

Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes

Francis Grossmann

Résumé

Dans la présente contribution, les apports et les limites de trois modèles théoriques du sens susceptibles de fonder une définition de la compétence lexicale sont présentés. Cette compétence ne saurait se réduire à une capacité linguistique d'ordre strictement morpho-sémantique. Elle est davantage considérée comme dynamique, basée sur une approche intersubjective et évolutive du sens lexical et sur le rôle actif et régulateur du cotexte dans le processus interprétatif. Dans la conclusion, l'auteur souligne l'utilité didactique d'une approche de la compétence lexicale conjuguant une approche discursive et impliquant l'intersubjectivité et la médiation par les genres textuels.

Mots-clés

Compétence lexicale, interprétation, sens, enseignement du vocabulaire, didactique du français

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

Auteur

Francis Grossmann

Professeur à l'Université Stendhal, Grenoble 3
francis.grossmann@u-grenoble3.fr

Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes

Francis Grossmann

*On devrait fonder une chaire pour l'enseignement de la lecture entre les lignes.
(Léon Bloy, Exégèse des lieux communs, XLVI, Lire entre les lignes)*

Introduction

La notion de compétence lexicale a souvent été conçue comme une sous-compétence linguistique prenant appui sur l'analyse morphologique des mots, à partir des opérations de composition et de dérivation. Comme le rappelle G. Lüdi (1997):

La plupart des spécialistes est d'accord, aujourd'hui, pour postuler, au sein de la compétence linguistique, une sous-compétence lexicale double, composée d'une part de listes de mots dans une mémoire lexicale et d'autre part de règles lexicales. Ces dernières servent non seulement à rendre transparentes les unités construites, mais aussi et surtout à produire et comprendre des unités soit entièrement inédites, soit inconnues par un locuteur-auditeur particulier.

Malgré l'intérêt de cette dimension morphosémantique, à laquelle il convient de laisser toute sa place, il est nécessaire d'aborder le rôle de la compétence lexicale lors de l'activité de lecture de manière plus générale, en prenant en compte également la manière dont une unité lexicale est interprétée en fonction du contexte linguistique dans lequel elle s'insère¹. Deux questions principales se posent lorsqu'on se situe sur ce plan: quels sont les facteurs qui peuvent intervenir pour guider l'interprétation d'une unité lexicale? Comment s'effectue l'interaction entre interprétation lexicale et interprétation textuelle?

Nous nous situons ici d'abord sur un plan théorique, en essayant de définir les modèles du sens sur lesquels peut s'appuyer une définition de la compétence lexicale. Le processus d'interprétation lexicale sera envisagé suivant trois perspectives: une perspective réaliste, reliant le sens lexical à une imagerie mentale; une perspective stéréotypique, qui s'appuie sur l'idée que l'interprète voit sa tâche facilitée par des pré-construits; une perspective constructiviste, qui s'appuie sur l'idée que le lecteur calcule le sens - un sens non plus «plein» mais relativement abstrait - à partir du co-texte. Nous essaierons ensuite de tirer de notre parcours quelques éléments pour définir le type de compétence lexicale à l'œuvre au cours du processus de lecture. En conclusion, nous nous interrogerons sur la pertinence de cette notion de compétence lexicale lorsqu'on se situe sur le terrain de la lecture et de l'interprétation des textes.

1 Trois versions de la compétence lexicale

1.1 La version « réaliste » et ses limites

Les théories de la lecture issues du champ psychologique, depuis les expériences de F. C. Bartlett (1932) jusqu'aux théories du prototype ont toutes fait une large place au rôle de l'imagerie mentale et de la mémoire. On pourrait remonter bien plus haut et montrer à quel point l'idée de la lecture comme scène visuelle et remémoration s'enracine dans la philosophie occidentale. Dans la tradition littéraire, la métaphore de l'univers fictif procède de la même croyance dans la capacité qu'ont les mots du discours à organiser et à peupler le texte en suscitant des images chez le lecteur. Il ne s'agit pas ici de nier ou même de minimiser le pouvoir d'évocation mentale de la lecture, ni même sur l'enracinement de la lecture dans le monde des images. On peut insister par exemple sur le rôle des imagiers chez le jeune enfant, et sur l'importance des images et des illustrations comme mise en scène de l'expérience, grâce aux scènes visuelles associées à des

¹ On considèrera ici principalement l'activité de lecture en langue première ou maternelle.

