique textuelle et les travaux sur l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture.

Dans un premier temps (Plane & Lafourcade, 2004 : 47-59), l'auteure cherche à isoler le statut du raisonnement métalexical tel qu'on peut l'induire à partir de formulations d'exercices de vocabulaire. Dans ce cadre, l'article cité enquête sur « le rapport aux mots et au langage tel qu'il se construit dans les exercices scolaires » (2004 : 50). Sont ainsi caractérisées trois types de relations qui modélisent peu ou prou les rapports des mots et des choses dans les manuels consultés, et ce faisant le modèle d'apprentissage du lexique qui en découle : I) un modèle homologique qui présuppose une équivalence entre les mots et les choses ; II) un modèle analogique et classificatoire qui s'appuie sur une autre équivalence, celle des organisations lexicales (propriétés morphosémantiques des lexèmes) et des classes d'objets désignés ; III) un modèle essentialiste où les objets du monde conduisent naturellement aux mots qui les désignent, par le canal notamment des images d'objets (cf. les planches des dictionnaires pour enfants et les imagiers).

Dans un second temps, S. Plane adopte sur ces questions le point de vue rédactionnel, analysant, comme nous tentons de le faire ici, des définitions produites par des élèves (2005 : 115-138). L'auteure analyse plus précisément les définitions produites par des élèves de collège d'un terme difficile et rare donné dans un cotexte de discours identifié (notice descriptive et publicitaire d'un produit de maquillage), non comédogène (129-133) ; elle procède à un classement illustré des définitions recueillies. Dans ce cadre et les conditions décrites, les stratégies définitionnelles repérées, portant sur un lexème de spécialité et ignoré des locuteurs, sont dominées par les représentations que les élèves construisent du référent par le biais du cotexte discursif, de leur habileté métalexicale et du recours à des « savoirs expérientiels ».

Stratégie par le contexte d'usage dans le cas de locutions familières

Concernant notre corpus, nous retrouvons d'autant plus l'empreinte d'une stratégie « pragmatique » que la construction du sens des locutions, compte tenu du choix opéré (notre annexe), peut se voir fortement guidée par des savoirs sur leur usage familier (22) et les situations. Ainsi les exemples (12) et (13) ci-dessous, proposés par un même élève de CM2, que nous avons noté (a) plus haut (cf. supra, nos exemples 7a, 9a, 10a):

- 12. À coup sûr (1) : c'est tu trouves sans réfléchir (CM2) (23)
- 13. Être au bout du rouleau (35) : tu n'as plus rien, plus de maison, plus rien

(12) semble impliquer le souvenir de formules pragmatiques telles que « réfléchis où tu l'as mis » ou « j'en suis sûr », « je suis sûr de l'avoir remis (rangé à sa place) », etc., qui seraient émises dans un script conversationnel d'échange au cours duquel on suppose un locuteur, répondant à une demande (Bernicot 1992), lequel locuteur se souvient « à coup sûr » de l'emplacement d'un objet quelconque $^{(24)}$. L'explication produite par l'élève est empirique et concrète et, en raison de l'association dont elle procède (trouver + à coup sûr) et de sa forme (c'est), elle tend à sous-expanser la valeur d'emploi de la locution à coup sûr.

(13) relève aussi d'une routine conversationnelle inspirée d'une situation fami-

⁽²²⁾ Nous n'évoquons pas ici la question du *registre*, par exemple envisagé par quelques étudiants quand ils reformulent l'expression avec à *fond les manettes* ou en expansant la base *foncer*, montrant qu'ils ont été sensibles au registre de l'expression source.

⁽²³⁾ Peut-être convient-il de préciser que nous utilisons une double numérotation : celle des locutions (cf. en annexe, la série complète) et celle des occurrences de réponses citées (ici, l'occurrence 12).

⁽²⁴⁾ S'agit-il en 12 d'un objet concret ou d'un objet de pensée (solution d'un problème, idée, patronyme...) ? L'énoncé ne donne pas d'indice déterminant, l'objet des verbes ayant été effacé (tu trouves ; sans réfléchir).

lière qui n'induit aucun échange particulier mais un constat et son évaluation. Notons que *au bout du rouleau* et *ne plus rien avoir* ont en commun un aspect terminatif; cependant, le procès qui en est doté n'est pas identique : fatigue physique et morale dans un cas (*être au bout du rouleau*), dépossession ou privation de biens dans l'autre cas (*ne plus rien avoir*). La routine semble s'élaborer sur une association empirique de nature causale : « quand on n'a plus rien, on (dit qu'on) est au bout du rouleau ».

L'interprétation par l'usage de la locution en situation peut être parfois, même chez les auteurs les plus jeunes, subtilement compensé par l'usage langagier et l'intuition lexicographique du locuteur, signalant qu'il a conscience de l'activité métalexicale à laquelle il se livre. Comparons par exemple les productions comportant À fond la caisse (4) chez un élève de CM2 (14) et trois élèves de 6° (15, 16, 17). En (14) il faut interpréter l'énoncé comme un énoncé métalinguistique (c'est « rapide ») qui repose sur l'équivalence de la locution et de l'adjectif :

- 14. À fond la caisse : c'est rapide
- 15. Allez, allez, à fond la caisse
- 16. Tu roules à 250km/h. Tu roules à fond la caisse
- 17. À fond la caisse j'ai rangé ma chambre

