“ La définition : un moyen d’accéder à la terminologie linguistique ? ”

Angelique Masset-Martin

▶ **To cite this version:**

Angelique Masset-Martin. “ La définition : un moyen d’accéder à la terminologie linguistique ? ”. Publif@rum, 2010. hal-03021822

HAL Id: hal-03021822

https://univ-artois.hal.science/hal-03021822

Submitted on 24 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ISSN: 1824-7482

Publif@rum 11, 2010

Autour de la définition

Angélique Masset

La définition: un moyen d’accéder à la terminologie linguistique?

Nota

Il contenuto di questo sito è regolato dalla legge italiana in materia di proprietà intellettuale ed è di proprietà esclusiva dell'editore.

Le opere presenti su questo sito possono essere consultate e riprodotte su carta o su supporto digitale, a condizione che siano strettamente riservate per l'utilizzo a fini personali, scientifici o didattici a esclusione di qualsiasi funzione commerciale. La riproduzione deve necessariamente menzionare l'editore, il nome della rivista, l'autore e il documento di riferimento.

Qualsiasi altra riproduzione è vietata senza previa autorizzazione dell'editore, tranne nei casi previsti dalla legislazione in vigore in Italia.

Farum.it

Farum è un gruppo di ricerca dell’Università di Genova

Pour citer cet article :

Angélique Masset, *La définition: un moyen d’accéder à la terminologie linguistique?*, Autour de la définition, Publifarum, n. 11, pubblicato il 2010, consultato il 24/11/2020, url: http://www.farum.it/publifarum/ezine_pdf.php?id=122

Editore Publifarum (Dipartimento di Lingue e Culture Moderne - Univerità di Genova)

http://www.farum.it/publifarum/

http://www.farum.it

Documento accessibile in rete su:

http://www.farum.it/publifarum/ezine_articles.php?art_id=122

Document généré automatiquement le 24/11/2020.

La définition: un moyen d’accéder à la terminologie linguistique?

Angélique Masset

1. Introduction

Cet article est issu d’une recherche menée dans le cadre de notre thèse de doctorat portant sur les discours, les pratiques et le lexique métalinguistiques en classe de FLE/S en France. Nous avons observé et enregistré des cours de CLIN (Classes d’Initiation c’est-à-dire les classes d’accueil de l’école élémentaire) et des CLA (Classes d’Accueil du collège). Nous avons remarqué lors de ces observations, une tendance très répandue de la part des enseignants, quel que soit le niveau des élèves, à introduire dès que possible du lexique nouveau. Cette entrée dans le lexique se fait de deux manières. Soit par le signe lui-même, auquel on associe une définition, c’est la démarche sémasiologique, soit par le concept auquel on veut attribuer le signe correspondant, c’est la démarche onomasiologique. Nous nous intéressons ici à la démarche sémasiologique s’agissant des lexies1 mondaines et tout particulièrement des lexies métalinguistiques, dans ces classes destinées à des apprenants de français en immersion en France. Le lexique métalinguistique est l’ensemble des mots (ou des lexies) métalinguistiques c’est-à-dire des mots qui enferment la notion delangage dans leur signifié (REY-DEBOVE, 1997: 32) ou qui sont destinés à parler du langage. Nous verrons que ce lexique est un ensemble composite que nous avons choisi de classer sur la base de définitions lexicographiques. Mais auparavant, nous présenterons brièvement les différents types de définitions rencontrés. Nous terminerons en nous penchant sur la définition de certains mots métalinguistiques utilisés dans le cadre tout particulier de l’étude et de la description du fonctionnement de la langue, en nous demandant si la définition peut être une aide à l’acquisition des notions linguistiques auxquelles ces lexies renvoient.2

2. La définition en classe de FLE/S: une pratique métalinguistique fréquente

La définition de mots n’est pas surprenante dans les classes de langue où l’acquisition du lexique est un des objectifs à atteindre. Dans notre corpus, deux grands types de définition sont attestés s’agissant des mots qui ne sont pas destinés à parler de la langue: la définition «ostensive» et la définition «verbalisée». Faute d’une terminologie plus concluante, nous entendons par «verbalisée», la définition qui se fait «par le moyen de signes appartenant à un système construit, à une langue artificielle ou métalangue» (DUBOIS *et alii*, 2003: 132), et par définition «ostensive» celle qui se fait «par référence à la chose que le signe dénote» (*op.cit.*) c’est-à-dire «qui montre l’objet à définir» (MOUNIN 1974: 98). Parmi les différentes possibilités à la disposition des enseignants pour définir, certaines rejoignent les définitions proprement lexicographiques et d’autres se font sans la langue, à l’aide de moyens paralinguistiques le plus souvent. Dans un premier temps, nous allons voir rapidement quelques exemples de définitions verbalisées. Nous montrerons ensuite comment se manifestent les définitions ostensives. Nous verrons en effet ce qu’il en est de la définition des lexies métalinguistiques, en particulier de celles qui ont pour objet de décrire la langue, dans la dernière partie de cet article.

2.1. Les définitions «verbalisées»

Les définitions de forme assez classique que sont les définitions verbalisées, c’est-à-dire mises en mots, sont de plusieurs types dans notre corpus.