situations prototypiques. De même que le mot *arbre* donne immédiatement accès à une représentation prototypique, une expression apparemment plus abstraite, comme *opération chirurgicale*, suscite une scène comportant des acteurs (le chirurgien, le patient opéré, les auxiliaires) et une suite d'actions dont la représentation figurée est facilement mobilisable. Les sémantiques du prototype qui se sont développées depuis les travaux E. Rosch n'ont fait finalement que redonner un peu de vigueur à cette approche réaliste, qui insiste sur l'enracinement des catégories dans l'expérience des sujets. La notion de compétence lexicale, dans une telle approche, se fonde sur le fait que le locuteur/récepteur est capable lorsqu'il rencontre une unité lexicale, de lui faire correspondre une représentation, sous la forme d'images mentales, de scénarios ou de scripts et de les intégrer dans le modèle mental en cours d'élaboration. La compétence lexicale s'enrichit par conséquent de l'expérience des sujets, et de l'affinement progressif des catégories appelées par les mots. Certains modèles, par exemple ceux issus de la sémantique des cadres (Minsky 1975, Fillmore, 1982, 1985) ont essayé de mieux cerner le passage de l'extra-linguistique au linguistique: les unités lexicales requièrent des scènes conceptuelles complexes, et leur interprétation nécessite diverses opérations de « profilage », traduites par la syntaxe et l'organisation du discours.

Bien que le socle sur lequel repose cette version de la compétence lexicale soit solide, il révèle aussi ses limites, en raison de deux aspects bien résumés par Lüdi (1995):

- « l'instabilité intersubjective des significations emmagasinées en mémoire lexicale », qui explique l'évolutivité des représentations lexicales et le fait que les locuteurs/récepteurs ajustent en permanence les signifiés dans le cadre de leurs pratiques langagières;
- « l'instabilité intersubjective des « objets du monde » auxquels les locuteurs réfèrent à l'aide des unités lexicales », et qui font eux-mêmes l'objet d'une construction à travers le discours; il ne s'agit pas bien entendu de nier les constantes référentielles qui permettent aux individus de communiquer entre eux à partir de représentations stabilisées des objets du monde, cette stabilisation étant le résultat de contraintes perceptives et cognitives mais aussi le fruit d'une culture historiquement située; reconnaître l'instabilité intersubjective des objets du monde revient simplement à accepter leur statut représentationnel, et le fait que cette représentation est au moins pour partie, construite à travers l'activité langagière elle-même. D'où l'intérêt actuel pour des notions comme celles d'*objets de discours*.

1.2 Compétence lexicale et stéréotypie

A la conception réaliste, on peut opposer une vision beaucoup plus squelettique du sens, qui minore la place du codage linguistique. Il faut rappeler que dans la tradition de la sémantique structurale européenne, l'accès au sens s'effectue grâce à une décomposition et c'est le résultat de cette décomposition qui sert de base à l'interprétation. Cette approche a souvent été remise en cause, en particulier par les sémantiques du prototype ou du stéréotype. H. Putnam (1975), à la suite de S. Kripke, s'est efforcé de mettre en pièce les conceptions descriptivistes de la signification et ce qu'il nomme le caractère internaliste des doctrines qui assimilent la compréhension d'un nom commun à l'ensemble des traits qui définissent son extension. Les significations ne sont pas « dans la tête », elles sont publiques et, comme le précise H. Putnam (1990, p. 54), « la référence est un phénomène social ». Ce caractère se manifeste de deux façons: d'une part, dans l'usage quotidien, nous n'avons pas toujours une idée très précise des propriétés qui permettent de décrire l'extension d'un terme; si l'on nous demande de définir exactement ce que c'est que l'eau, ou l'or, nous sommes, pour la plupart, bien incapable de répondre. La « division du travail linguistique » nous permet donc de déléguer à des experts (les spécialistes du domaine concerné) la tâche de définir plus précisément ce qui dans l'usage courant reste indéterminé. Ainsi, un spécialiste de métallurgie est-il capable d'opposer les caractéristiques de l'aluminium et celles du molybdène, deux métaux proches que le profane peut aisément confondre.