L'exemple (17) est le moins acceptable. Deux facteurs peuvent expliquer ce jugement : l'antéposition d'une locution qu'on imaginerait plutôt non marquée et intraprédicative (la manière de ranger sa chambre : ? ?à fond la caisse), et la nature sémantique du procès (ranger sa chambre). En fait, il suffirait de compléter le scénario et d'adjoindre un second énoncé du type et après j'ai pu rattraper les autres qui étaient déjà partis à la piscine pour rendre (17) plus approprié à une situation qui justifierait la focalisation du trait de « procès précipité ». Par ailleurs il peut subsister un doute chez l'interprétant qui peut considérer qu'il y a une trace possible de collusion avec ranger sa chambre à fond ou à toute vitesse (cf. infra, notre relevé d'erreurs). (15) et (16) en revanche montrent que leurs auteurs ont bien perçu la tâche définitionnelle et l'ont réalisée correctement en la traitant sur le mode d'une reformulation, de « se dépêcher; augmenter la vitesse d'exécution d'une activité quelconque » en (15) ou de «rouler à très grande vitesse» en (16). Notons que les exemples de l'expression à fond la caisse recourent dans une très large majorité au prédicat rouler (variante : aller), stratégie qui convoque la base (rouler) du collocatif (à fond la caisse) ; l'économie de cette solution préserve l'auteur d'un risque d'erreur.

Les exemples qui précèdent ne doivent pas laisser entendre qu'une stratégie par le contexte ne vaut que chez les élèves les plus jeunes et qu'elle disparaît progressivement au profit d'une stratégie métalexicale par l'observation et l'analyse des composants. L'hypothèse est d'autant moins plausible quand l'étude porte sur des expressions. Les locutions sont particulièrement sensibles aux usages langagiers qui les activent et donc aux situations qui en favorisent l'apparition. La fréquence d'emploi est un facteur décisif.

Pour isoler contrastivement divers indicateurs d'une stratégie métalexicale telle que celle-ci émerge progressivement du contexte d'usage, nous avons retenu quelques-unes des réponses produites pour illustrer et/ou définir *on a eu chaud*, énoncé dont nous avons déjà signalé le taux élevé (88%, Tableau 2 *supra*) de réponses produites, parmi lesquelles une seule est erronée (25). Précisons que les situations imaginées ont couvert assez largement l'éventail des possibilités.

⁽²⁵⁾ Un élève de CM2 propose : être chaud, on est prêt, on s'est entraîné. On peut également discuter la justesse de (18) qui est, sinon erroné, au moins ambigu.

Disons brièvement qu'un locuteur est susceptible de proférer l'énoncé on a eu chaud pour évaluer positivement une situation pour laquelle lui et d'autres viennent d'échapper à des conséquences jugées fâcheuses. Les situations envisagées ont été respectivement les suivantes : I) un accident (chute, collision) ; II) se faire (r-)attraper (physiquement : poursuite) ; III) se faire attraper (moralement : punition) ; IV) un retard horaire (scolaire ou ferroviaire) ; V) une défaite (sportive) ou un échec (scolaire). Dans ces différents contextes, le locuteur est conduit à contraster aspectuellement deux dimensions du procès : le procès en cours d'achèvement et son résultat finalement inespéré. Le procès était engagé de telle sorte que des effets négatifs (se faire mal...) ont pu momentanément paraître inévitables.

Les ressources paraphrastiques qui sont mises en œuvre pour proposer un équivalent de l'énoncé source sont d'autant plus disponibles qu'elles sont déjà fréquentes et variées dans un registre ordinaire (26) (avoir failli + V; il s'en est fallu de peu; presque; tout près de + V; de justesse, etc.). Néanmoins plusieurs réponses qui associent étroitement l'exemple et la paraphrase explicative sont passibles de sous-extension. C'est le cas à des degrés divers, des exemples 19, 21 et 22, mais aussi chez un locuteur plus âgé, 33, quand la paraphrase reformule une situation spécifique sans marqueur d'exemplification.

L'interprétation de *on a eu chaud* dans les énoncés qui suivent combine la description d'une situation identifiée, la mention de l'expression et/ou sa paraphrase. Nous avons noté en italique ce qui nous paraît nettement illustratif et en caractères droits ce qui est proposé comme une explication :

- 18. On a couru très vite (CE2)
- 19. On a presque eu faux mais on a réussi (CM1)
- 20. C'est comme quelqu'un qui a failli tomber et qui est pas tombé CM2)
- 21. Ça allait exploser et ça explose pas (CM2)
- 22. On a évité l'accident (CM2)
- 23. On a échappé à un problème (CM2)
- 24. C'est quand on a presque pris un pot de fleurs sur la tête (CM2)
- 25. C'est ouf! une voiture voulait nous écraser, on a été sur le trottoir, ouf, on a eu chaud (CM2)
- 26. Ils ont failli se faire prendre, ils ont eu chaud. De la chance (3^e)
- 27. J'ai failli tomber, j'ai eu chaud. J'ai eu peur ou je l'ai échappé belle (3°)
- 28. C'était juste. On a eu chaud. Montre qu'il s'en est fallu de peu, comme « c'est pas passé loin ». (L3)
- 29. Encore un peu et on se faisait arrêter! On a eu chaud! Quand on échappe de peu à quelque chose. Quand il s'en faut de peu. (L3)
- 30. On a eu chaud, on a failli louper le match de football. Arriver à temps pour quelque chose. (L3)
- 31. Il a failli nous rattraper, on a eu chaud. C'était moins une, in extremis. (L3)
- 32. Cette voiture a failli nous percuter, on a eu chaud! Eviter quelque chose de grave, d'important. (L3)
- 33. L'averse s'est arrêtée, on a eu chaud! On a eu de la chance. (L3)
- 34. J'ai fini mon travail à temps mais j'ai eu chaud. Avoir de la chance. Réussir quelque chose de justesse. (L3)

Dans les productions que nous venons de lire, la rédaction de l'exemple et/ou de la définition se fait selon une gradation qui conduit de la reformulation (27; 29) à la dé-

⁽²⁶⁾ La plus économique des paraphrases est l'onomatopée du soulagement, ouf!

