

Qu'y a-t-il à l'intérieur de NOIX ? Ou comment décortiquer les unités lexicales

Alain Polguère et Ophélie Tremblay
OLST — Département de linguistique et de traduction
Université de Montréal

*Une noix
Qu'y a-t-il à l'intérieur d'une noix ?
Qu'est-ce qu'on y voit ?
Quand elle est ouverte
On n'a pas le temps d'y voir
On la croque et puis bonsoir
On n'a pas le temps d'y voir
On la croque et puis bonsoir
Les découvertes.
Charles Trénet*

Définir l'enseignement du lexique

Comme tous les participants à ce numéro de la *Lettre de la DFLM*, nous sommes convaincus que l'enseignement du lexique doit être revalorisé afin qu'il trouve la place qui lui revient dans les programmes scolaires et à l'intérieur des classes de français. Pour contribuer à cette revalorisation, plusieurs tâches s'offrent à nous, notamment :

- élaborer des outils d'aide à l'enseignement/acquisition des compétences lexicales (dictionnaires pédagogiques, modèles d'exercices d'enseignement du lexique, activités pédagogiques, etc.) ;
- proposer des stratégies d'enseignement des connaissances lexicales, stratégies intégrées à un enseignement des connaissances et compétences linguistiques au sens large ;
- convaincre les personnes impliquées dans l'enseignement de la langue que l'enseignement du lexique devrait être une priorité.

Cette liste n'est pas exhaustive et, surtout, elle présuppose que l'on a déjà effectué une tâche de nature plus théorique : l'explicitation de ce qu'il faut entendre par « connaissances lexicales ». Quelle est leur nature ? Qu'est-ce qui les rend si spécifiques ? Comment s'organisent-elles ? Ces questions sont fondamentales, pour la simple et bonne raison qu'on ne peut démontrer qu'il faut enseigner un sujet donné si l'on n'a pas déjà mis au jour la nature exacte de la chose à enseigner. Dans cet article, nous allons très brièvement présenter la nature de ce que nous considérons comme étant les connaissances lexicales à enseigner, en adoptant une approche pratique, fondée sur l'analyse de lexies spécifiques du français et, surtout, sur l'étude des informations qui leur sont associées. En effet, trop souvent, les faux amis de l'enseignement du lexique lui donnent le baiser de Judas en limitant l'enseignement en question à celui de « listes de vocabulaire »¹, d'ensembles de « mots rares » ou « de mots difficiles », qu'ils faudrait faire

1. Ces listes visent dans la plupart des cas la maîtrise de l'orthographe lexicale et non la véritable connaissance des mots qu'elles contiennent.

assimiler aux élèves. Or, la connaissance lexicale n'est pas simplement l'addition d'associations signifiant-signifié — *onomastique* veut dire 'science des noms propres', *léthargie* veut dire 'abattement profond', etc —, mais la maîtrise des liens lexicaux (liens de synonymie, antonymie, causation...) et des différentes conditions d'utilisation des unités lexicales (ce que nous appelons leurs propriétés de combinatoire). Nous postulons qu'il importe avant tout d'explorer deux types de phénomènes, qui se manifestent à travers l'ensemble du lexique, y compris dans le cas des mots tout à fait courants de la langue. Il s'agit de

- la polysémie, qui doit nous forcer à isoler les différentes acceptions d'un mot pour pouvoir les caractériser et les différencier ;
- la connexion lexicale, qui fait qu'une unité lexicale n'existe que par (i) son positionnement dans le réseau lexical de la langue (liens paradigmatiques) et (ii) ses propriétés individuelles, qui contrôlent la façon dont elle se combine aux autres unités lexicales dans la phrase (liens syntagmatiques).

Toute personne ayant été impliquée dans un travail lexicographique sait bien que, par delà le problème de la définition lexicale elle-même, ce sont là les deux grands axes à partir desquels se décrivent, se comprennent, s'apprennent et s'utilisent les unités lexicales. Notre rôle, en tant que linguistes concernés par les applications de la linguistique à l'enseignement de la langue, est de proposer des modèles et des outils pour gérer un bon enseignement/apprentissage du lexique, qui prenne en compte ces deux axes.

