

## Apprendre des mots, construire des significations: la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité

Elisabeth Nonnon

### Résumé

La polysémie dans l'enseignement du vocabulaire est un objet souvent évoqué, mais rarement analysé. L'auteure l'aborde dans une perspective transdisciplinaire à partir des termes comme *milieu*, *échelle*, *carte*, *échange*, *sommet*. Elle montre que la question du passage d'une acception à l'autre est pour le moins problématique dans la mesure où la construction même de ces concepts dépend des champs disciplinaires considérés (géographie, politique, alimentation, mathématiques, etc. ) et des réseaux notionnels.

### Mots-clés

Didactique du français, Didactique des disciplines, Transdisciplinarité, Vocabulaire, polysémie, réseaux notionnels

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

### Auteure

Elisabeth Nonnon  
Professeure à l'Université de Lille

# Apprendre des mots, construire des significations: la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité

Elisabeth Nonnon

Sensibiliser les élèves aux sens différents pris dans différentes disciplines par les mêmes mots «courants» (*sommet, milieu, échelle, échange..*) est un classique des séances de travail transdisciplinaire: on le trouvait déjà dans les années 80 dans les séances d'aide au travail. Les manuels récents qui exploitent les préconisations officielles sur la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines présentent de nombreuses variations sur ce modèle. Dans les séances conçues comme «aide au travail» ou «méthodologie», ces activités de vocabulaire sont conçues dans une perspective instrumentale par rapport aux apprentissages disciplinaires: sensibiliser les élèves aux ambiguïtés éventuelles que peut provoquer cette polysémie, les rendre vigilants aux effets de contextes disciplinaires. Dans les orientations institutionnelles récentes, les usages linguistiques d'autres disciplines peuvent de plus devenir l'objet d'activités réflexives explicites en français: la visée sera de structurer le lexique et de faire réfléchir sur ses grands fonctionnements (synonymie et polysémie, champs sémantiques, définition).

On peut s'interroger sur l'impact de telles activités, par rapport à cette double visée:

– Sur le plan de leur intégration dans les activités discursives visant des apprentissages disciplinaires d'abord: à quelles difficultés de repérage ou d'emploi suscitées chez les élèves par cette pluralité de sens, faudrait-il répondre? S'agit-il simplement de les aider à reconnaître des sens différents, à ne pas confondre (mais le contexte n'est-il pas suffisant dans bien des cas pour lever l'ambiguïté)? Ou considère-t-on qu'ils ont à construire et développer des significations inscrites dans des réseaux conceptuels différents, en adéquation avec les apprentissages notionnels visés dans chaque discipline? Dans ce cas, les opérations mobilisées pour accéder à ces significations ne seraient pas du même ordre selon les degrés de complexité du contenu notionnel visé. Ce travail met donc en jeu des conceptions différentes du sens des mots et de son développement. Il questionne aussi la spécificité des discours disciplinaires: s'agit-il de domaines étanches, dont il faudrait apprendre le langage domaine par domaine? Quelle part accorder, dans la difficulté d'accès à ces significations, à des caractéristiques plus générales relevant du discours épistémique, ou de configurations conceptuelles qui, au delà des contextes disciplinaires spécifiques, peuvent avoir des points communs?

– On peut se demander ensuite quel profit en tirer sur le plan de la conscience du fonctionnement de la langue. En quoi le fait de réfléchir sur la polysémie dans ce contexte interdisciplinaire prolonge-t-il, ou déplace-t-il les façons d'appréhender le problème de la pluralité des sens? Cela questionne donc la théorie implicite de la polysémie, et au delà, du sens des mots qui sous-tend les activités proposées aux élèves. Or l'expérience de formation avec des enseignants, et même avec des formateurs, me fait penser qu'au delà de l'effet d'évidence du phénomène de polysémie, il y a une sorte d'aphasie sur les manières de le formuler, et peu de langage disponible sur sa complexité et les problèmes qu'il pose, au plan pratique et théorique. Ce contexte de transdisciplinarité peut être un bon analyseur, qui permet d'enrichir et de problématiser notre discours sur la polysémie. Il peut également questionner les notions de contexte et de communauté discursive disciplinaires, et les indicateurs permettant de les différencier.

## 1 Quelques remarques sur le fonctionnement des mots polysémiques, à partir des propositions courantes en usage

Comme la plupart des leçons sur la polysémie, les leçons conçues dans une perspective transdisciplinaire abordent le phénomène à l'échelle du mot: il s'agit d'inventorier plusieurs sens possibles d'une unité lexicale, en rapport direct avec différents contextes, selon une logique de liste. Le modèle implicite est celui du dictionnaire: que veut dire tel mot dans tel contexte? Cela met implicitement en jeu une conception du mot et de sa signification, une conception du contexte, et une conception de la relation entre les deux. Pour rappeler quelques questions relatives à la pluralité des sens, je m'appuierai sur quelques exemples tirés de manuels de cycle 3 (élèves de 9 à 12 ans) récents qui se réclament des Instructions officielles pour proposer des activités de vocabulaire relevant de la transdisciplinarité.

La conception de la polysémie à l'échelle du mot, et la référence au modèle de l'article de dictionnaire sont nettes dans les consignes<sup>1</sup>. L'objectif est la sensibilisation à la différence entre mots monosémiques et mots polysémiques, en relation ou non avec l'observation de l'article du dictionnaire (le terme étant la plupart du temps au singulier). Le corpus de mots mobilisés est légèrement différent de celui des livres uniques de français ou des manuels de langue: l'absence des verbes est patente dans les deux cas, mais les mots vus dans les leçons de type transdisciplinaire sont majoritairement des noms, alors que plusieurs livres de français présentent la notion à travers l'exemple d'adjectifs comme *sec*, recourant notamment à la différenciation des antonymes.

Sensibiliser les élèves à la pluralité de sens d'un mot et expliciter cette pluralité se justifie si on se réfère à plusieurs résultats, selon lesquels la capacité d'actualiser plusieurs sens différents pour un même mot est ce qu'il y a de plus discriminant dans les conduites de définition chez les enfants. Selon les observations d'Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin, si le nombre de mots totalement inconnus diminue nettement au cours de la scolarité primaire, le gain porte sur des mots moyennement connus, qu'ils peuvent utiliser en compréhension de façon partielle; mais les mots considérés comme bien connus (utilisés en compréhension et en production avec plusieurs significations) n'augmente pas beaucoup<sup>2</sup>. Ce qui entraîne les plus grandes différences socio-économiques, c'est le développement de connaissances relatives aux différentes significations de chaque terme, ce qui justifie la pertinence du critère de longueur des définitions. F. François aussi juge significatifs le nombre d'acceptions que l'enfant explicite de lui-même et le fait de recourir à plusieurs types de codages, ce qui n'est pas forcément à identifier avec la méconnaissance de sens différents du mot, mais plutôt, selon lui, à sa capacité à changer de point de vue, à sa flexibilité sur le plan sémiotique<sup>3</sup>.

Mais au delà de cette sensibilisation, les manuels n'engagent pas vraiment de réflexion sur la notion: la notion de pluralité de sens d'un même mot n'est pas vraiment problématisée, et au delà, la notion même de sens.