2.1.1. Tout d’abord, les enseignants peuvent choisir de recourir aux définitions morphologiques. Ce procédé semble être le fait d’enseignants qui mettent un point d’honneur à faire une étude poussée du lexique. Le mot peut être défini par l’explication du sens d’un de ses affixes quand c’est un mot construit:3

> P6_M_I_11|P| […] quand on s’est pas vus depuis longtemps on s’embrasse on se serre dans les bras normalement s’embrasser ça veut dire prendre dans les bras vous avez le mot bras dans s’embrasser / on fait ça mais c’est aussi se prendre dans les bras d’accord? s’embrasser […]

Cette manière de procéder rejoint la définition lexicographique morpho-sémantique:

Les définitions morpho-sémantiques sont réservées aux mots construits […]. Elles s’appuient sur la forme complexe du mot-entrée et ne définissent que l’affixe ou le lien de composition […]. La définition morpho-sémantique est fréquente dans les dictionnaires. Elle est économique (renvoi au mot de base) ; les règles morphologiques se substituent à l’analyse du sens (LEHMANN et MARTIN-BERTHET 2005: 44).

2.1.2. Un autre type de définition verbalisée est l'élucidation sémantique par la paraphrase, qui est sans doute l'une des plus utilisées dans notre corpus. Les exemples sont fréquents, et tous les niveaux que nous avons observés sont concernés. L'extrait suivant montre une façon de procéder, assez directe:

> P6_Q_I_58|P| […] complétez les phrases suivantes avec un mot qui soit le contraire de celui écrit en caractère gras vous voyez les mots en caractère gras?
> P6_Q_I_59|A| oui madame
> P6_Q_I_60|P| noir foncé d'accord? […]

2.1.3. Les élucidations sémantiques par la situation se manifestent le plus souvent par le recours à une situation extralinguistique familière (ou jugée comme étant familière) des élèves. C'est une troisième manière de définir assez fréquente, c'est en particulier celle qui est utilisée avec les élèves les plus jeunes ou les débutants. Elle se manifeste formellement par la présence de *quand/si/par exemple*, comme dans l'exemple suivant où l'enseignant veut expliquer le sens du mot *perdrix*:

> P5_B_III_88|P| alors quand je vais à la chasse quand je vais à la chasse à la campagne quelquefois il y a des oiseaux / assez gros comme ça qui s'envolent / pan je le tire il tombe et le chien ramène l'oiseau cet oiseau c'est quelquefois une perdrix une perdrix c'est un oiseau sauvage assez gros qui vit dans les bois dans la campagne et qu'on peut manger qui est très bon […]

Ici cependant la situation n'est pas suffisante pour l'enseignant qui complète par une autre définition «par inclusion» c'est-à-dire «une perdrix c'est un oiseau…».

2.1.4. La définition par inclusion est caractéristique de la grande majorité de celles que l'on trouve dans les dictionnaires. Les définitions par inclusion sont définies comme étant:
[…] nécessairement formées de deux parties: l'incluant qui désigne la catégorie générale (le genre) dont relève l'objet à définir et les traits spécifiques qui différencient les espèces entre elles. Elles s'appliquent aux noms mais aussi aux verbes (plus rarement aux adjectifs) (LEHMANN et MARTIN-BERTHET 2005: 43).
Ces définitions supposent que l'hyperonyme (l'incluant) et la périphrase (les traits spécifiques) qui l'accompagnent soient connus des élèves, ils doivent permettre l'accès au sens du mot inconnu en cours d'explication. Les exemples sont là encore assez nombreux.

2.1.5. Un autre moyen utilisé en classe de langue pour permettre d'accéder au concept (il n'est pas vraiment question de fournir le sens proprement dit mais une «idée»), est de donner plusieurs exemples censés être assez représentatifs pour que l'élève soit capable de déduire le sens du mot inconnu par lui-même. Ce procédé est appelé définition en extension «[…] qui en théorie énumère les membres de la classe, énumération réduite en fait, par nécessité, à quelques exemples» (MOUNIN 1974: 98).
Nous n'avons cependant pas observé ce phénomène fréquemment ce qui peut s'expliquer par le fait que l'enseignant aime souvent être plus précis dans ses apports d'information, ce que ne lui permet pas celle-ci. Ici, on part du principe que le mot n'est pas complètement inconnu de l'élève. L'extrait suivant montre comment cela peut se manifester:

> P2_H_IV_18|P| ah des petits c'est pour ça que tu as gagné? tu gagnes au foot avec les petits? d'accord et tu fais pas d'autre(s) sport(s)? // du sport tu sais ce que c'est du sport? le foot le tennis
> P2_H_IV_19|N| foot
> P2_H_IV_20|P| le rugby tout ça ce sont des sports la piscine c'est du sport […]

2.1.6. Enfin, le dernier type de définition verbalisée que nous avons relevé dans notre corpus est le recours au synonyme, ce qui n'est pas très fréquent. Il est important de noter que suivant le niveau des élèves, le synonyme s'accompagne d'autres types de définitions, selon justement l'idée que les enseignants se font de la «palette» de lexique connue. Il arrive plus rarement aussi que l'élucidation du sens d'un mot ou d'une expression, s'accompagne d'antonymes, en plus des synonymes, ce qui permet d'élargir le vocabulaire.
Nous venons de montrer quelques exemples d'une pratique métalinguistique par excellence qu'est la définition «verbalisée» lors de l'étude du lexique en classe de langue. Un autre type de définitions est attesté dans notre corpus: il s'agit de celles qui

ne sont pas verbalisées du tout mais qui ont le même objectif.