finition et s'inscrit dans une tension entre un pôle nettement métalinguistique (28, 30) et un pôle locutoire (18, 22). Les stades intermédiaires du continuum comportent certains traits de généralisation synthétique et de « décontextualisation » comme l'infinitif du verbe ou l'indéfini quelque chose (23; 30; 32; 34). La longueur supérieure des productions des locuteurs les plus âgés tient souvent à la combinaison de plusieurs solutions et la recherche de synonymes (par exemple 28 et 31), les ressources lexicales s'étant élargies (27). Enfin, nous soulignerons deux aspects. Le premier est la bonne perception du contraste aspectuel présenté par l'expression (16) on a eu chaud, ce qui n'est pas négligeable puisque c'est le noyau sémantique de l'expression. Le second concerne la mention fréquente de la « chance » pour qualifier l'état psychologique de la personne qui « a eu chaud » (26; 34), observation qui n'est pas sans rappeler l'importance des facteurs affectifs lors des opérations de mémorisation et d'évaluation. La chance est induite de l'idée d'un désagrément évité.

Au plan didactique, nous dirons que ces observations semblent étayer l'idée que « la » définition lexicographique mérite d'être étudiée en classe comme un format syntaxique qu'il s'agirait d'analyser en l'explicitant (28) et en le sollicitant comme modèle d'activité (cf. Masseron 2001; 2007).

Des énoncés définitionnels dont le schéma syntaxique est progressivement plus varié

Illustrons le point de vue syntaxique par les réponses d'un même élève de CE2. Nous présentons dans le tableau 3 que voici le relevé complet des réponses produites :

4. À fond la caisse	Courir vite		
8. Être au courant	Savoir quelque chose		
16. On a eu chaud	On a eu chaud de pas tomber		
17. En avoir par-dessus la tête	On en a marre		
18. Avoir un coup de foudre	Tomber dans les pommes		
21. Avancer comme un escargot	Avancer lentement		
26. Avoir du pain sur la planche	Avoir plein de choses à faire		
29. Il va me rendre chèvre	Il va me rendre fou		
35. Être au bout du rouleau	Être pauvre		
36. Marcher à la queue-leu-leu	Marcher l'un derrière l'autre		

Tableau 3 : Relevé des réponses d'un élève de CE2

On est frappé par la corrélation entre la brièveté des énoncés produits et leur construction adéquate qui manifeste des savoir-faire lexicographiques efficients, à condition toutefois que l'entrée soit un prédicat verbal (8; 18; 21; 26; 35; 36) ou un énoncé phrastique (16; 29). Le moule syntaxique offre un cadre de commutation qui est utilisé (29 ou 36), même si le sens proposé est erroné (35), illustrant alors une autre forme de « dépendance », ici au contexte syntaxique. Les difficultés surgissent, au-delà des cas où la locution verbale n'est ni connue ni comprise (5. Prendre un bol d'air; 22. Accorder ses violons; 30. Allonger le pas), quand le prédicat verbal est absent et que la locution est prépositionnelle (1. À coup sûr; 13. à prix d'or; 14. À la sueur de son front; 33. À vol d'oiseau) voire, ce qui est plus étonnant, adjectivale (3. Aimable comme une porte de prison; 28. Malin comme un singe).

⁽²⁷⁾ Comparons de ce point de vue les réalisations échapper à un problème (23) et quand il s'en faut de peu (31).

⁽²⁸⁾ Sur l'activité de paraphrase explicitante, cf. notre étude de 2007.

Sur le plan syntaxique, on aura remarqué la réponse portant sur 17. En avoir pardessus la tête. L'élève propose « On en a marre », contre une forme qui aurait été plus conforme au modèle initial, en avoir marre, mais qui se révèle sans doute trop abstraite et moins accessible que sa forme actualisée. Donc le tour choisi, contrairement à d'autres chez le même locuteur, s'écarte alors du moule lexicographique de la commutation stricte et manifeste une dépendance supérieure à l'usage ordinaire, réalisé en contexte.

Par différence, voici, dans le tableau suivant, les réponses apportées toutes par un même élève de CM1 :

4. À fond la caisse	On va plus vite.		
8. Être au courant	Etre au courant de quelque chose.		
10. S'arracher les cheveux	Tu commences à t'énerver.		
15. Arriver après la bataille	Quand t'arrives, c'est fini.		
16. On a eu chaud	On a eu chaud de se faire renverser.		
17. En avoir par-dessus la tête	T'en as marre.		
21. Avancer comme un escargot	On marche lentement.		
27. Perdre la tête	Il devient fou.		
36. Marcher à la queue-leu-leu	On marche chacun derrière l'autre.		

Tableau 4 : Relevé des réponses d'un élève de CM1

Le modèle lexicographique y est moins net que chez l'élève précédent, en raison du recours plus systématique aux énoncés actualisés et à la variété des sujets (on, tu, il). La dépendance au contexte s'accompagne d'une stratégie pronominale, marquée tout particulièrement par le déictique de la réponse pour (15): Quand t'arrives c'est fini. La référence demeure inconnue et l'on ne peut pas affirmer qu'elle soit mieux connue de l'élève, ou bien alors que l'on peut interpréter comme résultant d'une opération de généralisation (29).

Cette dernière observation nous conduit à chercher des indices de combinaison entre une stratégie pronominale et la recherche par étapes d'une abstraction supérieure. Les indéfinis quelqu'un et quelque chose apparaissent fortement dans les contributions des locuteurs les plus âgés. Nous avons relevé une occurrence de quelqu'un en 6°, contre les 52 restantes, toutes chez des étudiants (par exemple, ci-dessous, pour expliquer l'expression 6. Mettre des bâtons dans les roues):

- 35. (locution 35: être au bout du rouleau). Je suis au bout du rouleau. Ne plus en pouvoir de quelqu'un. (6°)
- 36. (6. Mettre des bâtons dans les roues). Il m'a mis des bâtons dans les roues, pour m'empêcher d'avancer. Poser des contraintes à quelqu'un, lui poser des difficultés. (L3)

Alors même qu'on peut discuter les choix lexicaux de 36 (*poser*, *contraintes*, *difficultés*), on note que la distribution des pronoms personnels est maîtrisée. Rappelons que les élèves les plus jeunes font un usage très marqué des pronoms déictiques (*supra*).