### 1.1 Sens, référents, domaines disciplinaires: l'exemple de carte.

Dans ses formes les plus simples, le phénomène est abordé à partir de mots concrets, préférentiellement des noms référentiels. La pluralité de sens d'un mot est rapportée à la pluralité des entités qu'il désigne: on propose autant de sens que d'entités différentes. Ainsi les sens différents du mot *carte* sont mis en relation directe avec les images de différentes cartes, comme l'indique la question «*combien d'illustrations, combien de sens différents?*». Le rapport du signe au monde est clairement un rapport de désignation, de pointage; ces références sont mises en rapport avec des domaines d'expérience (géographie, jeux, puces électroniques), non avec des contextes discursifs: l'insertion dans des phrases n'est là que pour pointer un contexte. On retrouve un même rapport désignatif pour *plateau* ou *flèche*<sup>4</sup>.

Cette identification entre mot, référent et sens peut entretenir l'ambiguïté, persistante chez les enfants, sur la notion de mot: Berthoud a ainsi montré que même après 7 ans et jusqu'à 10 ans, ils inventoient non les mots, mais les éléments du réel référés par les phrases, et qu'il leur faut beaucoup de temps pour différencier le mot et son référent<sup>5</sup>. Or s'il est sûr que *carte* réfère à des entités différentes dans les différents emplois, peut-on dire qu'il s'agit de sens différents? Ainsi dans l'exemple proposé *j'achète une carte téléphonique*, la signification se différencie-t-elle au niveau du mot, ou est-ce le syntagme qui la porte

<sup>1</sup> «Avec ton voisin, cherche tous les sens possibles des mots suivants: *carte, mousse, baguette, capitale*; comparez avec ce que donne le dictionnaire: avez-vous pensé à tous les sens du mot?»

<sup>2</sup> EHRlich S., BRAMAUD DU BOUCHERON G., FLORIN A. (1978): *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. PUF.

<sup>3</sup> FRANCOIS F. (1983): Exemples de maniement complexe du langage: définir, résumer in FRANCOIS F.: *J'cause français, non? La découverte*. (1985): Qu'est-ce qu'un ange? Définition et paraphrase chez l'enfant, in FUCHS C.: *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. P. Lang. CRAVATTE A. (1980): Comment les enfants expliquent-ils les mots? *Langages* n° 59. AGUTTES P., VAN DER STRATEN A. (1983): *Analyse de conduites de définition chez de jeunes aveugles* Rapport de recherche Paris V

<sup>4</sup> Rastier critique cette approche désignative du sens, en soulignant qu'un signe n'est pas pourvu de sens parce qu'il désigne un référent, mais il peut désigner un référent parce qu'il est pourvu d'un sens par le système linguistique, et encore le rapport entre sens et désignation ne se réduit-il pas à un inventaire des conditions de dénotation » RASTIER F. (1987): *Sémantique interprétative* PUF, p 21.

<sup>5</sup> Voir les évolutions des définitions du mot *mot* in GOMBERT J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*. PUF, p. 100 et suivantes.

(carte téléphonique), quel est dans ce cas le rôle du complément? S'agit-il de sens différents ou d'une même signification de base, avec des sèmes périphériques qui s'actualisent et se modulent de façon différenciée en fonction du contexte situationnel ou de l'environnement linguistique (adjectif catégoriel, sémantisme du verbe, monde créé par les isotopies), comme dans *on distribue 5 cartes à chaque joueur*?

Par ailleurs, pointer globalement un contexte situationnel ou disciplinaire pour reconnaître un référent suffit-il pour recouvrer le sens? Ainsi dans les différents exemples d'emplois de carte que le manuel propose de classer ensemble comme relevant du même domaine géographique, s'agit-il du même sens? On peut penser que la zone de sens activée<sup>6</sup> n'est pas la même selon que carte renvoie à l'objet matériel (*une grande carte du monde est épinglée sur le mur de ma chambre*), ou au système de représentation utilisé dans l'interprétation (*la carte indique que nous sommes à 50 km de Lyon*) ou par métonymie à ceux qui font les cartes (*tel pays n'est pas pris en compte par les cartes*), et d'autre part, que ces emplois ne sont pas accessibles de la même façon. Pour l'élève, le problème est à la fois conceptuel (difficulté par exemple à concevoir la carte comme activité d'un concepteur), et linguistique (utilisation comme sujet d'un verbe d'habitude associé à des arguments de type animé ou humain, comme *indiquer* ou *prendre en compte*).

Pour l'enseignant, un exemple aussi simple que celui-ci démonte l'impression d'évidence attachée au phénomène polysémique: y a-t-il autant de sens que d'objets différents référés (carte d'identité, téléphonique, de parking, des formations, de visite, de restaurant...), ou un même sens de base que des processus de flexibilité sémantique permettent de moduler pour des référents différents, en fonction du contexte et du cotexte? On peut se demander alors comment concevoir ce sens commun aux divers emplois, et ces variations: s'agit-il de glissements de proche en proche et de ressemblances de famille, comme le propose Kleiber dans la théorie du prototype élargie, y a-t-il un noyau sémique commun et des traits discrets qui permettraient de différencier et de regrouper des emplois? Mais si on fait appel au trait *électro-nique* par exemple, est-on dans la langue ou dans le monde? Ou s'agit-il de «facettes» actualisées en emploi, situées entre polysémie et variation contextuelle<sup>7</sup>?

Par ailleurs, quel statut donner, dans l'appréhension de la pluralité des sens, aux usages sémiotiques différents d'un même mot (désignation, mention, catégorie), et d'autre part, à toutes les figures du sens par lesquelles s'opèrent des transferts référentiels (saillance partie-tout, métonymie, métaphore et déplacements)? Si le premier point amène à démultiplier la pluralité des sens et des fonctions qu'un même mot peut prendre dans différents énoncés, le deuxième invite au contraire à préférer la mise en évidence de quelques mécanismes plus généraux de la flexibilité sémantique à l'inventaire au coup par coup des sens différents de chaque mot. Cela pose la question de savoir, si on considère la polysémie en discours, jusqu'où élargir la notion: faut-il y intégrer les opérations intervenant dans la flexibilité sémantique et l'interprétation en contexte?

## 1.2 L'hétérogénéité des relations entre sens d'un polysème.

Sur le plan sémantique, les relations entre ces différents sens ou acceptions ne sont pas les mêmes selon les cas. Sur le plan de l'apprentissage, l'accès à la pluralité des sens d'un polysème ne met pas en jeu les mêmes opérations et ne correspond alors pas au même niveau de difficulté.

Il y a des cas où les différents sens ne correspondent pas à un changement de mode sémiotique. Si l'on prend la liste de mots proposés en exemple par un manuel, *baguette* est un mot concret qui peut se spécifier en fonction de contextes (de chef d'orchestre, sourcier..) et s'est transféré par analogie à un autre domaine (pain): le sens second ne suscite pas de rupture ou de changement de niveau, le mot s'inscrivant dans les deux cas dans un rapport désignatif à un objet du monde. *Capitale* renvoie au départ à une relation hiérarchique, mais dans l'usage désigne des entités (ville ou lettre). Mais que veut dire connaître ou développer le sens de *capitale*? Ce n'est pas seulement l'associer à une ville ou une lettre, à la géographie ou l'imprimerie. Le mot peut fonctionner en position prédicative comme propriété d'entités particulières (*Paris, Vienne sont des capitales*), ou en position thématique comme entité à identifier (*la capitale des USA c'est*

<sup>6</sup> Pour reprendre la problématique débattue par KLEIBER G. (1999): *Problèmes de sémantique: la polysémie en questions*. PU du Septentrion

<sup>7</sup> L'analyse en terme de facettes a, selon Kleiber, l'intérêt de «postuler une nouvelle modalité de sens multiple, les facettes d'un concept global, dont l'originalité est de tenir à la fois de la polysémie, par l'autonomie des facettes, et du sens unique, par le caractère unitaire du tout conceptuel. La partie sémantique retrouve un droit de cité dans le domaine des glissements ou déplacements référentiels, où il est devenu courant de déléguer le pouvoir interprétatif à des principes pragmatiques généraux, non plus à des structures sémantiques» KLEIBER G. (1999), p. 93.