Une telle conception semble rejoindre l'idée d'une sous-détermination du sens, dans la version constructiviste qui sera évoquée dans la section suivante. Mais la différence de perspective est très sensible: le sens n'a pas à être construit, puisqu'il n'y a pas de substance sémantique mais seulement des usages sociaux, attachés aux lexèmes. La théorie du stéréotype, c'est ce qui la distingue des théories du prototype avec lesquelles elle semble par ailleurs avoir quelques affinités, est moins une théorie du sens ou de la conceptualisation, que de l'usage et de la manière dont, pragmatiquement, s'effectue la communica-

tion linguistique². La compétence lexicale semble ici se réduire à un ensemble de savoirs sociaux, auxquels les mots donnent accès. Cette version est économique, puisque le sens des mots n'ayant pas à être appris, la capacité à les employer dans des contextes pertinents reste seule pertinente. On peut noter cependant que l'argumentation de H. Putnam est plus nuancée que cette présentation. Dans l'usage, explique-t-il, les lexèmes ne fonctionnent pas tous de la même façon: si *célibataire* relève d'une analyse en conditions nécessaires et suffisantes (adulte, non marié), le signifié de *tigre* ou *chat* comporte quant à lui un trait très général (animal), tout le reste, qui repose sur des savoirs partiels et révisables, constituant le stéréotype. Le lexique n'est donc pas homogène: si pour partie il relève d'une compétence encyclopédique plus que sémantique, il n'en demeure pas moins que dans de nombreux cas, une forme de définition sémantique liée à une décomposition analytique est possible, l'interprétation supposant même, dans la communication, que l'on sache opérer des distinctions parfois assez fines.

Une autre forme de stéréotypie est celle qui est codée dans la langue même, à travers les expressions figées ou semi-figées, et qui relève donc de droit de la compétence lexicale. Les collocations et expressions figées se présentent en effet comme des unités mémorisées immédiatement décodables par le lecteur qui les connaît (*prendre la fuite*, *avoir la dent dure*) et elles relèvent donc d'un apprentissage par blocs, sans qu'il soit nécessaire d'en décomposer le sens. Certaines expressions stéréotypées que nous rencontrons lors de la lecture d'un texte peuvent être considérées comme des pré-construits (Henry, 1977) qui offrent une grille de lecture du monde pré-établie. Les évidences idéologiques s'inscrivent si naturellement dans la langue, que l'on en oublie le fait qu'à travers la langue ce sont des formes de pensée que l'on apprend, ainsi que des schémas argumentatifs. En effet, les expressions stéréotypées ramassent ou concentrent des lieux communs qui ne s'apprennent pas dans le monde phénoménologique, mais dans les discours. On peut à la rigueur comprendre que des expressions comme *aller au restaurant* ou *faire sa toilette* relèvent de scripts issus principalement de l'expérience individuelle, médiatisée par la culture. Cependant, que faire d'expressions qui contiennent en elles-mêmes des schèmes explicatifs implicites? Si, ce qui fait perdre, c'est « *la peur de gagner* », comment définir ce dont on parle sans prendre en compte le paradoxe inscrit dans l'expression elle-même? Le lecteur-interprète doit donc affronter doublement l'évidence: celle qui s'inscrit dans les mots, à travers la lexicalisation, le figement ou la banalisation, mais aussi celle qui résulte de schémas argumentatifs fossilisés, qui semblent échapper à toute remise en cause de par leur diffusion dans l'espace social. La compétence lexicale semble ici se dédoubler: d'un côté, le lecteur doit connaître le sens fonctionnel de ces formes banalisées; de l'autre, il s'agit aussi pour lui, au moins dans certaines formes de lecture, de repérer leur valeur argumentative.

1.3 Une version constructiviste

Dans la version constructiviste, le codage linguistique existe, mais le sens reste sous-déterminé. Si l'on accepte ce postulat de la sous-détermination, la compétence lexicale ne peut fournir qu'une esquisse, une schématisation très grossière du sens que le lecteur a à construire. Le problème qu'il rencontre concerne par conséquent la spécification. Il s'agit en effet de savoir comment il peut désambiguïser suffisamment pour éviter les contresens, tout en ayant suffisamment de souplesse interprétative pour maintenir la part productive de la polysémie.

Le même postulat conduit ainsi à refuser l'étapisme (B. Victorri & C. Fuchs, 1996 et B. Victorri, 1997), c'est-à-dire la segmentation en deux étapes de l'analyse interprétative, la première étant une étape sémantique, qui énumérerait les sens potentiels de l'unité polysémique, l'autre une étape pragmatique, où l'unité se trouverait désambiguïcée grâce au contexte et à des principes pragmatiques généraux comme ceux du principe de pertinence. De plus, il n'est pas possible d'énumérer les différents sens polysémiques parce qu'il peut toujours en émerger de nouveaux, non enregistrés. Cette conception a pour conséquence de mettre en cause les interprétations séquentielles, qui considèrent que le sens du tout (par exemple un texte) doit être calculé à partir du sens des parties. B. Victorri (1997, p. 47) souligne que si un programme informatique devait calculer le sens de chaque unité, la tâche serait insurmontable, chaque unité du contexte dépendant pour son interprétation des autres unités.