Mais par ailleurs nous avons également relevé avec intérêt, par comparaison avec quelqu'un, le recours supérieur à l'indéfini quelque chose : 182 occurrences dont 20 chez des élèves du CM1 à la 3^e. Certes il faut interpréter ces résultats avec la plus grande prudence. Il faut par exemple croiser les occurrences avec l'identité des au-

⁽²⁹⁾ Le démonstratif, c', renvoie dans cette hypothèse à « toute situation d'action (n'importe laquelle), une situation quelconque ».

teurs : si un même élève utilise systématiquement l'indéfini, le nombre indiqué perd de sa valeur ; de même il faut confronter ces chiffres à des résultats qui porteraient sur de nouvelles expressions, il est en effet possible que les expressions retenues induisent plus fortement la réalisation de *quelque chose* que celle de *quelqu'un* ; enfin, il convient sans doute aussi d'affiner avec des mesures qui portent sur la contiguïté des deux indéfinis, par exemple des expressions construites à partir de verbes transitifs à deux compléments (du type de *dire*, *demander* ou *apporter*... « quelque chose » + « à quelqu'un »).

Quoi qu'il en soit, en l'état des résultats obtenus, nous citerons deux exemples qui nous ont paru intéressants. Sous 37 (élève de CM2), on suivra l'enchaînement de *on* à *nous* et l'absence de *quelqu'un*, que l'on comparera à 38, produit par un étudiant :

- 37. (6. Mettre des bâtons dans les roues) Ça veut dire on fait un jeu, il y a quelque chose qui doit nous empêcher de faire le jeu. (CM2)
- 38. (6. Mettre des bâtons dans les roues) Ces étudiants lui ont mis des bâtons dans les roues pour qu'elle ne réussisse pas son examen. Empêcher quelqu'un de faire quelque chose. (L3)

Pour conclure sur ce point, illustrons notre propos avec un exemple d'explication (élève de CM2) portant sur la locution 10 (*s'arracher les cheveux*) où la dislocation s'opère à deux reprises en marquant le passage de *quelque chose* (+ abstrait) à sa spécification (+ concret), pronominale ou phrastique (nous soulignons). La conscience du figement par son auteur semble peu discutable :

39. C'est quelque chose, on peut pas le supporter ; j'ai appris quelque chose, que j'ai une mauvaise note, j'ai envie de m'arracher les cheveux. (CM2)

Des représentations sémantiques et des ressources lexicales progressivement plus abstraites Pour continuer d'appréhender comment s'opère le processus d'abstraction et envisager le phénomène selon une approche pronominale, nous pouvons examiner le traitement des occurrences de cheveu (10, s'arracher les cheveux; 23, couper les cheveux en quatre; 31, il s'en est fallu d'un cheveu), pain et planche (26, avoir du pain sur la planche), oiseau (33. à vol d'oiseau) ou couverture (32, tirer la couverture à soi). Ces lexèmes doivent perdre leur valeur référentielle en même temps que le sens de l'énoncé où ils apparaissent ne peut plus être compositionnel (s'arracher, couper + les cheveux; tirer + la couverture, etc.).

Tout d'abord, observons du point de vue du processus d'abstraction impliqué les lexèmes donnés comme équivalents de *un cheveu* dans l'explication de la locution *il s'en est fallu d'un cheveu*. Dans le relevé qui suit, 55 regroupe une série d'adverbiaux proposés par divers locuteurs, tandis que de 40 à 54, chaque énoncé a un seul locuteur. Nous avons privilégié les explications données plutôt que les exemples (à l'exception de 53):

- 40. Sauvé de justesse (CM1)
- 41. J'étais au bout de quelque chose, il manquait un cheveu, quelque chose que j'ai pas (CM2)
- 42. quelque chose qui passe devant, la largeur d'un cheveu (CM2)
- 43. Quelque chose qu'on a presque eu (6^e)
- 44. Être passé près de la catastrophe (6^e)
- 45. Presque (6^e)
- 46. Encore un peu et ce serait trop tard (6^e)
- 47. C'est passé près (3^e)

- 48. Il s'en est fallu d'un rien (3^e)
- 49. Eviter quelque chose de justesse (L3)
- 50. Éviter quelque chose de grave (L3)
- 51. A deux doigts. Encore un peu et ça se passait (L3)
- 52. Il manquait quelque chose, pas grand-chose (L3)
- 53. Il s'en est fallu d'un cheveu avant qu'il arrive Avoir frôlé quelque chose, une situation (L3)
- 54. Cela a failli se produire (L3)
- 55. Juste De justesse In extremis À deux doigts Moins une D'un millimètre Limite (L3)

L'éventail des solutions n'est pas très surprenant. Étant donné la longueur de l'énoncé et la fonction pragmatique clairement identifiable d'une clause évaluative à l'issue d'un procès qui vient de se réaliser, les élèves et les étudiants puisent dans les ressources de la langue qui proposent des adverbiaux dont la signification leur paraît équivalente (55). Les réponses produites varient en fonction de l'empan du segment reformulé. On dira de façon sommaire que les réponses privilégient une focalisation sur un cheveu (41), d'un cheveu (40) ou il s'en est fallu d'un cheveu (45; 49; 54). Cette troisième solution est dotée d'une propriété d'abstraction satisfaisante quand elle donne lieu à une formule très générale et résomptive (49, éviter quelque chose + de justesse). Les procédures qui, au contraire, présentent un degré d'abstraction moindre en restent à l'exemple et sous-catégorisent le procès (40, sauver; 46, trop tard) ou se trompent sur sa nature sémantique (43, avoir). Enfin, les réponses montrent que les locuteurs sont, ici encore, très sensibles à la procédure évaluative et la plupart optent pour une orientation axiologique déceptive du jugement (44, catastrophe: 50, quelque chose de grave), ce qui, en surface, n'est pas obligatoire (il s'en est fallu d'un cheveu qu'il ne gagne |qu'il ne perde la course (30).