Pour illustrer ce que nous avançons ici, nous commencerons par examiner un mot de la langue très courant, dont l'étude semble à première vue présenter peu d'intérêt dans un contexte scolaire : le mot *noix*. Nous allons le décortiquer comme on décortiquerait son référent, dans le but d'illustrer la riche palette des liens qui peuvent unir une unité lexicale au reste du réseau lexical de la langue. Nous examinerons ensuite le cas d'unités lexicales dites « prédictives », afin de mieux aborder la problématique de la vie du mot dans la phrase : la façon dont une unité lexicale peut contrôler, au moins en partie, la construction de la structure syntaxique de la phrase, de même qu'un ensemble de liens lexicaux bien spécifiques pouvant se manifester dans les textes. Cela sera fait notamment à partir du cas de *récolte* et *récolter*. Comme notre objectif est notamment de mettre en évidence certaines des notions autour desquelles nous pensons qu'il faut articuler l'enseignement du lexique (Polguère, 2003 ; Tremblay, 2003), toutes les notions fondamentales apparaîtront en gras lors de leur première mention. Notons que notre modèle lexicologique de référence est celui de la lexicologie explicative et combinatoire, telle que présentée dans (Mel'čuk *et al.*, 1995).

Le mot dans le lexique

Nous avons choisi volontairement ici un mot, *noix*, apparemment sans intérêt dans le contexte de l'enseignement du lexique. Alors qu'un tel enseignement se focalise souvent soit sur des termes rares, soit sur des familles de mots structurant des champs sémantiques centraux dans la production linguistique (champs des sentiments, de la famille...), qu'y aurait-il à dire, et surtout à enseigner, à propos d'un nom aussi courant, banal et en même temps spécifique ?

Tout d'abord, dès que l'on va vouloir examiner *noix* un peu attentivement, on va se trouver confronté au problème de la **polysémie**. Il faut en fait considérer un **vocab**le (mot polysémique), qui constitue un regroupement de **lexies** (mots associés à un sens spécifique), dont chacune possède ses propres caractéristiques. Lorsque l'on parle du mot *noix*, parle-t-on du fruit NOIX1 (*C'est la saison de la récolte des noix*), d'une petite quantité d'aliment NOIX2 (*Ajouter une noix de beurre en fin de cuisson*) ou du terme péjoratif familier NOIX3 (*Toutes ces noix qui*

ne sont pas allé voter s'en mordent maintenant les doigts) ? Il est essentiel d'opérer une telle distinction, puisque les sens lexicaux en question sont fondamentalement différents dans leur fonctionnement sémantique. Ainsi, la lexie NOIX1 est de par son sens ce que nous appelons un **objet sémantique**, un sens qui peut être considéré de façon isolée. La lexie NOIX2 (et même NOIX3), par contre, est un **prédicat sémantique**, c'est-à-dire un sens liant qui doit se comprendre et se décrire comme impliquant au moins un participant sémantique variable, un **actant** : 'une noix de X'. La mise au jour des structures polysémiques des vocables ainsi que de la structure actancielle des lexies constitue d'ailleurs la charpente d'un dictionnaire pédagogique comme (Picoche, 2002).

La structure de vocable présentée ici pour le vocable NOIX peut certes être débattue. Par exemple, on pourrait légitimement se demander pourquoi il n'est pas question d'emplois de *noix* comme *Elle a encore été voir un film à la noix*, *Il est parti en mer sur une petite coque/coquille de noix*, *Ce type est une vieille noix*. La raison en est que les expressions soulignées sont des **locutions**, c'est-à-dire des lexies à part entière, qui doivent être considérées comme des tous. Elles doivent donc être modélisées, non comme des acceptions de *noix* (un type d'erreur méthodologique très fréquemment rencontré), mais comme des emplois de *noix* « vidé de son sens » au sein d'expressions idiomatiques complexes. L'**idiomaticité** représente une notion centrale dans le fonctionnement du lexique et dans sa modélisation, notion qui doit être prise en considération aussi bien dans les stratégies d'enseignement que dans les outils pédagogiques conçus spécifiquement pour l'enseignement/apprentissage du lexique (Polguère, 2000a). Pour conclure sur la structure du vocable NOIX, on peut noter qu'elle présente une difficulté particulière du fait que NOIX1 devrait probablement être subdivisée en deux : une lexie dénotant le fruit récolté lui-même et une autre dénotant un type d'aliment, un fruit sec. En effet, lorsque l'on parle de *grignoter des noix*, il s'agit en fait de consommer la partie intérieure de la noix, que l'on peut appeler aussi bien *noix*, que, d'une façon un peu technique, *amande (de la noix)*, par opposition à la partie externe, appelée *brou*, *coque*, *coquille* ou *écale*. Les **liens lexicaux paradigmatiques** que nous identifions ici sont prévisibles. On peut en effet s'attendre, pour tout nom de fruit, à ce que la langue nous offre des lexies spécifiques permettant d'en dénoter les parties (*noyau de cerise*, *pépin de pomme*, *peau de banane*...).