Washington). Mais l'apprentissage de son sens en géographie touche à la dimension conceptuelle de la signification<sup>8</sup>. Cela met évidemment en jeu les connaissances qui fondent les sèmes entrant dans la composition du sens, permettent de l'élargir et de le différencier d'autres termes (notion administrative, et pas seulement taille de la ville: *New-York n'est pas la capitale des USA*). Mais cela met aussi en jeu des fonctionnements sémiotiques différents qui peuvent s'incarner dans des structures thématiques et syntaxiques différentes: ce n'est pas la même chose d'utiliser le terme en fonction thématique comme catégorie (*la capitale est la ville qui...*, *une capitale a telle fonction*) ou en fonction prédicative comme caractéristique attachée à un référent (*Paris est la capitale de la France*). Les usages ne renvoient pas seulement aux domaines d'usage du mot (typographique, géographique ou politique), mais à son fonctionnement dans des énoncés. Les différences dans le mode sémiotique peuvent être dans certains cas référées à des différences dans les collocations et l'ordre des mots (position thématique ou rhématique, par exemple). Le problème est de savoir quand ces indicateurs linguistiques ont à voir de façon pertinente avec un changement dans le niveau de traitement du sens.

De même pour *opération*: les élèves peuvent sans grand risque d'ambiguïté distinguer sens chirurgical et sens scolaire en mathématiques. Qu'attendre alors d'un travail sur le mot *opération*? Ici encore, il peut s'agir de désigner ou d'associer le mot à une action donnée (*j'ai fait l'opération*), de catégoriser un ensemble de manipulations sur les nombres (*faire des opérations c'est plus facile que faire des problèmes...*), de mentionner une notion mathématique à différents niveaux de conceptualisation. Une autre piste est d'explicitier la signification générale, déverbale correspondant au sens générique (l'action d'opérer), ce qui, sur le plan de l'apprentissage, correspond à un saut dans l'abstraction: si ce sens générique est le sens de base, son usage est acquis secondairement par les enfants. Il est corollaire d'usages spécifiques en discours, qui peuvent n'être pas compris par les élèves en lecture et a fortiori ne sont pas mobilisés dans l'écriture. Le terme peut apparaître en position seconde dans des emplois anaphoriques (dans une anaphore résomptive, pour résumer un processus développé dans un paragraphe par exemple, ce qui constitue un usage discursif élaboré et tardif), ou s'il est en position première, accompagné d'un adjectif catégoriel (*opération énonciative, financière, publicitaire*).

Le passage à certains usages propres à des contextes disciplinaires met donc en jeu, non la reconnaissance d'un nouveau sens à côté d'autres, mais une construction conceptuelle où la signification d'un mot tient, d'une part à ses relations avec l'ensemble des termes apparentés à l'intérieur d'un réseau, d'autre part à son inscription dans des énoncés mettant en relation ces termes. Ainsi, pour reprendre des exemples proposés par le manuel, construire le sens d'*échelle* dans une acception géographique mobilise des opérations d'un tout autre niveau que le recouvrement référentiel dans l'usage courant. Le sens est relationnel (l'échelon local n'existe que par rapport à l'échelon régional, national ou international), lié à une interaction de facteurs et de points de vue différents sur le même phénomène: il s'agit d'une sorte de méta-terme synthétisant un ensemble de catégorisations des phénomènes étudiés. Cet apprentissage n'est pas réductible à un étiquetage en fonction des domaines (*échelle en géographie, c'est..., en mathématiques, c'est...*). Un même domaine disciplinaire ne correspond d'ailleurs pas toujours à une homogénéité dans les acceptions, et on peut en géographie rencontrer plusieurs usages et sens de *échelle*. Les processus mobilisés par le recouvrement de ces acceptions peuvent être de niveau différent. Ainsi pour *chaîne*, le sens concret se spécifie en fonction des contextes: *chaîne de vélo, de voiture*. La *chaîne de montagnes* est une extension par analogie; le terme peut aussi être saisi ou utilisé par ostension, comme désignation (*le marron sur la carte c'est la chaîne des Pyrénées*). Par contre, si on parle de *chaîne causale* ou de *chaîne alimentaire*, l'accès au sens met en jeu une construction conceptuelle complexe: évoquer la métaphore ne suffit pas, si la compréhension de l'enchaînement des causes ou l'interdépendance des facteurs n'est pas construite. La notion de *chaîne alimentaire* ne peut s'acquérir par une simple définition de l'unité lexicale et ne se réduit pas à une étiquette qu'on associerait à un processus illustré par un exemple prototypique: elle s'inscrit dans un réseau de notions proches qui peut être saisi à plusieurs niveaux.

<sup>8</sup> Voir le travail de AUDIGIER F., MOUSSEAU M.J. et TUTIAUX-GUILLON N. sur le terme de nation au lycée (1993): *Des nations à la Nation: apprendre à conceptualiser*. INRP coll Didactique des disciplines.



## 2. Ruptures et continuités: construire le sens d'échange en contextes épistémiques.

Or la plupart des mots polysémiques évoqués comme source de difficulté sont plutôt de ce type: ils réfèrent à des notions englobantes, non à des objets du monde. Des mots comme *milieu* ou *échange* renvoient pour plusieurs de leurs acceptions à des significations à construire, non à reconnaître ou identifier. Cette construction ne peut se faire de façon associative, hors des discours par lesquels la notion s'élabore, dans une durée qui peut être longue. Pourtant le traitement didactique de la polysémie pour ces mots est souvent calqué sur le même modèle implicite du sens que pour les mots référentiels: les différentes acceptions sont associées directement à des définitions en fonction de contextes définis globalement, par exemple en termes de disciplines (*en mathématiques, en sciences de la vie, en EPS (Education physique et sportive), en psychologie, en géographie, ce mot veut dire telle chose*). On peut faire l'hypothèse que c'est la même approche désignative du sens qui prévaut (*là, tel mot renvoie à cela*), la même conception binaire du signe.

Cette image de la polysémie en liste d'items identifiés à des contextes peut trouver un garant dans la structure de certains articles de dictionnaires. L'article *échange* du *Petit Larousse illustré* propose ainsi une liste de 6 sens, référés à 4 domaines (droit, économie, biologie, sports):

**ECHANGE** n.m. **1** Opération par laquelle on échange. Echange de timbres échange de prisonniers. En échange: en contrepartie, en compensation **DROIT:** Convention par laquelle deux propriétaires se cèdent respectivement un bien contre un autre bien  
**2** Fait de s'adresser, de s'envoyer mutuellement quelque chose: communication réciproque échange de correspondance, échange de politesse  
**3 ECON.** Troc, commerce, opération commerciale. Echanges internationaux: commerce extérieur Valeur d'échange: faculté que donne un bien d'en acquérir d'autres indépendante de sa valeur d'usage  
**4 BIOL.** Passage et circulation de substances entre une cellule et le milieu extérieur  
**5 SPORTS.** Dans les sports de balle, jeu pour s'échauffer avant une partie, série de balles après chaque service  
**6** Ensemble de relations dans des groupes, entre des pays différents se traduisant par la circulation des hommes et des biens

Cette représentation de la polysémie du terme *échange* soulève plusieurs questions.