En compréhension, les difficultés liées à la procédure d'abstraction peuvent tenir nous a-t-il semblé à la polysémie de méta-termes comme coup et bout (1. À coup sûr; 2. À bout portant; 18. Avoir un coup de foudre; 20. Par le bon bout; 34. On voit le bout du tunnel; 35. Être au bout du rouleau), les noms référentiels (foudre, tunnel et rouleau) n'offrant pas toutes les garanties d'une interprétation transparente.

La locution 20. *Par le bon bout* ayant obtenu un taux assez faible de réponses, ces réponses ne sont pourtant pas toujours judicieuses. La question soulevée est celle du verbe-base adapté au collocatif. *Prendre, faire, tenir, commencer* et *travailler* ont été les principaux candidats à la formation de la locution verbale; ce qui entraîne des gloses plus ou moins erronées, comme on le vérifie à travers les réponses que voici:

- 55. Prendre quelque chose par le bon bout. Bien commencer quelque chose. (L3)
- 56. Il travaille par le bon bout. Comme il le faut (3^e)
- 57. On *tient* le bon bout. C'est bientôt fini. C'est sur la bonne voie (3^e)
- 58. On *commence* par le bon bout. Où il faut. (L3)
- 59. Il a réussi à *faire* cela par le bon bout. Par le bon moyen, par la bonne méthode. (L3)

À l'issue de cet examen partiel des réponses produites, nous retiendrons l'usage et la familiarité du tour comme facteur décisif pour entraîner une stratégie définition-

⁽³⁰⁾ En contexte, le hasard du résultat heureux ou malheureux est ramené aux chances estimées au départ. À partir de quoi un locuteur peut très bien énoncer au sujet d'un adversaire qu'il s'en est fallu d'un cheveu qu'il ne gagne. La valeur déceptive est donc toujours attachée à *Il s'en est fallu d'un cheveu* (« si mon adversaire avait gagné, le résultat aurait été mauvais pour moi »).

nelle qui soit opératoire, et ce quelle que soit la maturité du locuteur. Le contraire eût été étonnant! La seconde observation que nous ferons est la confirmation de la mixité des stratégies (plutôt référentielle ou plutôt lexicographique). Ensuite, l'alternance des oppositions de traits analytique vs synthétique, abstrait (général) vs concret (spécifique), semble globalement pertinente pour rendre compte de l'évolution des représentations sémantiques chez les locuteurs. Enfin, nous avons esquissé l'hypothèse linguistique que l'opposition Nom/Pronom et le choix de la base verbale pour compléter une collocation étaient des indicateurs significatifs pour rendre compte de la compétence rédactionnelle sollicitée. L'étude de quelques-unes des erreurs les plus fréquentes que nous livrons dans la partie qui suit, devrait compléter cette première approche des locutions et des représentations dont elles sont porteuses.

Recensement de quelques erreurs types

Dans cette partie, nous nous inscrivons dans le droit fil des travaux de recherche récents qui se sont attelés aux erreurs lexicales (Anctil 2010 et 2012; Luste-Chaâ 2009, 2010 et 2013 à paraître). Une erreur lexicale, souvent à la croisée de plusieurs domaines de compétence langagière (communication, syntaxe, morphologie), est un analyseur intéressant des apprentissages en cours et des besoins langagiers à convertir en objets d'enseignement.

Le tableau 2 (supra) n'indiquait que les réponses obtenues sans préjuger de leur contenu. Précisons maintenant que, en tendance générale, le nombre d'erreurs diminue de A à B. Autrement dit, plus un item est renseigné par un nombre important de locuteurs, en principe mieux il l'est. C'est ce que nous avons illustré avec les réponses apportées à l'expression (16) on a eu chaud, pour laquelle la seule erreur rencontrée faisait une interprétation littérale de l'expression plausible en une autre situation, postulant un sens référentiel et non intensionnel :

60. Être chaud, on est prêt, on s'est entraîné (16. on a eu chaud) (CM2)

Aux deux extrêmes des résultats, nous avons une seule réponse juste pour (9) \hat{A} bras raccourcis, contre — supra — très peu de réponses erronées sur les 125 recueillis pour (4) \hat{A} fond la caisse, même si pour ce deuxième exemple, nous l'avons signalé, l'une ou l'autre des réponses s'avère discutable et rappelle la proximité de \hat{a} fond la caisse avec un autre adverbial d'intensification, \hat{A} fond (6° Ce travail est dur à fond la caisse (31)).

Dans cette partie, nous envisagerons principalement deux aspects. Le premier concerne, en compréhension, l'opposition des traits d'opacité ou de transparence qui est une dimension cruciale quand il s'agit de comprendre une locution et d'en restituer le sens. Le second aspect a trait aux phénomènes de collusion : une locution est confondue avec une autre, très proche. Nous terminerons succinctement par la question syntaxique.

Opacité et transparence

Quatre expressions sont susceptibles de nous éclairer sur les stratégies mises en œuvre pour dissiper la difficulté d'une signification inconnue et qui ne se déduit ni de la construction générale de la locution ni de la signification référentielle des lexèmes qui la constituent; ce sont (9) à bras raccourcis, (12) marcher sur des œufs, (24) aux

⁽³¹⁾ À fond n'est pas plus approprié que À fond la caisse. Toutes les deux semblent prendre les propriétés d'un marqueur pragmatique opérant sur l'énonciation.

frais de la princesse et, dans une moindre mesure, (19) Jeter son argent par les fenêtres. Rappelons que les trois premières ont connu des taux de réussite assez bas (cf. Tab. 1 : respectivement, 9%, 45% et 38%; 80%).