2.2. Les définitions «ostensives»

Nous reprenons, nous l'avons dit, le terme «ostensive» à Dubois (2002) dans une acception un peu plus élargie pour caractériser un type de définition assez présent en classe de langue qui ne recourt pas à la langue mais à des moyens que l'on pourrait qualifier de paralinguistiques. Ce type de définition est sans doute typique d'une situation d'étude de la langue à l'aide de la même langue, à des apprenants qui ne la maitrisent pas ou pas suffisamment.
Le dessin mais surtout le mime sont des moyens fréquemment utilisés par les enseignants:

> P1_K_IV_119|P| tortillent ça veut dire ça les autres doigts tortillent les cheveux elle est comme ça dans le canapé et elle est comment dans le canapé? / recroquevillée recroquevillée ça veut dire que tout son corps est comme ça ça veut dire qu'elle est toute pliée toute pliée […]

On voit avec cet extrait que la définition ostensive peut être complétée par une définition verbalisée, en l'occurrence ici à l'aide d'un synonyme (*pliée*), dans le cas où le mime est difficile.
Les élèves aussi recourent aux définitions ostensives, beaucoup plus souvent qu'aux autres ce qui s'explique par le fait qu'ils n'ont pas toujours le lexique nécessaire pour tenter de donner le sens d'un mot tout en le connaissant pourtant:

> P6_K_II_86|P| alors zigzag le zigzag zigzaguer ça veut dire_?
> P6_K_II_87|B| il part par là
> P6_K_II_88|P| à droite à gauche hein avec des tournants hein le zigzag d'accord? faire des zigzags d'accord? […]

Les définitions ostensives sont donc présentes en classe de langue étrangère, mais les enseignants en restent rarement au niveau du geste ou du dessin, au contraire des élèves qui n'ont pas toujours les moyens de faire autrement. A un moment donc, les enseignants peuvent choisir de compléter ce sens par des définitions «verbalisées». Dans tous les cas, il s'agit de permettre d'accéder à un concept dont le nom est donné. Or si la définition est très présente quand il s'agit des mots mondains et si elle semble bien jouer un rôle majeur dans cette étude du lexique, qu'en est-il concernant les mots métalinguistiques «spécialisés»? Est-ce que les enseignants recourent à la définition quand ils introduisent des notions «grammaticales»? Est-ce que la définition pourrait permettre un accès aux concepts linguistiques?
Avant de répondre à ces questions, il nous faut cependant nous pencher sur le métalexique afin de montrer ce que nous entendons par «spécialisé».

3. Essai de classification du métalexique

La terminologie linguistique destinée à décrire la langue est métalinguistique par définition. Il est nécessaire de passer par une classification car le métalexique n'est pas une catégorie uniforme. Nous entendons métalexique de manière assez élargie dans la mesure où il s'agit pour nous de prendre en compte l'ensemble du vocabulaire utilisé par les acteurs des classes de FLE/S observées pour parler de la langue. Or ce vocabulaire s'est avéré hétérogène, c'est pourquoi il nous a semblé important de comprendre comment il s'organise avant d'étudier plus spécifiquement le traitement qui en est fait, en l'occurrence ici relativement à la définition.
En amont de ce travail nous nous sommes d'abord inspirée de Cuq (2001) qui fait une distinction entre les termes qu'il nomme «non essentiellement grammaticaux» (NEG) et les autres, qui sont «essentiellement grammaticaux» (TEG) et qu'il regroupe sous le nom de «métalangage grammatical»:
Le métalangage grammatical est formé de plusieurs catégories de termes. La catégorie la plus évidente est celle qui est constituée de termes qui n'ont d'existence que grammaticale. Par exemple *subjonctif* ou *adjectif* sont des termes spécialisés aux domaines de la linguistique ou de la didactique. On ne les rencontre pas en dehors de ces domaines. De même des termes comme *imparfait* ou *impératif*, qui peuvent exister hors du champ grammatical comme des adjectifs, ont une existence uniquement grammaticale quand ils sont des noms. On les appellera termes essentiellement grammaticaux (TEG).
La deuxième catégorie est constituée de termes d'usage plus courant. Par exemple *article, interrogation* ou *parole* peuvent être utilisés avec d'autres acceptions que grammaticale. Exemples: un article bon marché, une interrogation philosophique, une parole malheureuse. On les appellera termes non essentiellement grammaticaux (NEG). Il arrive fréquemment que ces termes, qui peuvent être non essentiellement grammaticaux quand ils sont employés seuls, prennent une spécificité uniquement grammaticale quand ils forment certaines lexies, comme par exemple: *article défini, interrogation indirecte, acte de parole* (CUQ 2001: 707).
Notons également que Cuq met en avant une dernière catégorie qu'il oppose aux deux premières et qui regroupe les termes non spécifiques (TNS) c'est-à-dire des termes «[…] qui comme *dire* ou *répéter* ont la même acception dans les activités