Mais poursuivons sur cette lancée, en décortiquant un peu plus notre lexie. Quels autres types de liens paradigmatiques ou **syntagmatiques** pouvons-nous anticiper à propos d'un nom de fruit ? On peut, par exemple, se référer à quatre étapes majeures de la vie d'un aliment : (i) on le produit, (ii) on le récolte, (iii) on le prépare et (iv) on le consomme. Cela nous conduit, dans le cas de NOIX1, aux quatre « familles lexicales » suivantes :

- (i) [un] *noyer* (l'arbre qui produit des noix) ;
- (ii) *gauler*, *cueillir*, *récolter* [des noix], [une] *gaule* ;
- (iii) *casser*, *écaler*, *ouvrir* [des noix], [un] *casse-noix*, [un] *casse-noisette(s)* ;
- (iv) *croquer*, *grignoter*, *manger* [des noix].

Comme on le voit, en sélectionnant une lexie donnée, on peut ramener avec elle tout un sous-ensemble pertinent du lexique de la langue, qui va nous aider à mieux cimenter la compréhension du sens et du fonctionnement de la lexie en question. Nous sommes convaincus que des stratégies d'enseignement simples peuvent être conçues à partir des grilles d'analyses offertes par des théories lexicales comme celles de la lexicologie explicative et combinatoire. Les liens lexicaux que nous avons activés dans les exemples ci-dessus correspondent à ce que l'on appelle des liens de **fonctions lexicales**, liens décrits dans les dictionnaires « théoriques »

tels que (Mel'čuk *et al.* 1984, 1988, 1992, 1999) et dont il a été démontré qu'ils pouvaient être vulgarisés dans le contexte de la construction d'outils pédagogiques (Polguère, 2000b).

Nous allons passer maintenant à une autre série de phénomènes lexicaux, directement liés à la « vie de la lexie dans la phrase », c'est-à-dire à son fonctionnement en situation de discours (car une lexie n'existe et ne fait sens qu'au moment où elle est utilisée en parole).

Le mot dans la phrase

L'étude de lexies prédicatives va nous permettre d'illustrer le problème de l'insertion de la lexie dans la phrase et des différents contrôles qu'elle peut exercer au niveau de la structure syntaxique. Prenons l'exemple de RÉCOLTE. C'est en dégageant la structure actancielle de ce nom que nous pourrions montrer le type d'organisation syntaxique qui en découle. Pour ce faire, il est utile de partir de l'examen du verbe correspondant. Ainsi RÉCOLTER contrôle deux actants — 'X récolte Y' —, ce qui nous conduit à identifier les mêmes actants pour le correspondant nominal : *Je vais faire ma [= X] récolte de patates [= Y] dans deux semaines*. En situation de discours, l'actant Y peut être exprimé de trois façons :

- par un groupe prépositionnel complément de *récolte* qui contient le nom de l'aliment spécifique récolté, *une récolte de patates, de pommes, de fraises...* ;
- par un terme générique régissant syntaxiquement *récolte*, *le produit de la récolte* ;
- en utilisant le terme *récolte* lui-même, *Toute ma récolte a été brûlée* (il s'agit bien de la chose récoltée, Y, et non de l'action de récolter).

Ce dernier cas est intéressant dans la mesure où il illustre la polysémie du vocable RÉCOLTE. On peut ainsi dire que ce vocable regroupe au moins deux unités lexicales : la première, RÉCOLTE1, correspond à l'action de récolter [*La récolte des asperges est effectuée par des travailleurs de l'Ontario.*] ; la seconde, RÉCOLTE2, dénote le produit de cette action [*La récolte d'asperges a été abondante.*]. Chacune de ces lexies contrôle son propre réseau de relations. Ainsi, seule RÉCOLTE1 doit être considérée comme une nominalisation de RÉCOLTER. Cet état de fait a des conséquences directes sur l'utilisation de *récolte* en discours. L'exemple suivant montre en effet que certaines combinaisons sont impossibles : * *On effectue encore les récoltes abondantes de café à la main*. L'adjectif ABONDANT est lexicalement lié à RÉCOLTE2, alors que EFFECTUER est lié à RÉCOLTE1. Ce type de manipulation peut très bien être utilisé par l'enseignant dans le cadre d'activités portant sur l'étude des **collocations** :

- *abondante* est — avec *grosse, importante et riche* — un **collocatif** d'intensification de RÉCOLTE2 ;
- *effectuer* est — avec *faire* — un **verbe support** de RÉCOLTE1, prenant l'expression du premier actant de la lexie (X) comme sujet et la lexie elle-même comme complément.