- a) à bras raccourcis « la moitié du bras », « avoir des petits bras » (CM2). Il est à bras raccourcis « il manque de moyens » (3°). « Diminuer de quelque chose ? » (L3). Une seule réponse restitue l'expression en lui adjoignant la bonne base il lui est tombé dessus à bras raccourcis (L3) et la définit ainsi : Faire quelque chose avec force, de manière assez brute voire violente, s'appliquant à définir frapper (quelqu'un), et les coups redoublés sont qualifiés de violents.
- b) marcher sur des œufs: À partir de la 3^e puis en L3, la locution verbale est connue et définie à partir du sème de précaution (16 occurrences de faire attention, être délicat). De rares locuteurs plus jeunes se sont attachés à saisir en intension la valeur de œufs (fragile, léger, verglas, problèmes). Le figement est repéré mais mal interprété.
- c) aux frais de la princesse: les réponses commencent en 3^e et l'expression est largement comprise comme un synonyme de « gratuit ». Le payeur est soit « quelqu'un d'autre » (cas le plus fréquent), soit plus rarement « les riches », et une fois « la princesse ».
- d) jeter son argent par les fenêtres : se pose ici la question du choix d'un verbe générique et l'accessibilité d'un verbe spécifique qui comporte ou non la « manière » de dépenser. Les réponses ont été respectivement : gaspiller (28 occurrences sur 104), dépenser (34), acheter (6), payer (1), donner de l'argent (1).

Collusion paronymique entre deux expressions (ou plus)

L'emprunt paronymique est à la fois formel et sémantique. Nous en avons cité plus haut un premier exemple :

6. Je suis à coup sûr de gagner — « être sûr ».

Nous énumérons ci-dessous les principales paires rencontrées. La première expression est celle qu'il fallait expliquer, la seconde est celle dont nous pensons avoir retrouvé la trace dans les exemples ou les explications apportées. Le relevé n'est évidemment pas exhaustif.

- Par le bon bout et tenir le bon bout :
 - 61. On tient le bon bout ! Bien réussir pour le moment, être sur la bonne voie (6°)
 - 62. Il le tient par le bon bout. Il commence bien (3^e)
 - 63. On tient le bon bout. Y être presque. Être presque arrivé au bout (3^e)
 - 64. Je le tiens par le bon bout. Avoir su comment s'y prendre. (L3)
 - 65. Je tiens cette affaire par le bon bout. Je vais réussir à atteindre mon objectif. Cette affaire est positive. (L3)
 - 66. Il tient la victoire par le bon bout. N'être pas loin de quelque chose, du but. (L3)
- À fond la caisse et à fond, ces illustrations et gloses définitionnelles produites par trois étudiants :
 - 67. Aller au bout de ce qu'on peut faire, par exemple, rouler le plus vite que l'on peut, etc. (32).
 - 68. Il a mis la musique à fond la caisse. Glosé en : « de manière déraisonnable »

⁽³²⁾ N'est pas loin une autre locution verbale qui aurait été plus juste : Être au maximum.

- 69. Il a conduit à fond la caisse. J'attaque mes révisions à fond la caisse. Glosé ainsi : « Aller vite, y mettre de la bonne volonté (33). »
- Pour expliquer l'expression 36. Marcher à la queue-leu, l'étudiant paraît raisonner sur Être comme des moutons. La voie figurée, consciente, opère un transfert de l'apparence (la forme) d'une suite humaine à sa qualité de contenu (le « suivisme »):
 - 70. Parfois j'ai l'impression que toute la société marche à la queue-leu-leu. Suivre des personnes sans réfléchir (L3)
- La locution 10. À s'arracher les cheveux a donné lieu à plusieurs confusions ; par exemple ce même attelage avec (coûter) les yeux de la tête, soumis par un élève de 6°(71) par un étudiant de L3 (72) et par un élève de CM2. L'attelage ne vaut que pour les deux premières propositions que voici
 - 71. Il m'a énervé à m'en arracher les cheveux de la tête (6^e)
 - 72. J'ai envie de m'arracher les cheveux de la tête, je connaissais la réponse (L3)
 - 73. *Être terrifié* (CM2)

Il convient sans doute de rapprocher 73 d'une autre locution voisine actualisant cheveux, Avoir les cheveux qui se dressent sur la tête.

Relevons enfin une double collusion dans cette réponse d'un élève de 3^e :

74. Il ment à s'en arracher les cheveux. Il ment tellement qu'il croit son mensonge.

Pour interpréter 74, on peut d'abord penser à une explication qui serait « tellement » tirée par les cheveux que le mensonge est perceptible (éventé). Mais plus probablement, l'exemple et l'explication sont issus d'une confusion avec une autre expression, mentir comme un arracheur de dents. Deux lexèmes de l'expression source (arracher et cheveux) sont concurrents à la saillance sémantique et leur combinaison engendre l'erreur de 74.

- $-\lambda$ bout portant et λ portée de main
 - 75. *Ce livre est à bout portant* (L3)
- On a eu chaud et on a failli
 - 76. On a eu chaud de se faire renverser (CM1)

En 76, la modalité déclenche une commutation par association sémantique, ce qui coûte l'oubli du tour négatif (on a eu chaud *de ne pas* se faire renverser).