Les unes sont d'ordre sémantique. Tous ces sens sont-ils sur le même plan? Peut-on parler d'un sens premier et de sens dérivés, et quel type de relations les unirait? S'agit-il de sens discrets, discontinus, contenus dans les frontières de contextes disciplinaires? Mais cette séparation des usages par domaines est-elle pertinente à établir a priori?

Les autres concernent l'apprentissage de ces différents sens. Ces usages mobilisent-ils des opérations énonciatives de même niveau, les obstacles qu'ils peuvent susciter sont-ils équivalents, en fonction notamment du degré de rupture avec des usages ordinaires? Y a-t-il des sauts dans le niveau de traitement qu'on retrouverait d'un domaine à un autre?

### 2.1 Sens, acceptions, emplois, occurrences: glissements ou ruptures dans les passages de l'un à l'autre.

Kleiber dénonce le modèle de la liste pour rendre compte de la polysémie: « Pour rendre compte de ces glissements ou décalages référentiels, il semble aujourd'hui préférable de recourir à des principes ou à des règles générales de dérivation s'appliquant à tout un ensemble d'unités lexicales ou expressions, plutôt que d'opter pour une multiplication souvent incontrôlée du nombre de sens assignés à une même expression. Une telle solution a l'avantage de mettre au premier plan des mécanismes de structuration sémantique et cognitifs fondamentaux »<sup>9</sup>. Plutôt que de fonctionner sous forme de liste, peut-être faudrait-il chercher, au niveau du fonctionnement en langue, les principes d'unité qui fondent la cohérence des différents effets de sens en discours. Cela suppose de pouvoir préciser les relations entre les différents sens, leur degré de proximité, et éventuellement les hiérarchiser.

<sup>9</sup> KLEIBER (1999), p 121.

Dans un cadre d'analyse en sèmes du fonctionnement polysémique, Martin distingue, pour un mot donné, des sens (sans relation immédiate, avec adjonction et effacement de sèmes inhérents) et des acceptions (en relation immédiate, ordonnées entre elles, entre lesquelles il y a effacement ou addition d'un ou plusieurs sèmes)<sup>10</sup>. Rastier nomme *emplois* les occurrences qui diffèrent par un ou deux sèmes afférents et non définitoires, actualisés par détermination externe (le sémantisme du complément de nom ou d'adjectif par exemple, comme dans *carte à puce*): «les distinctions entre acceptions, et plus encore entre emplois, ruinent l'illusion que le sémème puisse être identique à lui-même dans toutes ses occurrences», comme on l'a vu pour *carte*. Dans un cadre d'analyse en termes de fonctionnement prototypique, notamment dans les versions ultérieures de la théorie du prototype sur lesquelles s'appuie Kleiber, la polysémie est apparentée à une famille de sens reliés et non hiérarchisés, dont l'actualisation relève d'une modulation plus que d'une sélection dans un répertoire tranché: les ressemblances et différences s'organisent par petits glissements de proche en proche, selon le modèle des ressemblances de famille, plutôt que par proximité et distance par rapport à un noyau prototypique central, deux acceptions distantes entre elles pouvant ne plus avoir d'éléments communs.

Dans le cas d'*échange*, on peut considérer qu'à partir du sens originel (la réciprocité entre deux personnes se remettant respectivement un bien contre un autre bien), peuvent s'établir des glissements ou des ruptures sur un certain nombre de paramètres: la nature de l'objet échangé (matériel ou non, comptable ou non, constant ou évolutif, deux objets distincts ou conservation d'un seul), la nature des agents de l'action (humains, animés ou non), par exemple. Les différents sens proposés par l'article de dictionnaire mettent en jeu de façon graduelle ces divers éléments. Ainsi l'acception de *échange* en sport n'est pas en décalage complet avec l'usage ordinaire: sur le plan sémantique, il s'agit bien d'actants animés qui se donnent à tour de rôle un objet matériel, même si celui-ci reste le même d'un partenaire à l'autre; sur le plan sémiotique, le terme est employé de manière désignative par rapport à un référent identifiable (*série de balles après chaque service*). Par contre, le sens 4 en biologie (*passage et circulation de substances entre une cellule et le milieu extérieur*) et le sens 6, qui renvoie plutôt à la géographie (*ensemble de relations dans des groupes, entre des pays différents se traduisant par la circulation des hommes et des biens*) ont en commun de renvoyer à un ensemble de relations où des objets non comptables ou non concrets (substances, biens) circulent entre des pôles qui ne sont pas des agents humains. Le décalage et la rupture de niveau avec l'usage ordinaire n'est donc pas du même ordre.

Construire la notion d'échange dans un contexte géographique (échanges industriels ou commerciaux) suppose de dépasser le modèle binaire du troc (échange deux à deux d'un produit contre un autre de valeur équivalente), pour arriver à l'idée d'une circulation entre plusieurs pôles d'éléments hétérogènes, matériels et non matériels (matières, produits, argent, commandes, services, transport, main d'œuvre), qui sont objet de transformations (matière première → produit de base → produit manufacturé). Le terme renvoie donc à un réseau à plusieurs centres, dont les pôles ne sont pas en relation terme à terme. Le modèle auquel font spontanément appel les élèves à partir de leur expérience quotidienne, celui du troc entre deux personnes, n'est en fait en contexte géographique qu'un type particulier de la notion surordonnée que recouvre le terme *échange*.

## 2.2 Pluralité de sens et niveaux de conceptualisation: quels indicateurs pour repérer le passage d'un sens à un autre?

Lors de séquences d'apprentissage de la notion d'échange industriel menées dans plusieurs classes de cours moyen, les élèves ont pu progressivement s'approprier, à partir de diverses activités de discussion et de schématisation, ces relations en réseau entre entreprises, et envisager la diversité des modalités de l'échange, notamment à travers le rôle de l'argent et la complémentarité des tractations (acheter/vendre)<sup>11</sup>. Cette appropriation, au moins partielle, apparaît dans les schématisations de certains d'entre eux, notamment à travers la complexité des systèmes de flèches reliant les différentes entreprises repré-

<sup>10</sup> MARTIN R. (1983): *Pour une logique du sens*. PUF.

<sup>11</sup> Dans le cadre d'une recherche menée à l'IUFM du Nord Pas de Calais et animée par S. Considère. Les corpus tirés de ces séquences ont fait l'objet d'analyses plus détaillées, notamment NONNON E. (2005): *Apprendre des mots, construire des concepts: les termes de l'échange en géographie*, in GARCIA-DEBANC C., PLANE S.: *Le lexique et son apprentissage*. Hatier.

sentées sur une carte<sup>12</sup>. Ils utilisent, pour approcher cette notion, différents termes selon les classes: *les usines ont des liens, cela s'enchaîne*, et très souvent, *les usines s'entraident* (un élève parle de *l'entraide des industries*). Le terme *échanges*, qui sous-tend tout ce travail en tant que notion intégrative, n'est pas utilisé par les élèves pour évoquer ces relations, même si l'enseignante y a recours, de façon non systématique, en cours d'interaction. En fin d'année, une série d'entretiens et d'écrits individuels tente d'évaluer les acquisitions, notamment à travers des tâches de définition et de reformulation.