² Les théories qui sous-estiment la part de codage des expressions linguistiques sont parfois conduites à assimiler sens et stéréotypie, risquant alors d'étendre cette dernière notion démesurément; or, dans la mesure où bon nombre de ces stéréotypes sont partagés par la quasi totalité des locuteurs, faisant l'objet de consensus, on ne voit pas pourquoi ils ne donneraient pas lieu à une intégration dans le sens lexical.

L'idée générale est que lorsque nous utilisons une unité lexicale quelconque, cette unité ne fournit pas un sens ou des sens complet(s); elle fournit simplement une forme incomplète (dite « forme schématique »), qui se contente d'orienter l'interprétation: elle donne des instructions et fournit des cadres qui ont besoin du contexte pour spécifier le sens. Par exemple, le mot *grand* est présenté comme n'ayant en lui-même qu'un sens très abstrait du type « est quantifiable » et « supérieur à la moyenne par rapport à la classe de référence ». Si je dis une *grande maison*, je convoque une propriété: la taille (qui elle-même pourra suivant le contexte être spécifiée en « hauteur » ou « espace »; la classe de référence est celle des maisons et le fait que j'utilise *grand* dans ce contexte va pouvoir enrichir le sens de l'unité, en faisant appel à certaines propriétés contextuelles. Le cas le plus classique est que *grand* s'applique à une entité gradable. Dans un cas comme *mon parapluie est plus grand que le tien*, *grand* perd ses capacités d'évocation d'une valeur supérieure à la moyenne pour ne plus indiquer que la direction dans laquelle doit être orientée la propriété permettant d'établir la comparaison. Une caractéristique des formes schématiques est justement cette instabilité, qui leur permet d'évoluer rapidement dans telle ou telle direction pour revêtir telle ou telle facette. Ainsi, dans un processus de convocation-évocation, «chaque unité convoque des éléments de scène verbale et évoque à son tour de nouveaux éléments» (B. Victorri, ouvr. cit. p. 54), la tâche du linguiste étant de préciser la manière dont s'effectue l'interaction entre les différents éléments qui forment son co-texte pertinent.

Le modèle proposé par B. Victorri et C. Fuchs est un modèle théorique de la polysémie, mais il peut être placé dans une perspective interprétative. Il n'est donc pas complètement illégitime de se demander en quoi il peut fournir des éléments utiles de réflexion pour une théorie du sens construit par l'interprète. L'identification d'une forme schématique est effectuée, chez B. Victorri & C. Fuchs (1996) sur la base d'une analyse de corpus à laquelle est appliquée un traitement permettant de structurer l'espace sémantique. Toute la question est de savoir si cette structuration de l'espace sémantique est «seulement» un construit théorique, résultat du travail d'abstraction du linguiste ou s'il est possible de lui faire correspondre aussi une base empirique, correspondant à la compétence sémantique des sujets. Sans prétendre trancher une telle question, qui suppose que l'on se situe sur un plan plus nettement psycholinguistique, on peut faire l'hypothèse que l'enfant accomplit, lui aussi, sur le long terme, un travail d'abstraction qui lui permet progressivement de conquérir la capacité à extraire des formes schématiques à partir des énoncés qu'il rencontre. L'activité de lecture le confronte de manière intense à la multiplicité des usages d'un même vocable et suscite de nombreuses interactions entre chaque vocable rencontré et ceux qui appartiennent à son espace co-textuel. Un point paraît plus particulièrement intéressant par rapport au fonctionnement sémiotique de l'acte de lecture: celui qui met en jeu la « portée » et la définition de l'espace co-textuel dont on a vu le rôle essentiel. Si l'on reprend les exemples fournis par Victorri & Fuchs, on voit qu'il faut que le lecteur reconnaisse à la fois la portée de l'expression (cf. pour «encore»: *hier encore il était vivant: encore porte sur hier; hier il était encore vivant: «encore» porte sur «vivant»*), mais aussi le champ d'interaction de l'expression, c'est-à-dire l'espace dans lequel elle interagit avec d'autres unités, notamment en fonction de sa valence.