Obstacle du figement syntaxique, en compréhension ou en production

Pour clore cet aperçu, citons le cas où le schéma syntaxique de la locution bloque l'interprétation. Nous avons retenu la locution 31 déjà citée, *Il s'en est fallu d'un cheveu*. L'impersonnel, le verbe modal, le pronom en et le fait qu'il faille compléter par une Que-P (*pour que-P*) et le subjonctif sont des données méconnues des plus jeunes. Voici quelques-unes des propositions erronées que nous avons trouvées. Le lexème saillant est *cheveu*, au détriment de l'environnement syntaxique :

⁽³³⁾ À nouveau c'est la « manière » (la bonne volonté) qui fait l'objet d'un commentaire erroné et affaiblit la justesse intuitive de attaquer (ses révisions), qui convient assez bien au collocatif à fond la caisse.

- 77. Encore un petit peu et c'est bon (CM1)
- 79. Ouf, heureusement il me reste un cheveu! (CM2)
- 80. Ouf enfin on s'en est fallu d'un cheveu (6^e)
- 81. Moment très rapide (3^e)
- 82. Il s'en est fallu d'un cheveu pour louper le train (3^e)
- 83. À peu de chose près (L3)
- 84. Il s'en est fallu de peu pour avoir notre avion (L3)
- 85. À un cheveu près il le renversait (L3)

Approximation sémantique

Les erreurs rencontrées traduisent un phénomène d'approximation sémantique, d'autant plus actif que le moule syntaxique et la saillance lexicale en favorisent l'engendrement. Prenons un dernier exemple. Dans les réponses qui sont faites par les étudiants de L3 au sujet de (2) à bout portant, le trait sémantique central de proximité ou de faible distance est reconnu dans la majorité des réponses, mais il est formulé avec des réussites variables. C'est qu'on a trouvé aussi bien De plein fouet que À coté de la personne (à côté de que l'on peut comprendre comme valant pour « non loin de »), ou Très près mais également Tout près. Une représentation sémantique globale (« pas loin » : tout près, très près, à côté) qui peut procéder suivant un phénomène d'analogie ou d'association (à bout portant et de plein fouet) est à l'œuvre dans l'approximation sémantique et obéit, là encore, à un principe d'économie (interprétative) qui s'appuie sur le contexte d'usage.

Conclusion

Par certains côtés, le dépouillement de notre enquête n'a pas révélé grand chose que nous ne sachions déjà : la connaissance des locutions chez des locuteurs natifs augmente au même titre que la compétence langagière générale ; les savoir faire définitionnels afférents sont dépendants de la disponibilité supérieure de formes syntaxiques plus variées et de représentations sémantiques progressivement plus analytiques et abstraites. La dépendance au contexte s'affranchit de situations d'abord trop singulières pour laisser place à une compétence de généralisation mieux adaptée.

Le travail que nous venons de présenter, outre la vérification des hypothèses émises, appelle divers prolongements. Nous les énumérons sous trois volets : les locutions, les locuteurs, les activités d'explicitation.

— Le choix des locutions soumises

Il faudrait prolonger et compléter cette enquête par des expressions plus rares ou dont la composition est plus nettement énigmatique ou trompeuse (locutions idiomatiques): frappé, marqué, au coin de... (du bon sens); manger son chapeau; vider son sac; le haut, le dessus, le fond du panier; de fond en comble; c'est donner de la confiture à des cochons; faire feu de tout bois; battre le pavé; se pousser du col; pas de quartier pour...; au pied levé; être au pied du mur; faire d'une pierre deux coups; numéroter ses abattis; être aux abois, etc.

De même, il serait intéressant de convoquer des locutions dont la référence est oubliée ou vieillie, par exemple celles qui usent de noms propres, absents de nos exemples : faire le Jacques ; être Gros-Jean comme devant ; tomber de Charybde en Scylla ; une victoire à la Pyrrhus.

—Le public des interprétants

Nous avons dû renoncer aux réponses des étudiants non natifs, trop faiblement renseignées. Il faudrait explorer un peu mieux cette donnée qui peut recevoir plusieurs explications. S'agit-il de la compétence générale en français, de la compétence spécifique (pragmatique et culturelle) qui s'exerce sur des locutions familières, ou du canal rédactionnel et lexicographique de l'enquête? L'approximation sémantique, la sensibilité au contexte et les phénomènes de collusion repérés chez les natifs ne peuvent pas constituer chez les non natifs des traits constitutifs aussi frappants. Dès lors quels sont les autres facteurs à prendre en compte et comment utiliser, didactiquement, les usages locutionnels des autres langues (34)?

— Les activités d'explicitation rédactionnelles

L'étude à laquelle nous venons de nous livrer a confirmé à nos yeux l'importance des écrits d'apprentissage, parmi lesquels la rédaction de paraphrases explicitantes. Ces écrits sont de taille et de finalité plus modestes que celles de la composition française classique ne sont pas des « écrits provisoires ». Il ne s'agit d'un travail de brouillon ou de réécriture mais d'écrits dont l'objectif, le genre, le format et l'opération rédactionnelle impliquée (résumer, comparer ; ici, exemplifier et définir) sont identifiés. En l'occurrence, trois familles de locutions nous paraissent devoir être utilisées dans ce cadre : celle de locutions ou d'expression dont l'usage est courant (un temps de chien), celle des locutions construites sur des métatermes polysémiques (35) pot, tour, fond, bout, coup, etc. Coup de pot, coup de bol, en usage chez les natifs, enfin des familles à orientation « thématique », par exemple les expressions qui utilisent un nom de partie du corps (main, pied, bras, jambe, dos, tête, langue).

⁽³⁴⁾ Cf. les différents ouvrages illustrés de traduction littérale et de correspondance avec d'autres langues. Par exemple, Chiflet & Whistle 2000.