Il existe encore d'autres collocations pour ces lexies, de même que pour le verbe RÉCOLTER, comme l'illustre le petit texte suivant²:

*Ce n'est pas tout de faire pousser ses légumes. En juillet et août, c'est le **temps des récoltes** qui bat son plein. Pour chaque variété de **légume**, il y a un moment précis pour le récolter à son meilleur, et une façon pour assurer la **continuité** de la récolte. Il serait dommage de **perdre** le fruit de ses labeurs parce qu'on a manqué le **moment** de la récolte.*

2. Trouvé sur un site consacré à l'horticulture : <http://www.horticole.com/chronique/22.php>.

Dans ce texte, on retrouve des façons d'exprimer

- la période de l'année où s'effectue normalement la récolte₁ : *le temps [des récoltes]* ;
- un actant Y possible pour RÉCOLTE₁ (ou RÉCOLTER) : *légume* ;
- le fait que la récolte₁ s'effectue de façon cyclique : *la continuité [de la récolte]* ;
- le fait qu'une récolte₂ particulière ne pourra être produite : *perdre le fruit de ses labeurs*, l'expression *le fruit de son labeur* devant être comprise ici comme une paraphrase métaphorique de *récolte₂*, paraphrase qui lui a « volé » son collocatif (*perdre une récolte₂*).

Les informations qui viennent d'être dégagées à propos de RÉCOLTE₁ et RÉCOLTE₂ permettent, dans un contexte d'enseignement, de montrer comment les lexies s'utilisent dans le discours. Elles mettent ainsi en lumière la cohésion syntaxique et lexicale des textes.

Synthèse

Nous venons de montrer qu'il faut décortiquer les mots de la langue pour mieux comprendre leur fonctionnement et, donc, mieux les enseigner ; cela peut se faire en suivant des grilles d'analyses structurées et justifiées d'un point de vue théorique. Par la description des liens paradigmatiques et syntagmatiques, notamment, on peut associer à chaque unité lexicale tout un « scénario », conditionné par les liens qui unissent cette unité à d'autres. Cependant, le but de l'enseignement est de donner à l'élève la capacité d'utiliser la lexie dans la phrase, car ce n'est que dans un tel contexte qu'elle se met véritablement à exister, un peu comme un fruit ne trouve son utilisation véritable qu'au moment où on le mange (citation en exergue). Il convient donc de toujours utiliser les propriétés lexicales dégagées pour effectuer la résolution de problèmes liés à la production ou à la compréhension du discours.

L'ensemble de notions que nous avons introduit peut sembler très riche et complexe. Il sert pourtant à guider et simplifier le travail d'analyse des phénomènes lexicaux, lorsque l'on veut être outillé pour travailler sur les données linguistiques telles qu'elles peuvent surgir en situation d'enseignement. Tous les liens mis au jour permettent de concevoir le lexique tel qu'il est : un gigantesque réseau d'unités connectées entre elles par des liens très riches. Un travail d'analyse en profondeur des unités lexicales pourrait à notre avis améliorer les compétences lexicales des élèves. Il n'est pas certain que leur répertoire lexical s'en trouve considérablement accru, mais au moins, leur maîtrise des conditions d'utilisation des mots en discours est susceptible, elle, d'être améliorée. C'est donc surtout au point de vue de la production de texte que la démarche d'analyse proposée risque d'être le plus profitable. Au niveau de la compréhension écrite, on peut inverser la démarche, et demander par exemple aux élèves de rechercher toutes les unités connectées à une lexie donnée, soit dans un texte littéraire ou journalistique, ou encore directement dans un article de dictionnaire. À cet égard, l'édition 2003 du *Petit Robert* nous semble présenter un intérêt particulier. L'ouvrage le plus pertinent pour le type d'activité que nous proposons demeure cependant le *Dictionnaire du français usuel* (Picoche, 2002), dans lequel sont justement exploités plusieurs des liens que nous avons explicités plus haut. Il faut pouvoir se baser sur des ouvrages de référence afin d'encadrer les activités pédagogiques. Il reste encore à mettre sur pied des séquences didactiques qui exploiteront les informations de type lexical contenues dans les ouvrages, et qui permettront aux élèves de développer davantage leurs compétences lexicales. Nous croyons que le développement de telles activités, conjointement à la détermination des connaissances et des compétences lexicales devant faire l'objet d'un enseignement, sera le garant d'une véritable revalorisation de l'enseignement du lexique.

Bibliographie

Mel'čuk I. *et al.* (1984, 1988, 1992, 1999) *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I, II, III, IV*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Mel'čuk I., Clas A., Polguère A. (1995) *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, AUPELF-UREF/Duculot.

Picoche J., Rolland J.-C. (2002) *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Polguère A. (2000a) Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique. *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL)*, n° 21, 75-97.

Polguère A. (2000b) Towards a theoretically-motivated general public dictionary of semantic derivations and collocations for French. *Proceedings of EURALEX'2000*, Stuttgart, 517-527.

Polguère A. (2003) *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Tremblay O. (2003) La lexicologie explicative et combinatoire, version primaire. *Proceedings of the First International Conference on the Meaning Text Theory (MTT'2003)*, École Normale Supérieure, Paris, 147-157.