Une approche constructiviste ne peut pas écarter certains principes de bon sens: le processus d'intégration lexicale limite le calcul du sens. Ainsi, s'il est vrai que l'on peut construire une forme schématique permettant d'intégrer le sens de *grand* dans une *grande maison* et dans une *grand-mère*, il est évident que *grand-mère* sera analysé comme une seule unité lexicale par le lecteur, sans qu'il ait besoin de procéder à un calcul du sens de *grand*. A un moindre degré, cela est vrai de collocations comme un *grand musicien*, qui, tout en comportant deux lexèmes distincts, correspondent à des moules appris (l'adjectif *grand* antéposé, marque de manière standard la valeur en français, dans le cas des noms de métier (*un grand peintre, un grand soldat, un grand professeur, etc.*). Cette prééminence des structures sur les éléments, c'est aussi ce que mettent en évidence, à leur façon, les grammaires de construction (Croft, 2001; Godlberg, 2003) qui, privilégiant un point de vue sémiotique, tentent d'abolir la frontière qui sépare traditionnellement l'idiomatique du général, l'irrégulier du régulier, le lexique de la grammaire: des schémas de construction très généraux peuvent ainsi sur-déterminer l'interprétation propre à un lexème.

D'autres points sont à souligner, relevant de considérations empiriques. Premièrement, les locutions (*avoir le bras long*), ou les expressions semi figées (*prendre la fuite*) ne sont pas décomposées en éléments plus simples (*avoir + le bras + long*) et fonctionnent comme unités de réception, parce qu'elles ont été mémorisées en tant que telles. Certaines contraintes sémantiques jouent cependant un rôle dans l'accessibilité. Ainsi, *descendre dans la rue* est interprété comme une seule lexie – synonyme de *manifester* -

lorsque le sujet grammatical est un nom de catégorie professionnelle, au pluriel (*les infirmiers, les étudiants, les agriculteurs, les bouchers, etc.*) ou plus rarement au singulier, par emploi métonymique (*la police, la poste, l'enseignement descend dans la rue*). Deuxièmement, la fréquence d'emploi des lexèmes ou des lexies joue un rôle important. Le premier principe explique le fait que dans une phrase comme *Marie a laissé tomber son mari* le lecteur ne pense généralement pas qu'elle l'a laissé tomber par la fenêtre, même si ce sens ne peut en théorie être exclu³. Le deuxième principe justifie aussi son traitement sémantique spécifique: *si laisser tomber quelqu'un* est aisément reconnu comme une unité à part entière, c'est aussi en raison de sa fréquence d'apparition élevée dans certains contextes spécifiques. Enfin, comme l'ont montré les approches issues de la théorie Sens-Texte exploitées par la lexicologie combinatoire (Mel'čuk I. et al., 1995), les moules collocationnels correspondent souvent à des *fonctions lexicales*: l'intensité, par exemple, est fréquemment codée en français, pour l'adjectif, au moyen de structures en *comme*. C'est ce qui permet à un francophone de comprendre *beau comme un Adonis*, même s'il ne connaît pas le dieu grec. Ces moules collocationnels sont cependant de nature très variable, certaines collocations résultant de règles d'associations sémantiques qui les rendent facilement décriptables par le lecteur, d'autres étant beaucoup plus opaques (Tutin, A. & Grossmann, F., 2003).

La perspective constructiviste, fondée sur la notion de forme schématique, construite à partir du contexte, ne peut remettre en cause le fait que le repérage des unités lexicales repose sur un stockage préalable en mémoire de lexies ou de constructions, permettant d'économiser certains calculs sémantiques. Une dernière remarque: dans cette version, la construction du sens semble opérer uniquement à partir des informations sémantiques extraites par le sujet, sans que l'on s'intéresse au fait que le texte est aussi un système sémiotique permettant une interaction entre le producteur du texte et son lecteur. Dans la conception constructiviste modérée que nous défendons, cet aspect doit forcément trouver sa place: nous y revenons ci-dessous à propos du système de guidage textuel.