⁽³⁵⁾ Cf. Rey & Chantreau 2003³ qui évoquent également cette question pour les noms communs : « POT : Désignant de très nombreux récipients domestiques, ce mot bref a eu un sort phraséologique exceptionnel. Mais nombre de locutions formées avec pot, faisant allusion à un stade matériel et technique disparu, ont vieilli. »

Bibliographie

- ALAMAGROT, D. & CHANQUOYE, L., 2002, « Modèles de rédaction de textes », in M. Fayol, dir., *Production du langage*, Paris : Lavoisier, ch. 2 : 45-65.
- ANCTIL, D., 2010, *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants du secondaire.* Université de Montréal, thèse de doctorat.
 - 2012, « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques », *in Pratiques*, 155-156, 7-30.
- BASSANO, D., 2005. « Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français », in F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit, dir., *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, PUG, 15-35.
- BERNICOT, J., 1992, Les actes de langage chez l'enfant, Paris : PUF.
- BRAMAUD DU BOUCHERON, G., 1981, La mémoire sémantique de l'enfant, Paris : PUF.
- CHIFLET, J.-L. & WHISTLE, J.-W., 2000, Sky! Mortimer. Ciel! Blake. Dictionnaire Français-Anglais et English-French Dictionary of Running Idioms. Paris: Mots & C^{ie}.
- CLARK EVE V., 1993, *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Presses: Cambridge Studies in Linguistics.
- COMBLAIN, A., 1999, « Développement de la mémoire » (ch. 9), in J.-A. Rondal & É. Espéret, dir., Manuel de psychologie de l'enfant. Bruxelles : Mardaga, 305-341.
- ESPÉRET, É., 1990, « L'acquisition différentielle du langage », in M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz & T. Ohlmann, dir., Cognition: l'individuel et l'universel. Paris: PUF: 217-252.
- FRANÇOIS, J., & MANGUIN, J.-L., 2006, Dispute théologique, Discussion oiseuse et conversation téléphonique: Les collocations adjectivo-nominales au cœur du débat, Langue française, 150, 50-65.
- FRANQUART-DECLERCQ, C. & GISTE, M.-D., 2001, «L'enfant et la métaphore », L'année psychologique, 101, 723-752.
- GROSSMANN, F., 2011, « Didactique du lexique : états des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- HUTEAU, M., 1975, « Un style cognitif: la dépendance-indépendance à l'égard du champ », in : L'année psychologique. 1975 vol. 75, n°1., 197-262.
- LUDO, L., IRALDE, L. & WEIL-BARAIS, A., 2007, « La compréhension des expressions idiomatiques à 5 ans : une étude exploratoire », Enfance 2007/4, Volume 59, 339-355.
- LUSTE-CHAÂ, O., 2009, Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications. Thèse de doctorat, 2 Volumes. Université Paul-Verlaine, Metz.
 - 2013 (déc. 2013, à paraître), « Collocations lexicales en production écrite (FLE) : analyse d'erreurs et propositions didactiques », in Innovations en didactique du FLE, Paris, CRL.
- MARTIN, R., 1997, « Sur les facteurs du figement lexical », in M. Martins-Baltar, dir., La locution entre langue et usages, 291-305.
- MASSERON, C., 2001, « Du projet de discours à la langue à la langue du discours produit », *Pratiques*, 109-110, 207-247.
 - 2007, « Paraphrase, synonymie et reformulation lors d'un travail d'explicitation interprétative », *in* M. Kara, dir., *Usages et analyses de la reformulation*. Metz : Recherches Linguistiques, 213-242.

- MEL'ČUK, I., 2011, « Phrasèmes dans le dictionnaire », in J.-C. Anscombre & S. Mejri, dir., Le figement linguistique : la parole entravée, Paris : Honoré Champion, 41-61.
- PLANE, S., 2005, Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux, *Pratiques*, 125-126, 115-138.
 - 2010, « Les apprentissages lexicaux : prescriptions, attentes et fonctions. Le problème des "mots difficiles" », in M. Rispail & C. Ronveaux (dir.): Gros plan sur la classe. Motifs et variations. Berne : Peter Lang, 61-90.
- PLANE, S., & LAFOURCADE, B., 2004, « Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles », in E. Calaque & J. David, dir., *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports.* Bruxelles : De Boeck, 47-59.
- RAYNAL, F., & RIEUNIER, A., 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive.* Paris : Retz.
- REY, A. & CHANTREAU, S., 2003³, *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Le Robert.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., 1984, « Lexique, apprentissage, connaissances du monde », *Pratiques*, 43, 83-93.
- TOMASELLO, M., 2003, Constructing a Language. A Used-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, Massachussetts, and London: Harvard University Press.

Annexe: liste des 36 expressions retenues

- 1. À coup sûr
- 2. À bout portant
- 3. Aimable comme une porte de prison
- 4. À fond la caisse
- 5. Prendre un bol d'air
- 6. Mettre des bâtons dans les roues
- 7. Entre chien et loup
- 8. Être au courant
- 9. À bras raccourcis
- 10. S'arracher les cheveux
- 11. Aller au tapis
- 12. Marcher sur des œufs
- 13. À prix d'or
- 14. À la sueur de son front
- 15. Arriver après la bataille
- 16. On a eu chaud
- 17. En avoir par-dessus la tête
- 18. Avoir un coup de foudre

- 19. Jeter son argent par les fenêtres
- 20. Par le bon bout
- 21. Avancer comme un escargot
- 22. Accorder ses violons
- 23. Couper les cheveux en quatre
- 24. Aux frais de la princesse
- 25. Aller dans le mur
- 26. Avoir du pain sur la planche
- 27. Perdre la tête
- 28. Malin comme un singe
- 29. Il va me rendre chèvre
- 30. Allonger le pas
- 31. Il s'en est fallu d'un cheveu
- 32. Tirer la couverture à soi
- 33. À vol d'oiseau
- 34. On voit le bout du tunnel
- 35. Être au bout du rouleau
- 36. Marcher à la queue-leu-leu