grammaticales que dans les autres situations de communication où ils pourraient apparaître. Ils s'opposent par ce trait à des termes comme *interrogation* ou *parole*, qui, on l'a vu, prennent un sens particulier quand ils sont utilisés en contexte grammatical» (*op.cit.*: 708). On constate d'ores et déjà que le métalexique ne peut être considéré comme un groupe homogène: certaines lexies sont très spécialisées, d'autres sont utilisées en discours «ordinaire».
Si nous trouvons la distinction de Cuq très intéressante (nous la reprenons d'ailleurs en partie), nous ne l'utiliserons pas sous cette forme en raison surtout du terme «grammatical», ambigu et qui surtout réduit le champ d'étude, ce qui relève de la «grammaire» n'étant qu'une partie du métalangage et par conséquent du métalexique. Nous proposons donc une classification du lexique métalinguistique au sens large, centrée sur le sens (au moins dans un premier temps) pour n'étudier qu'ensuite la manière dont elles sont utilisées.
Pour élaborer notre classification, nous avons pris comme point de départ les définitions lexicographiques. L'analyse de notre corpus a été effectuée sur plus de 800 lexies provenant des textes officiels et de la liste de Cuq (qui regroupe quant à elle plus de 700 lexies). Puis, dans un second temps, nous avons complété cette liste par des termes glanés lors de nos lectures, et lors de l'étude de notre corpus proprement dit. Nous avons donc choisi de classer sur la base des définitions lexicographiques qui est une analyse du sens des mots parmi d'autres possibles, mais qui a l'avantage de pouvoir être effectuée par tout usager de la langue à l'aide du dictionnaire.
Nous avons choisi de travailler à partir de deux dictionnaires: *Le Nouveau Petit Robert* version électronique (2008) et le *Lexis, Larousse de la langue française* (2002). De plus, il nous semble important de signaler que:
[…] comme notre approche est synchronique, nous devons nous appuyer sur la présence ou l'absence d'un lien sémantique en français contemporain pour déterminer si nous sommes en présence d'homonymes ou de lexies d'un même vocable. S'il existe un lien étymologique, mais que ce lien ne se concrétise plus par une relation de sens couramment perçue par les locuteurs, nous devrons l'ignorer (POLGUERE 2003: 51).
Pour nommer chacun des groupes de lexies que nous avons distingués grâce aux définitions lexicographiques, nous nous sommes inspirée de la distinction faite par Rey-Debove (1997):
Le lexique l1 d'une langue L1 comprend:
(1) Un ensemble de mots mondains, c'est-à-dire destinés à parler de ce qui n'est pas le langage (le monde, les choses). Par exemple: *maison, chaud, respirer, mortellement*. Ces mots représentent toutes les catégories grammaticales de la langue L1 ; mais les mots grammaticaux mondains sont rares (ex. angl. *he*, fr. *nous*).
(2) Un ensemble de mots métalinguistiques, c'est-à-dire destinés à parler du langage. Par exemple*: adjectif, déclinaison, illisible, dire, grammaticalement* […]. Les mots métalinguistiques représentent aussi toutes les catégories grammaticales de la langue L1. Mais […] les mots grammaticaux métalinguistiques sont peu nombreux (ex. *ci-dessous, ibidem*).
(3) Un ensemble de mots neutres par rapport aux deux ensembles précédents, qui s'intègrent indifféremment à l'un ou à l'autre, comme *il, que, sur, forme, grand, vite, etc*. Ce sont des mots de haute fréquence, à contenu pauvre, qui sont polyvalents ou athématiques. Ils représentent toutes les catégories grammaticales et spécialement les mots grammaticaux (hautes fréquences) qui, dans leur généralité, sont indifférents aux domaines sémantiques dans lesquels ils fonctionnent (1997: 26).
Pour notre part, nous nous intéressons tout particulièrement aux deux premières catégories, même si nous ne perdons pas de vue que «les mots métalinguistiques seront par exemple: (1) des mots qui ont un sens métalinguistique (que ce sens soit le seul ou non), (2) des mots qui ont un sens neutre (que ce sens soit le seul ou non)» (*op.cit.*: 27). Nous verrons en quoi ces précisions sont très importantes s'agissant de notre classification.
Etant donné que le mot métalinguistique peut être polysémique (au même titre que n'importe quel mot mondain), nous avons choisi de qualifier de «mixte» les lexies polysémiques telles que *conjuguer*, c'est-à-dire dont l'une des acceptions au moins est métalinguistique, le(s) autre(s) étant mondaine(s).4
Nous qualifions les lexies ayant un ou des sens uniquement métalinguistique(s) (comme par exemple *gérondif*) de «techniques», c'est-à-dire que ce sont des lexies qui appartiennent le plus souvent aux domaines particuliers traitant de l'étude de la langue et de son fonctionnement. Ces lexies techniques sont soit monosémiques, soit polysémiques (c'est-à-dire qu'elles ont plusieurs acceptions mais toutes sont métalinguistiques). Les lexies qui n'ont aucune acception métalinguistique sont qualifiées de «mondaines» (*effacer*, *place*). C'est leur utilisation en discours métalinguistique (typique de la classe de langue), ou au sein de pratiques métalinguistiques qui donne à ces lexies leur dimension «méta», d'où le relevé que nous tenons à en faire.
Nous avons présenté ici notre classification du métalexique, d'abord parce qu'elle se base elle-même sur la définition (celle des dictionnaires), ensuite pour bien différencier parmi les lexies métalinguistiques, celles qui font l'objet de la dernière partie de cet article, à savoir les spécialisées. En effet nous nous intéressons ici aux lexies techniques (monosémiques ou polysémiques) ou mixtes dont seule l'acception technique est attestée en classe. Nous verrons que cette mixité joue un rôle très important dans la définition.

4. La définition peut-elle être une aide à l'acquisition des notions linguistiques?
Cette question restera ouverte. Ce que l'on peut en dire, à propos de l'étude d'un corpus particulier c'est qu'il arrive que les enseignants définissent des lexies spécialisées qui semblent être traitées comme n'importe quel mot mondain. Nous allons d'abord montrer que parmi les lexies spécialisées, les lexies techniques peuvent être définies, et nous verrons dans un deuxième temps que les lexies mixtes ont un atout supplémentaire pour que l'accès à la notion soit facilité.