Quand on questionne les élèves à partir de leurs propres termes, par exemple celui de lien, il semble que la notion soit en voie d'élaboration pour beaucoup d'entre eux. Pour l'inférer, on peut prendre comme indicateurs la présence ou l'absence d'éléments sémantiques significatifs (référence à l'argent ou au troc, dimension de transformation, nombre de termes impliqués dans la relation, de maillons dans la chaîne, dimension de réciprocité), mais aussi les constructions et environnements linguistiques, notamment l'ordre des mots: type de sujet ou de complément (pluriel ou singulier, animé ou abstrait), position syntaxique des termes abstraits dans la phrase, présence de pronominaux. La consigne formulée en termes de *liens*<sup>13</sup> appelle des énoncés génériques au pluriel (*les usines*), des pronominaux marquant la réciprocité (*elles s'aident, se vendent*), une indétermination des produits (*elles fabriquent tout des choses, elles vendent ce qu'elles fabriquent*), et des éléments de totalisation (*les usines elles font tous pareil, c'est tout le temps un même système*), comme on l'observe chez Grégory (même l'univers référentiel mobilisé reste proche de la coopération quotidienne: *qu'elles s'aident l'une à l'autre à propos des achats et du matériel*) ou chez Vincent (*en fait c'est qu'elles s'achètent et se vendent des choses par exemple une usine de sucre elle a besoin d'emballer son sucre alors elle appelle une usine de carton et puis l'usine de carton elle envoie le carton à l'usine de sucre et elle paie*), ou chez Anouk (*les usines pour moi elles ont des liens entre eux ça veut dire que elles se vendent des choses elles s'aident tout ça par exemple il y a Beghin-Say ben elle a reçu des betteraves du fermier eh ben elle va les transformer en sucre et elle va les vendre à l'usine d'emballages qui après ben elle va les vendre au service tertiaire*).

Or la même consigne formulée en termes d'échanges appelle, chez la plupart des élèves, une régression dans l'explication, comme si le mot faisait blocage, en réintroduisant des relations binaires fondées sur l'échange terme à terme, et comme si le travail accompli n'arrivait pas à le détacher de sa signification dans des contextes familiers. Gregory formule sa définition dans les termes d'une relation binaire, personnalisée (*qu'une usine demande un outil un matériel et que l'autre elle lui donne quelque chose d'autre // elle lui prête elle lui passe elle échange quoi*); la définition d'Anouk revient à un sujet au singulier et à un objet comptable, troqué contre un autre (*il y a une usine elle va échanger quelque chose contre quelque chose qu'elle a pas dans son pays comme elle va aller par exemple au Japon au Japon elle va échanger des / comme le Japon il est fort en électronique eh ben ils vont chercher des par exemple des consoles tout ça et aussi il y a une usine elle a quelque chose qu'un autre pays il a pas elle va prendre au Japon elle va aller au Japon comme elle pas de consoles en France ce qu'elle a pas ce que le Japon il a pas eh ben elle va l'échanger contre ce qu'elle a pas elle*).

Nicolas, qui dans sa première formulation mettait en avant le système par lequel des entreprises transforment des matières premières pour en faire soit des produits de base que transformeront d'autres usines, soit des produits finis (*entre les usines c'est elles fabriquent tous quelque chose euh elles achètent enfin c'est tout le temps un même système elles fabriquent elles importent et elles exportent / et ce qu'elles fabriquent ben elles l'exportent ou elle le met dans les magasins ou ça dépend quoi / exporter c'est où les matières premières elles vont enfin ça dépend si elles sont finies elles sont exportées dans d'autres pays ou dans des magasins et si jamais c'est pas encore fini elles sont exportées dans d'autres usines*), répond également à la seconde consigne en termes de correspondance binaire (*les échanges ben par exemple c'est quand ils échangent euh on va dire une matière première contre une matière finie je crois*). Le réseau notionnel que le géographe attache au terme *échanges* semble donc en voie de se mettre en place, mais ne semble pas s'accompagner d'une appropriation du sens scientifique du terme, même si à plusieurs reprises l'enseignante a précisé: *c'est tout cela les échanges*. Le signe verbal n'est pas forcément facteur de régres-

<sup>12</sup> NONNON E., CONSIDERE S. (2005): Les tensions entre énonciation orale et notation schématique: exemple d'activités impliquant la représentation du point de vue et de relations orientées (la notion d'échanges au Cours Moyen), in *Noter pour penser actes du colloque d'Angers dir. A.Weil-Barais*.

<sup>13</sup> Vous avez dit que les usines ont des liens: explique cela.



sion (sauf momentanément dans l'explication), mais n'est pas non plus en lui-même facteur de progrès dans la conceptualisation.

On peut interpréter ce décalage en termes de pesanteur des représentations liées aux contextes expérimentiels usuels d'emploi du mot. On peut l'interpréter aussi en termes de déterminations linguistiques, le mot restant bloqué dans un certain nombre de constructions routinières. Il demeure difficile aux élèves de concevoir que le verbe n'ait pas un sujet animé anthropomorphique et un complément d'objet matériel, que la relation ne soit pas orientée à partir d'un seul centre: *quelqu'un échange quelque chose avec quelqu'un, contre autre chose*. Le recours au sujet au pluriel, au pronominal est rare, sinon exceptionnel, de même que l'emploi intransitif. Le nom lui-même n'est pas repris, sauf en position de complément du verbe faire (*faire un échange avec quelqu'un*), et jamais en position sujet.

### 2.3 La construction du sens d'un mot dans le discours: constructions et usages linguistiques.

Cette dimension linguistique des constructions est fondamentale pour élargir les emplois du mot. Sans vouloir dire que ces collocations et constructions reflètent directement des seuils dans les niveaux d'appréhension du phénomène d'échange (notamment le passage à un point de vue décentré), et encore moins que leur usage suscite ces passages, on peut cependant penser que les évolutions dans le processus de réflexion en commun ne peuvent s'opérer indépendamment des formulations mobilisant ces usages différents, et des reformulations témoignant de ces changements dans les constructions ou dans l'ordre des mots.

La signification qu'acquiert le terme dans un contexte disciplinaire n'est donc pas un rapport direct à un contexte d'expérience (la classe de géographie), et ne peut être appréhendée à l'échelle du mot isolé, par association à un « contenu » référentiel, matériel ou même notionnel. Rastier dénonce cette sémantique dénotative, pour qui le problème principal serait d'identifier le référent d'un signe, et où les sèmes seraient assimilés aux qualités d'un référent ou aux parties d'un concept: «l'analyse des contenus en conditions de dénotation suppose une théorie sémantique extensionnelle qui, appliquée aux langues naturelles, conduit à des difficultés insurmontables: elle ne permet qu'une linguistique du signe, non de l'énoncé ni du texte; elle ne permet pas un traitement unifié du contenu de tous les signes, et ne peut présumer qu'à une sémantique des noms, voire des noms propres»<sup>14</sup>.

Les significations acquises par les termes polysémiques dans les contextes disciplinaires résultent de ce qu'on peut construire à partir d'un certain nombre de discours, qui emploient le terme dans certains environnements linguistiques, dans des réseaux lexicaux et des constructions, avec certaines fonctions syntaxiques et thématiques. Le sens alors cesse d'être considéré à l'échelle du mot, comme sa propriété intrinsèque, le contexte étant seulement un révélateur. Cela rejoindrait la perspective de Rastier: «en renversant la problématique, on considérera le sème non comme une donnée susceptible de variations en contexte, mais comme une classe d'occurrences à construire»<sup>15</sup>.