4.1. La définition des lexies techniques est possible

Bien sûr, dans les classes de FLE/S, il arrive que les lexies techniques soient évitées, contournées. Mais elles peuvent être traitées comme n'importe quel autre mot. Certaines lexies semblent plus adaptées à certains types de définition. Nous donnons ci-dessous quelques exemples de ce que nous avons trouvé dans notre corpus.

4.1.1. La ponctuation a fait l'objet de plusieurs séquences ou en tout cas de plusieurs moments d'explication pendant notre présence. Les termes utilisés pour désigner les différents signes de ponctuation sont systématiquement donnés. Si la définition ostensive par la représentation graphique est toujours un préalable, les enseignants passent souvent au «rôle» de ces signes de ponctuation, c'est-à-dire que ces derniers peuvent être définis plus précisément par la définition verbalisée de type fonctionnel (c'est-à-dire qui précise «à quoi ça sert»).

> P2_F_VII_1|P| là y a le vieil homme qui parle comment sait-on qu'il y a le vieil homme qui parle?
> P2_F_VII_2|Y| parce que il est déjà dit
> P2_F_VII_3|P| non comment quand tu lis le texte on sait que le vieil homme parle? comment le sait-on?
> P2_F_VII_4|T| parce que y a un tiret
> P2_F_VII_5|E*| y a un trait
> P2_F_VII_6|P| y a un trait y a un tiret c'est ça que tu voulais dire?
> P2_F_VII_7|Y| oui
> P2_F_VII_8|P| il y a un tiret donc ça veut dire qu'il y a quelqu'un qui parle

Ce type de définition semble typique des mots métalinguistiques spécialisés puisque nous ne l'avons pas observé auparavant pour les mots mondains. De plus, il permet sans doute plus aisément l'accès à la notion linguistique, puisque l'enseignant n'en reste pas au seul stade de l'étiquetage. La ponctuation semble donc être un point de langue pour lequel il semble difficile d'introduire les lexies sans un minimum d'explication sémantique.

4.1.2. La classe des termes renvoyant aux temps verbaux ou aux formes verbales fait souvent l'objet d'une définition de type descriptif («ça s'écrit avec…/ça termine par») mais surtout d'une définition en extension. Nous avons vu que la définition en extension se réduit souvent à ne donner que quelques exemples censés représenter la classe entière dont le nom est donné. S'agissant de mots métalinguistiques, nous avons assisté à ce type de définitions assez fréquemment. Or cela ne permet pas véritablement un accès au sens, mais ces exemples sont censés permettre aux élèves de se faire une idée du concept en cours d'enseignement/apprentissage. Quand les mots métalinguistiques sont des termes techniques, les exemples ne sont cependant pas souvent utilisés seuls, puisqu'ils sont accompagnés de règles, d'un métalangage plus ou moins simplifié et d'exercices. Dans l'extrait suivant, on peut voir la manière dont le recours aux exemples devrait permettre l'accès à *passé composé*:

> P5_E_III_110|P| ah! ça va mieux chut alors là on va écrire aussi avec trois couleurs nous / avons / vu / des photos // alors ça s'appelle le passé composé regardez bien regardez bien / regardez bien Omar / *a parlé* c'est le passé composé *avons vu* c'est le passé composé aussi ici c'est quel verbe?

On peut faire l'hypothèse que le métaterme étant déjà assez difficile d'accès (ou considéré comme tel), le recours aux exemples, plus direct, devrait être facilitateur. Il n'en demeure pas moins que la formation de ce temps, sa définition descriptive, interviendra ultérieurement.

4.1.3. Certains termes relevant de la sémantique lexicale comme *homonyme* et *homophone* font presque systématiquement l'objet de définitions quand les enseignants les introduisent. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante procède de la même manière que pendant ses phases d'élucidation sémantique des mots mondains, puisqu'elle décompose les métatermes pour en donner une définition que nous avons qualifiée de morphologique:

> P4_L_I_15|P| homonyme très bien alors des homonymes ça veut dire on entend la même chose
> P4_L_I_16|E*| mais ça s'écrit pas la même chose
> P4_L_I_17|P| mais ça s'écrit pas pareil ça ne veut pas dire pareil des homonymes alors c'est plutôt ici des homophones parce que homonyme écoutez-moi chut homonyme c'est homo ça veut dire quoi?
> P4_L_I_18|E*| pareil
> P4_L_I_19|P| pareil et –nyme ça veut dire? même?
> P4_L_I_20 son(s)
> P4_L_I_21|P| mêmes noms mêmes mots est-ce que ça ce sont des noms tous les deux?

P4_L_I_22 non
P4_L_I_23|P| non alors des homonymes ça serait par exemple le mousse / et la mousse alors la mousse du savon par exemple hein quand on se lave les mains ça fait de la mousse la mousse du savon ou la mousse du coca quand on verse le coca ça fait de la mousse / hein la mousse […]

De plus, la définition est ici assortie d'exemples extralinguistiques et elle se rapproche de la définition que l'on peut trouver dans les dictionnaires. Mais elle nécessite que *nom* soit bien acquis ce qui ne va pas de soi pour tous les élèves.
La définition par inclusion est également utilisée, dans le cadre de la sémantique lexicale, comme on le voit ci-dessous avec le mot *racine*:

P4_E_II_10 racine madame ?
P4_E_II_11|P| oui une racine c'est le mot du milieu le mot qui donne le sens hein oui la racine oui le radical oui je préfère dire racine mais si tu veux dire radical tu peux […]

La difficulté avec ce type de définition est que ce sont souvent d'autres mots spécialisés qui servent d'hyperonymes (comme par exemple *mot*, *nom*) ce qui peut être un obstacle.

4.1.4. Les parties du discours font partie des termes les plus souvent utilisés dans une fonction d'étiquetage, ce qui n'est guère surprenant puisqu'elles servent à nommer des groupes «d'objets». La définition la plus fréquente, quand elle est donnée, est celle qui précise «à quoi ça sert», définition que nous avons qualifiée de «fonctionnelle». L'extrait suivant donne un exemple de la forme que peut prendre ce type de définition, à propos de *adjectif*:

P4_C_III_57|P| donc je ferme le crochet ici / alors ce mot-là ce mot-là qui // ce mot-là qui explique quelque chose sur le nom qui n'est pas un nom / ça s'appelle un adjectif un adjectif / un adjectif donc l'adjectif on le souligne en orange / adjectif alors l'adjectif il sert à me dire comment est le nom d'accord? ici le nom c'est forêt et qu'est-ce que je sais en plus sur la forêt je sais qu'elle est à côté d'accord? qu'est-ce que je pourrais mettre à côté à la place de voisine comme autre adjectif? / la forêt?

On est ici dans une séquence qui concerne la nature et la fonction. L'enseignante doit donc tenter de faire comprendre ce qu'est un adjectif et faire percevoir son rôle, son utilité dans la pratique de la langue. Elle commence par partir de l'exemple écrit au tableau (ce qui est une méthode fréquemment employée) dont elle ne donne pas le sens mais la catégorie grammaticale à laquelle il appartient (démarche onomasiologique *ça s'appelle*), puis elle donne la définition en «il sert à…», définition lexicographique simplifiée, adaptée au public. La boucle devrait être bouclée (et la notion considérée comme acquise) par les exemples fournis par les élèves. Cette manière de procéder est donc assez fréquente s'agissant des parties du discours mais rien ne permet cependant d'affirmer que la notion en langue sera acquise. Par contre, nous pensons que cela peut être une aide.
La définition par la situation peut également être utilisée, mais beaucoup plus rarement, dans le cadre de l'élucidation du sens d'un mot métalinguistique, comme dans l'extrait suivant pour *nom propre:*

P4_O_I_71|P| c'est quand y a un nom propre? ben c'est quand quelqu'un s'appelle d'une façon quand une ville s'appelle d'une façon un endroit c'est ça des noms propres / mais euh tu peux donner des noms propres à un objet moi chez moi j'avais un parapluie que j'appelais Aurélien c'était mon parapluie je disais pas je prends le parapluie je disais je prends Aurélien il s'appelait Aurélien mon parapluie donc on pouvait donner des noms on peut donner des noms quand on est un peu fantaisiste des noms à des objets ça devient un nom propre /

Tous les moyens sont bons semble-t-il pour permettre aux élèves de comprendre à quoi renvoie tel ou tel terme métalinguistique spécialisé.
Que nous apprennent tous ces exemples? Tout d'abord, nous avons voulu montrer que les lexies techniques peuvent être traitées par les enseignants comme tout autre mot mondain. En effet, les deux démarches sémasiologique et onomasiologique

d’étude du lexique sont ici attestées, or nous pensions que les lexies spécialisées ne serviraient qu’à étiqueter. Certaines définitions que nous avons relevées pour les mots mondains semblent s’appliquer à certaines lexies en particulier. Par exemple, les définitions par inclusion et morphologique semblent être en adéquation avec les termes de la sémantique lexicale mais la difficulté dans ce cas est le terme hyperonyme, lui-même souvent technique qui est à connaître. Les définitions descriptives s’appliquent très bien aux signes de ponctuation. Les formes verbales sont définies par inclusion, les exemples ayant un rôle important à jouer semble-t-il ici. Par contre, une définition, celle que nous avons qualifiée de «fonctionnelle» et qui permet un accès à la notion par son usage en langue, semble typique des lexies spécialisées, notamment celles qui renvoient aux catégories du discours.
Quel peut être le rôle de ces définitions? Sans certitude, on pourrait dire que la définition n’intervient qu’avec des lexies que les enseignants considèrent comme nécessairement à connaître, le plus souvent dans les cours de «grammaire». Les lexies qui ne sont pas définies sont soit considérées comme secondaires, soit considérées comme acquises (il suffit de penser à *mot*, utilisé un nombre incalculable de fois, et qui fait l’objet de précisions uniquement par opposition à d’autres métatermes). Si les lexies spécialisées peuvent être définies, c’est qu’elles ne sont pas complètement hermétiques. Nous ne pouvons pas montrer ici si une définition, d’une part favoriserait l’acquisition du concept linguistique, et d’autre part serait possible pour chacune, mais il faudrait le vérifier. Si la définition est bien reconnue comme un moyen possible d’accès au lexique métalinguistique, il est en outre nécessaire de bien s’interroger sur le type de définition que l’on utilise.