Cela suppose donc de clarifier la notion de contexte. Or comme le rappelle Rastier, «si on a fréquemment recours à la notion de contexte linguistique, on omet presque aussi souvent de la définir». Il s'agit d'abord de bien distinguer ce contexte de ce qu'on appelle quelquefois le *contexte pragmatique* (pour désigner l'environnement, l'entourage non linguistique d'un objet linguistique), et pour lequel il préfère le terme *entour*. Ensuite si on se limite au contexte linguistique, se pose une question de portée: on définit traditionnellement le contexte comme un environnement immédiat (éléments antécédents, subséquents), mais cette définition distributionnelle reste étroite, car elle se limite au cadre de l'énoncé. Il faudrait donc au moins, comme le dit Rastier, distinguer trois paliers de description du contexte: le syntagme, l'énoncé, et son au delà textuel<sup>16</sup>

Le niveau du syntagme soulève le problème déjà posé à partir du mot *carte*, et que Rastier développe notamment à partir de l'adjectif *difficile*<sup>17</sup>. Le contenu du mot diffère-t-il véritablement selon les différentes occurrences, ou les contenus implicites qui les différencient ne sont-ils pas liés au contenu du nom dont il est l'épithète (*un texte difficile, un enfant difficile*), ou de l'épithète qui accompagne le nom (*échanges gazeux, cellulaires, échanges de fluides, de cadeaux*)? Il faut donc voir comment certains des sèmes

<sup>14</sup> RASTIER F. (1987), p. 21.

<sup>15</sup> RASTIER F. (1987), p. 70.

<sup>16</sup> RASTIER F. (1987), p. 73.

<sup>17</sup> «Le contenu de *difficile* n'intervient que comme interprétant de ces afférences et permet leur actualisation: difficile contient le trait /action/, et c'est ce trait qui sert d'interprétant (texte → difficile comprendre) ».

contextuels, génériques (comme animé, humain, ergatif), ou plus spécifiques, sont aussi constitutifs d'autres noyaux de sens faisant partie du même syntagme. Dans cette solidarité lexicale, les relations de détermination sémantique entre les différents éléments du syntagme peuvent être différents selon les cas.

Le niveau de l'énoncé renvoie à l'inscription du terme dans les relations syntaxiques et l'organisation thématique des énoncés. Cette importance de la syntaxe dans la détermination du sens d'un terme est évidente même en langue, à travers le problème des constructions, notamment pour les verbes ou les noms déverbaux comme *échange*. Ainsi, pour le verbe *échanger*, le Robert classe les acceptions à partir de critères syntaxiques:

### **Echanger**

1) Complément au singulier: céder une chose, un bien moyennant contrepartie: *échanger une marchandise contre une autre, Esau échangea son droit d'aînesse contre un plat de lentilles*  
- Complément au pluriel: donner et recevoir des choses, équivalents qui passent de l'un à l'autre: *échanger des pièces de collection, des biens*. Econ: *échanger des denrées ou des produits contre d'autres denrées ou produits (troquer) ou contre de l'argent acheter/vendre*  
2) Sujet au pluriel: se faire des envois ou des communications: *échanger des coups*. A partir de 1850: compléments abstraits (signes, comportements): *échanger des impressions*.  
Pronominal passif: *s'échanger: être cédé contre contrepartie*.

On a vu que les élèves employaient préférentiellement la première construction: sujet au singulier, complément au singulier, groupe prépositionnel indiquant le partenaire (avec une autre usine) ou la contrepartie de l'échange (contre tel autre produit), et recouraient rarement à des constructions avec sujet au pluriel, complément globalisant (des marchandises) ou pronominal. La relation d'échange reste fortement organisée et orientée autour d'un centre unique, l'actant de l'opération, dans lequel ils se projettent et qui est préférentiellement sujet du verbe: on peut penser que l'emploi du sujet singulier ou pluriel est significatif de cette centration orientée sur un des pôles de l'échange, plutôt que sur le processus qui relie les deux pôles. La relation n'est jamais formulée à partir des produits qui s'échangent: il n'y a pas d'occurrences du pronominal ou du passif. Ces constructions sont à mettre en relation avec les traits sémantiques des groupes nominaux qui complètent le verbe: sujet animé, humain ou entité abstraite, un seul complément matériel, comptable, ou massif ou immatériel, ou encore deux compléments (un objet matériel, un destinataire animé par exemple).

L'analyse serait analogue pour le déverbal *échange*, qui lui n'est jamais utilisé par les élèves à propos des relations entre industries. On comprend bien que l'usage du nom *échange* déplace la perspective des pôles qui sont la source de l'échange (*les usines qui échangent*) vers les objets qui circulent de l'un à l'autre (*échanges de marchandises ou de services*), et que des élèves formulent cette interdépendance en termes d'*entraide des industries*.

La relation entre usages du verbe (*échanger* ou *s'échanger*) et du déverbal (*échange*) met en effet en jeu une troisième dimension, celle du passage d'un terme à l'autre dans l'enchaînement des énoncés, par exemple dans les reprises anaphoriques. A cet égard les textes relevant de domaines disciplinaires distincts (sciences de la vie, géographie...) montrent des usages apparentés des termes, même s'ils les inscrivent évidemment dans des réseaux conceptuels différents.

L'emploi du déverbal *échanges* est important dans les textes informatifs des différents domaines. Le terme a en général deux grands usages. Il peut avoir une position de thème titre, indiquant une catégorie englobante (*les échanges internationaux, les échanges cellulaires, les échanges respiratoires*), qui est actualisée par le développement analytique qui suit. Ainsi le thème titre *les échanges à travers la membrane plasmique* est expansé par l'énoncé: *la cellule puise et rejette dans le milieu extracellulaire des ions et des molécules, contracte des relations avec ses voisines et même peut recevoir et amplifier des signaux chimiques qui modulent son fonctionnement*. Il peut avoir aussi une position anaphorique, reprenant de façon résumptive un développement analytique antécédent: *Les produits que nous consommons sont fabriqués par des industries qui ont besoin de matières premières qu'elles transforment; les matières premières sont acheminées puis acheminées par différents moyens de transport vers les usines; les produits finis sont vendus et envoyés vers les lieux de consommation. Ces différents échanges dépassent le cadre de la France*.

*Echange* est fréquemment sujet de verbe ou en position thématique, soit comme thème d'un énoncé métalinguistique (*le terme échange s'applique à tout mouvement réciproque entre deux parties*), soit

comme terme posant un phénomène objet d'un développement descriptif ou explicatif (*l'échange économique n'intervient pas entre les membres de communautés produisant pour elles-mêmes*). Le terme est présenté comme surordonné: *on appelle échange les différents modes de transferts de biens et de services*, ou en biologie: *transfert, circulation de substances, de fluides, de molécules, d'énergie au cours du métabolisme*). En géographie par exemple, il englobe comme termes subordonnés échanges directs (*le troc*) et formes complexes de commerce, échanges de proximité et échanges internationaux, et en biologie, les communications externes et les échanges internes à la cellule.

Les agents interviennent parfois dans un groupe prépositionnel (*un échange de gaz entre un être vivant et son milieu, les échanges de gènes entre deux molécules d'ADN*), surtout en début de développement, mais le plus souvent l'agent est effacé, soit pour mettre l'accent sur l'objet échangé, qui devient en fait sujet du déverbal (*les échanges de gènes se font au niveau des régions où...*), soit sur le processus lui-même. Dans la plupart des textes, que ce soit en géographie, en économie ou en biologie, ce processus est repris par un certain nombre de termes anaphoriques, avec lesquels échanges fonctionne en réseau: *transfert, circulation, diffusion*. Ces processus, dont la description explicite le terme échanges et ses équivalents, ou que le terme reprend en emploi anaphorique, reposent sur une transformation des substances (*les transports de molécules permettent l'importation de matériaux de construction et de combustibles ou le rejet de déchets*). Le terme est donc en relation avec d'autres concepts, comme celui de transformation, qui peuvent être pensés à différents niveaux (transformation mécanique, chimique, métabolisme, en relation avec le concept d'énergie, par exemple). Cela donne dans les textes des disciplines des isotopies différentes, mais qui, curieusement, présentent aussi des échos d'une discipline à une autre.

Souligner ces parentés entre usages dans des discours de disciplines différentes ne vise évidemment pas à aplatir les différences conceptuelles auxquelles renvoient ces usages. Il est bien évident qu'en géographie comme en biologie la notion d'échange en général, et ses différentes spécifications, à différentes échelles (échanges respiratoires, placentaires, cellulaires..) s'inscrit dans des réseaux conceptuels complexes qui sont propres aux différents champs. Ainsi, comme l'indiquent les documents d'accompagnement des programmes, approcher la notion d'échanges en biologie suppose pour des élèves de CM (Cours moyen) de commencer à faire le lien entre différentes grandes fonctions (digestion, respiration..) à travers l'idée commune de transformation et de solubilisation des nutriments, de diffusion à travers une membrane, de passage dans le sang; cette notion d'échange sera reprise dans la scolarité ultérieure, à un autre niveau de conceptualisation, dans l'idée de réaction chimique, de métabolisme, en relation avec le concept d'énergie. On a vu la complexité du réseau conceptuel que les élèves commençaient à entrevoir autour des liens entre industries: notions de transformation de matières premières en produits de base puis en produits finis, de localisation, de services et de main-d'œuvre, d'achat et de vente, de distribution, de transport, de débouchés et de marché, d'échelle locale ou internationale... L'accès à ces différents réseaux conceptuels et les différentes notions qui s'y rattachent posent évidemment des difficultés spécifiques, pour lesquelles chaque discipline essaie de trouver des modalités facilitant cet accès, à différents niveaux de saisie du réseau et différents niveaux de formulation selon le niveau des élèves.

Mettre en place ces réseaux conceptuels relatifs aux échanges industriels ou aux échanges respiratoires n'est pas apprendre la définition du mot, et il peut y avoir un décalage entre les deux apprentissages, comme on l'a vu à travers les réponses des élèves de CM sur les échanges entre industries. Cependant, l'usage de ce terme dans ces contextes épistémiques (dans les textes de manuels notamment) est partie prenante des apprentissages disciplinaires, du moins dans la scolarité ultérieure, au collège et au lycée. La difficulté n'est pas tant l'étiquette conceptuelle à identifier derrière chaque mot, que le recouvrement progressif des points de vue et de l'amplitude de phénomènes que ces occurrences du terme dans des discours permettent d'opérer: généralité du phénomène incluant des manifestations complémentaires et des transformations en chaîne, effacement de l'agent pour mettre l'accent sur le processus, usages cataphoriques ou anaphoriques du terme. Or on explicite rarement la signification de ces notions intégratives, qui est construite progressivement mais implicitement par l'ensemble du texte explicatif qu'elles introduisent ou qu'elles sous-tendent. On considère en effet souvent comme évident le recouvrement entre l'usage notionnel du terme et les phénomènes décrits comme s'y rapportant et censés lui donner son contenu, alors que les élèves sont souvent incapables d'opérer ce recouvrement pour enrichir ou modifier le sens du terme générique notionnel: M. Laparra l'avait montré à partir de leçons sur la société féodale, où

le terme *société* ne fait pas l'objet d'un travail d'explicitation, à la différence de termes plus spécialisés comme *suzerain* ou *féodalité*<sup>18</sup>.

Pour ce qui est du travail sur les mots polysémiques, en français, peut-être ne s'agit-il pas seulement d'apprendre des sens nouveaux de mots connus, mais de diversifier les usages et les contextes dans des énoncés et dans des textes. A l'échelle des énoncés, cela touche au problème des constructions, notamment pour les verbes. E. Clark a montré, pour les jeunes enfants, que l'acquisition des mots n'était pas un processus qu'on pouvait considérer comme acquis de façon binaire à partir de l'appariement d'un signifiant et d'un signifié, mais un processus continu d'élargissement, au cas par cas, des contextes et des constructions dans lesquelles était employé le mot, à partir d'un répertoire au départ restreint et spécialisé d'usages<sup>19</sup>. Cela peut concerner l'usage du pluriel et du singulier, le nombre et la structure des groupes compléments, la nature sémantique des groupes sujets ou compléments (humain, animé, concret ou abstrait, comptable ou non...): on peut rappeler ici les travaux de J. Picoche et ses propositions didactiques, relatives notamment aux constructions des verbes<sup>20</sup>. Mais paradoxalement ce travail sur l'investigation des constructions différentes, notamment des verbes, est très peu développé dans les manuels de langue, et je n'ai rencontré qu'un seul manuel de ce niveau qui mette la polysémie en rapport avec cette diversification des constructions, en la rattachant aux différentes classes de compléments appelés par le verbe ou le déverbal.

Si l'analyse des constructions et des classes sémantiques des compléments est utile à l'échelle de l'énoncé, il faut également lui ajouter, comme on l'a vu, l'étude des usages textuels qui éclairent le rôle du terme dans les changements de perspective ou de niveau d'appréhension: variations dans l'ordre des mots (fonction de thème ou de propos), usages anaphoriques ou cataphoriques, catégorie ou mention, réseaux d'isotopies. Cela induit donc la façon dont on concevra l'appréhension du phénomène polysémique, à la fois dans le noyau invariant du terme, commun à ses diverses modulations dans des entours disciplinaires et des contextes textuels différents, et dans la diversité de ses usages sémiotiques et sémantiques<sup>21</sup>.

## Conclusion

L'ambition de rendre compte des usages linguistiques dans les discours, et qui plus est dans des domaines engageant des corps de connaissances et des réseaux notionnels qui lui échappent en partie, questionne le linguiste et l'enseignant de français, en l'incitant à la modestie face aux constructions conceptuelles mises en jeu par les discours des autres disciplines. La signification des mots dans ces contextes engage ce travail d'élaboration notionnelle, qui s'inscrit dans des réseaux spécifiques, construits dans la durée à travers la circulation de discours disciplinaires, des usages sémiotiques à la fois spécifiques et en partie communs. Reconnaître ces spécificités ne doit pas conduire à postuler à priori et inventorier des domaines discursifs et linguistiques étanches, qui seraient mécaniquement calqués sur les domaines institutionnels, scolaires ou universitaires par exemple. En se tenant à son objet, l'analyse des signes, la lecture des textes, le linguiste et l'enseignant de français peuvent essayer avec ses propres outils, en toute modestie, de voir comment les signes fonctionnent dans les différents discours disciplinaires, dans quelles constructions, avec quels contextes linguistiques, dans quelles isotopies. Peut-être pourra-t-on alors, au delà de l'inventaire des sens, domaine disciplinaire par domaine disciplinaire, approcher les difficultés de compréhension et d'emploi des élèves quand les usages de type théorique des termes s'éloignent trop des usages

<sup>18</sup> LAPARRA M. (1991): Lire les livres d'histoire *Pratiques* n° 69: *Textes et histoire*.