4.2. La définition des lexies mixtes: quand l’acception mondaine permet l’accès au concept linguistique
C’est lors d’une séquence d’une des enseignantes (qu’elle a intitulée «grammaire») consacrée à l’expansion du groupe nominal destinée à des élèves de CLA 35, que pour la première fois nous avons assisté à ce qui est devenu par la suite une de nos hypothèses de travail.
Avec une lexie comme *complément,* très souvent utilisée en classe lors de la description de la langue,on se trouve dans le cas tout particulier de la définition spécifique aux lexies mixtes spécialisées, et c’est là tout leur intérêt. Il s’agit de se servir de leur sens mondain, pour accéder au sens métalinguistique et donc peut-être (en tout cas cela semble être le but) à la notion linguistique. L’extrait suivant montre donc comment l’enseignante se sert du sens mondain pour expliquer le sens plus spécialisé:

> P4_E_III_21|P| […] le deuxième nom il s’accroche au premier c’est toujours le premier le plus important ce deuxième nom je dis qu’il est complément?
> P4_E_III_22|Plus. Elèves| {d’objet} {indirect}
> P4_E_III_23|P| non / complément
> P4_E_III_24|E*| nominal
> P4_E_III_25|P| du nom puisqu’il s’accroche à un nom c’est un complément du nom il complète le nom compléter ça veut dire quoi?
> P4_E_III_26|E*| ajouter
> P4_E_III_27|brouhaha|
> P4_E_III_28|P| rajouter quelque chose d’accord? compléter un complément si vous dites s’il te plaît un peu plus de frites on va vous rajouter un complément de frites hein à la cantine donnez-moi un complément s’il vous plaît / donc on va vous donner une autre cuillère

On remarque dans cet extrait, certaines des définitions que nous avons présentées ci-desssus. Dans un premier temps, c’est le verbe *compléter*, auquel un synonyme est donné (par un élève) qui introduit l’explication sémantique. On en est toujours au sens mondain. Puis (P4_E_III_28) l’enseignante recourt à la définition par la situation, qui doit normalement permettre une bonne assimilation de cette acception mondaine. Et progressivement elle revient à l’étude de la langue, le but étant de faire comprendre *complément du nom*.
Comme nous avons trouvé cette explication astucieuse, nous avons décidé de nous pencher sur la question de l’usage de l’acception mondaine pour accéder au sens technique d’un mot mixte utilisé en classe pour parler de la langue, c’est-à-dire assez souvent d’un terme relevant de la linguistique ou de la «grammaire traditionnelle». Ceci d’autant plus qu’auparavant dans la même séquence, le titre de la leçon lui-même avait été défini sur le même principe à partir cette fois de la définition morphologique, toujours en mettant en lien d’abord le mot courant puis la lexie technique. Il s’agit de faire comprendre ce qu’est une expansion du nom en langue en définissant d’abord *expansion*:

> P4_E_I_25|P| […] bon alors qu’est-ce que ça veut dire expansion? alors qui est-ce qui me trouve les racines là-dedans vous avez trouvé? qu’est-ce qu’y a comme racine?
> P4_E_I_26|Plus. Elèves| [pãsjõ]
> P4_E_I_27|P| alors vous allez voir c’est un nom rigolo
> P4_E_I_28|Plus. Elèves| [pã]
> P4_E_I_29|P| ça c’est une racine ça c’est / un préfixe et puis c’est suffixe bon alors préfixe ici / racine suffixe / alors

quand j’ai un suffixe quand j’ai un suffixe quand j’ai un suffixe qui se termine en [sjõ] ça veut dire action de / d’accord? une opération c’est l’action d’opérer une euh_
P4_E_I_30|E*| évolution
P4_E_I_31|P| évolution c’est l’action d’évoluer une_ je sais pas quoi qui termine par [sjõ] en général ça veut dire
P4_E_I_32|E*| observation
P4_E_I_33|P| observation c’est l’action d’observer d’accord ? donc ça veut dire action de ce verbe
[…]
P4_E_II_1|P| chut chut alors vous voyez j’avais un tout petit GN puis il est devenu un peu plus gros puis encore plus gros encore encore plus gros et puis de plus en plus gros l’expansion du GN
P4_E_II_2|E*| oui madame on a compris

Dans un premier temps, l’enseignante recourt donc à la définition des affixes du mot (P4_E_I_29), puis à la définition par la situation (P4_E_II_1) pour terminer en réadaptant le sens mondain dans le cadre de l’explication du fonctionnement de la langue. Bien que ce terme fasse partie de la terminologie «grammaticale» et qu’il semble à première vue assez difficile, l’enseignante procède comme elle en a l’habitude, c’est-à-dire qu’elle en donne le sens comme elle le ferait avec n’importe quel autre. Or ici on voit bien que c’est le sens mondain de *expansion* qui est explicité, sens que l’enseignante va utiliser pour faire comprendre la notion linguistique qui se cache derrière ce terme. Cette lexie composée étant présente dans les textes, notamment les programmes et accompagnements, elle est à connaître à l’école. Ces exemples ne sont pas isolés, l’enseignante observée faisant très souvent appel aux définitions. Nous allons présenter d’autres exemples, car il nous semble que cette façon de faire aurait peut-être intérêt à être développée, d’autant plus que cela semble fonctionner auprès des élèves.
Ainsi, par exemple, lors d’une autre séquence de grammaire, toujours en CLA 3, la même enseignante veut faire comprendre la différence entre nature et fonction dans le cadre de l’étude des éléments d’une phrase. Elle recourt aux acceptions mondaines de ces deux termes et par ce biais, à des exemples extralinguistiques:

P4_O_I_140|P| ça peut pas changer / donc tu es un garçon tu resteras un garçon tu vas pas devenir un escargot […] par contre la fonction change je suis une femme je ne vais pas me transformer en_ éléphant […] je suis une femme je reste une femme la nature ne change pas / ma fonction elle change ici je suis professeur / donc une femme c’est une nature d’accord?
[…]
P4_O_I_144|P| […] donc je suis formatrice / quand je suis au CIO chut / quand je suis au CIO / quand je fais passer les tests / chut // je suis orientatrice […] quand je suis euh je sais pas moi euh dans ma maison je suis maman /
P4_O_I_145|E*1| c’est la femme de ménage
P4_O_I_146|P| je suis entre autre femme de ménage oui ça aussi
P4_O_I_147|E*1| cuisinier
P4_O_I_148|P| je suis cuisinière oui alors là les fonctions de maman c’est mille donc femme de ménage cuisinière repasseuse blanchisseuse / euh quand je suis euh je sais pas où moi à la fédération de parents d’élèves je suis secrétaire quand je suis à la mairie je suis conseillère municipale / tout ça c’est une personne une nature et plein de fonctions /
P4_O_I_149|E*| moi madame je suis un élève et je suis un délégué
P4_O_I_150|P| voilà tu es un élève tu es un délégué
P4_O_I_151|E*| et je suis un enfant
P4_O_I_152|P| tu es un enfant à la maison d’accord? tu as plein de fonctions tu as compris? donc la fonction d’un mot elle change écoutez moi j’ai pas fini / la fonction d’un mot elle change / elle change ici quand est-ce que ça change ma fonction? quand je change
P4_O_I_153|E*| de place

Ces quelques définitions par la situation sur la nature et la fonction (P4_O_I_140 à 148) permettent de bien asseoir les acceptions courantes de ces deux lexies, très utilisées en étude de la langue en FLM. La réponse donnée en P4_O_I_153 montre en outre que l’élève a bien compris où l’enseignante voulait en venir. Par la suite, elle peut donc passer à la transposition à l’étude de la langue.
Les quelques exemples précédents montrent, en plus de ce va-et-vient entre sémantique lexicale et syntaxe, que les définitions que nous avons présentées précédemment sont toutes utilisées.

5. Conclusion

La définition peut-elle être une aide à l'acquisition de la notion linguistique en cours d'apprentissage? Il faudrait creuser la question, en testant la (les) définition(s) préalablement sélectionnée(s) avec soin mais il nous semble que c'est un complément d'information qui n'est pas négligeable. Bien sûr, dans notre cas, tout dépendra du niveau linguistique des apprenants de français mais cela est d'autant plus faisable avec des élèves francophones. En effet, la présence de la terminologie plus ou moins spécialisée se justifie sur plusieurs points, et il est difficile d'en faire abstraction (ceci relève d'un autre débat dont il n'est pas question ici) car le contexte scolaire français joue un rôle non négligeable dans cette présence.
De nombreuses définitions sont attestées dans notre corpus, s'agissant du vocabulaire spécialisé relevant de l'étude de la langue. Certaines lexies spécialisées, qu'elles soient techniques ou mixtes semblent plus à même d'être définies et certaines définitions s'adaptent mieux à certaines lexies. Mais surtout, le recours aux acceptions mondaines des lexies mixtes par la définition semble être un moyen à privilégier pour permettre l'accès à la notion d'où l'intérêt de notre catégorisation sémantique qui permettrait de faire des choix en connaissance de cause.

Bibliographie

J-P. CUQ, « Le métalangage grammatical aux niveaux débutant et intermédiaire dans quelques méthodes de FLE »,*Orbis Supplementa,* n°17, *Métalangage et terminologie linguistique : actes du colloque international de Grenoble*, Louvain, Peeters, 2001, p. 705-724.
J. DUBOIS *et alii,Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.
A. LEHMAN et F. MARTIN-BERTHET F. *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, Paris, Nathan Université, 2000.
A. MASSET, *Enquête sur la métalangue dans l'enseignement - apprentissage du FLE/S à des élèves non francophones scolarisés en France*, thèse de doctorat sous la direction de J.-M. Eloy, université de Picardie, 2009.
G. MOUNIN, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF, 1974.
A. POLGUERE Lexicologie *et sémantique lexicale : notions fondamentales*, Presses de l'université de Montréal, 2003.
J. REY-DEBOVE, *Le métalangage- Etude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin, 1997.

Notes

? 1Nous entendons par *lexie* «Unité du lexique, mot (*lexie simple*-> lexème) ou expression (*lexiecomplexe* -> idiome, locution, syntagme)» (*Le Robert électronique*, 2008).

? 2Remarque: nous nous penchons dans le cadre de cet article, sur le discours des enseignants essentiellement à de rares exceptions près que nous signalerons.

? 3Nous proposons des extraits de notre corpus tout au long de cet article. |P| renvoie à l'enseignant, |E*| à un élève non identifié. La première partie de la citation reprend la cote que nous avons élaborée pour distinguer enseignants, séquences et tours de parole.

? 4Notons que parmi les lexies mixtes certaines sont polysémiques mais avec changement de catégorie grammaticale. Ainsi, en tant que nom par exemple, une lexie peut n'avoir qu'une ou plusieurs acception(s) métalinguistique(s) mais cette même lexie peut avoir une autre acception, mondaine celle-là, si elle est adjectif (*conditionnel*).

? 5C'est-à-dire de niveau assez avancé, le dernier niveau étant la CLA 4. Ces niveaux ne relèvent que de l'établissement dans lequel nous avons fait nos observations.

Pour citer cet article :

Angélique Masset, *La définition: un moyen d'accéder à la terminologie linguistique?*, Autour de la définition, Publifarum, n. 11, pubblicato il 2010, consultato il 24/11/2020, url: http://www.farum.it/publifarum/ezine_pdf.php?id=122