<sup>19</sup> «Au début, les usages enfantins reflètent un emploi limité de chaque mot. Les limites se voient dans le peu de formes morphologiques: les verbes au début n'apparaissent qu'à l'infinitif ou à l'impératif, plus tard les uns apparaissent au présent, mais seulement au singulier, par exemple, les autres à l'impératif, ou au pluriel. L'examen des usages enfantins révèle un apprentissage inégal, composé d'usages particuliers des mots dans des contextes restreints. Et l'usage dans les contextes restreints est valable pour les constructions autant que pour les mots. L'acquisition de la syntaxe ressemble à l'acquisition du vocabulaire: les enfants acquièrent les constructions comme les mots, peu à peu, lentement; ils combinent de façon graduelle les mots et les constructions, ils ajoutent au même verbe un nom-sujet, et alors ils auront une construction transitive pour ce verbe; ou bien ils ajoutent à un verbe locatif un complément prépositionnel avec *à*, plus tard ils combinent le même verbe avec *dans* ou *vers*, et avec chaque ajout, ils élargissent le répertoire de constructions associées à ce verbe» CLARK E. (1998): *Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français Langue française* n° 118: *L'acquisition du français langue maternelle*, p. 58.

<sup>20</sup> PICOCHÉ J. (1977): *Précis de lexicologie française: l'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Nathan.

<sup>21</sup> RASTIER (1991): «si la composition sémiologique hiérarchisée du sémème est le noyau invariant qui permet d'opérer ces modulations, l'unité dans laquelle se traite le sens est plus large, et comprend les relations sémantiques inscrites dans l'agencement syntaxique ainsi que les isotopies dans l'énoncé et dans le texte».



ordinaires (en termes de constructions, de rôles thématiques, d'isotopies, de mode sémiotique), difficultés qui peuvent être en partie communes à plusieurs disciplines.

En même temps c'est un formidable stimulant pour réévaluer ses connaissances sur son domaine propre, la langue et les discours, et pour dépasser le confort des fausses évidences. Pour le vocabulaire, la notion de polysémie semble une de ces évidences, toujours mentionnée mais peu questionnée dans les problèmes qu'elle pose, dans ses différents niveaux d'appréhension possible. Elle est présente dans les programmes de français à tous les niveaux, dans toutes les classes du primaire au lycée, mais comme simple mention, exactement dans les mêmes termes d'une classe à l'autre, sans proposer aucun développement curriculaire susceptible de différencier le travail aux différents niveaux (il en est de même d'ailleurs pour les autres notions relatives au lexique, qu'il s'agisse de la synonymie ou de la dérivation). Il est donc nécessaire de déplier la notion, pour imaginer des paliers d'appréhension, en fonction du développement des élèves et des contextes discursifs différents qu'ils ont à traiter à chaque étape en compréhension et en écriture. L'importance des travaux théoriques récents sur la notion de polysémie, centrale dans le fonctionnement linguistique, comme ceux de Kleiber, peut aider à dépasser cette évidence, même si ces derniers complexifient la question au lieu de la rendre limpide.

En ce sens, l'élargissement aux discours d'autres disciplines pour questionner nos propres savoirs est un révélateur, qui nous rappelle la durée spiralaire et la pluralité des déterminations dans laquelle s'inscrivent les acquisitions du lexique, toujours inséparables d'une élaboration notionnelle progressive, même pour des mots apparemment bien connus, et d'usages discursifs qui en diversifient non seulement les constructions linguistiques (types de sujets, de compléments etc...), mais les usages sémiotiques, les usages qui sont faits des signes dans un rapport au monde. Cet enrichissement du vocabulaire apparemment connu, au niveau des significations et des usages, aussi important que l'acquisition de mots nouveaux, nécessite de la part de l'enseignant de français des outils notionnels suffisamment fins pour pouvoir organiser des activités réflexives suffisamment fines et ajustées aux difficultés de compréhension et d'écriture relatives à ces usages.

## Bibliographie

- AGUTTES P., VAN DER STRATEN A. (1983): Analyse de conduites de définition chez de jeunes aveugles Rapport de recherche Paris V.
- AUDIGIER F., MOUSSEAU M.J. et TUTIAUX-GUILLON N. sur le terme de nation au lycée (1993): Des nations à la Nation: apprendre à conceptualiser. INRP coll. Didactique des disciplines.
- CLARK E. (1998): Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français Langue française n° 118: L'acquisition du français langue maternelle,
- CRAVATTE A.(1980): Comment les enfants expliquent-ils les mots? Langages n° 59.
- EHRlich S., BRAMAUD DU BOUCHERON G., FLORIN A. (1978): Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire. PUF.
- FRANCOIS F. (1983): Exemples de maniement complexe du langage: définir, résumer in FRANCOIS F.: J'cause français, non? La découverte.
- FRANCOIS F. (1985) Qu'est-ce qu'un ange? Définition et paraphrase chez l'enfant, in FUCHS C.: Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles. P. Lang.
- GOMBERT J.E. (1990): Le développement métalinguistique. PUF.
- KLEIBER G. (1999): Problèmes de sémantique: la polysémie en questions. PU du Septentrion
- LAPARRA M. (1991): Lire les livres d'histoire Pratiques n° 69: Textes et histoire.
- NONNON E. (2006): Apprendre des mots, construire des concepts: les termes de l'échange en géographie, in GARCIA-DEBANC C., PLANE S.: Le lexique et son apprentissage. Hatier.
- NONNON E., CONSIDERE S. (2005): Les tensions entre énonciation orale et notation schématique: exemple d'activités impliquant la représentation du point de vue et de relations orientées (la notion d'échanges au Cours Moyen), in Noter pour penser actes du colloque d'Angers dir. A.Weil-Barais.
- MARTIN R. (1983): Pour une logique du sens. PUF.
- PICOCHÉ J. (1977): Précis de lexicologie française: l'étude et l'enseignement du vocabulaire. Nathan.
- RASTIER F. (1987): Sémantique interprétative PUF.



## **Auteure**

Elisabeth Nonnon est professeure à l'Université de Lille. Ses principaux domaines de recherches concernent la didactique du français et portent notamment sur l'enseignement de l'oral, la lecture, l'analyse des interactions didactiques. Parmi ses nombreuses publications, soulignons le numéro de Repères (2007, n°35) qu'elle a coordonné, sur Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2012 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

Une première version de ce texte a paru dans l'ouvrage édité par GROSSMANN F. & PLANE, S. (Eds). (2008). Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

<http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100226630>

# Wörter lernen, Bedeutungen konstruieren: Der Begriff der Polysemie auf dem Prüfstand der Interdisziplinarität

Elisabeth Nonnon

## Abstract

Polysemie (die Mehrdeutigkeit von Wörtern) wird in der Wortschatzdidaktik zwar häufig erwähnt, aber nur selten analysiert. Die Autorin befasst sich aus interdisziplinärer Sicht am Beispiel von mehrdeutigen Wörtern der Französischen Sprache mit diesem Phänomen. Sie zeigt, dass die Beziehungen zwischen den Bedeutungen eines Wortes oft kompliziert sind, da sie von unterschiedlichen Sachgebieten (Geografie, Politik, Ernährung, Mathematik usw.) und Begriffsnetzen abhängen.

## Schlüsselwörter

Französischdidaktik, Fachdidaktik, Interdisziplinarität, Wortschatz, Polysemie, Begriffssysteme