2 Vers une définition de la compétence lexicale

Résumons le point où nous en sommes: le lecteur/interprète s'appuie sur ses connaissances lexicales et ses représentations du monde pour peupler le monde textuel; il est en mesure d'opérer des calculs, à partir d'une schématisation issue des informations sémantiques fournies par le lexique en contexte; mais il sait aussi mobiliser les stéréotypes associés aux mots pour accéder à des représentations. Essayons de préciser à présent quelques-unes des capacités qui semblent requises pour effectuer ces tâches. On insistera ici sur la dimension dynamique de la compétence lexicale, en acceptant comme donné le fait que la plupart de ces capacités sont reliées à des connaissances ou des savoirs sur la langue:

- les unes concernent la nature même du langage, et la possibilité qu'a le sujet à admettre la malléabilité et la plasticité du sens lexical, ou encore sa dimension intersubjective;
- les autres sont liées à la dimension mémorielle et combinatoire (par exemple, la capacité à utiliser le système morphologique de la langue pour produire ou interpréter un mot possible est liée à l'existence d'une liste mémorisée de morphèmes et à la connaissance de leur règles combinatoires);
- les dernières enfin induisent la possibilité pour le sujet interprétant d'intégrer la dimension argumentative du lexique à travers les stéréotypes véhiculés.

2.1 La dimension plastique et intersubjective de la compétence lexicale

2.1.1 Réviser l'interprétation lexicale

La polysémie et l'homonymie sont inhérentes à toutes les langues. Un des exemples présentés dans Kleiber (1994, p. 20) montre que la sélection d'une interprétation lexicale en cas d'homonymie est fortement dépendante de son accessibilité: s'il a lu «*Une bonne partie du Finistère*» dans son journal, en interprétant «partie» comme «région», c'est bien parce que cette interprétation était la plus accessible⁴. Dans cet exemple, ce qui est intéressant, c'est que l'erreur de lecture est liée à la sélection d'une valeur par défaut.

³ Certains contextes pourraient évidemment favoriser une telle interprétation, a priori peu plausible.

⁴ J'en profite pour faire une expérience de lecture: si vous n'avez pas trouvé d'autre interprétation, reportez-vous au paragraphe suivant.

Si l'on analyse d'un peu plus près ce qui fonde cette valeur par défaut, on remarque qu'on est obligé de l'établir ici sur des critères empiriques: par exemple, le fait que le nom *bonne* est moins fréquent que l'adjectif *bon*, que l'expression *bonne partie* est lexicalisée. Un point peut cependant alerter le lecteur au plan linguistique: le peu de probabilité qu'un titre d'article puisse être construit syntaxiquement comme le voudrait l'interprétation régionale: si l'on peut toujours construire un titre à l'aide d'un groupe nominal, encore faut-il que l'information rhématique soit suffisamment consistante. La lexicalisation de *bonne partie* bloque la possibilité que *bonne* joue un rôle rhématique. Malgré tout, il n'y a guère de chance que l'on assigne la bonne référence à *bonne*, même si l'on connaît Bécassine, et que l'on sait qu'il s'agit d'une bonne, originaire du Finistère. Reste de plus à saisir le jeu linguistique sur *partir*, puisqu'il s'agit d'interpréter *partie* ici à la fois comme « ayant quitté (le Finistère) » et comme « issue de, ayant sa source dans ». Le contexte permettant l'interprétation n'était guère prévisible, et il ne peut être construit qu'après coup par le lecteur, en fonction du peu de pertinence de la première interprétation au vu du co-texte qui suit le titre. Dans d'autres cas cependant des éléments moins mouvants peuvent servir d'appui à la création de contextes par défaut.

Dans l'exemple emprunté à G. Kleiber lié au contexte de la lecture d'un article de journal, on a vu quelques ingrédients qui paraissent importants: la question de l'accessibilité, mais aussi la capacité à déconstruire le sens (dans le sens banal de la remise en cause qui s'effectue à la suite d'interprétations successives). Dans l'exemple analysé, c'est le retour aux unités de l'énoncé qui permet de conduire à la bonne interprétation: *bonne*, recatégorisé comme nom, peut devenir sujet de *partir* et la préposition *de* marque l'origine en raison du lien syntaxique qui l'unit à *partir*. Le co-texte de droite apparaît donc comme le régulateur des interprétations successives produites par le lecteur. Cette conception permet aussi de sauver une version faible du sens littéral, vu comme un ensemble d'instructions ancrées dans l'énoncé et chargées de fabriquer les interprétations successives, réajustées en permanence.

2.1.2 Mettre en attente l'interprétation lexicale

Cependant, cette vision des choses, si elle permet de traiter un certain nombre de problèmes (par exemple l'existence de certaines erreurs de lecture) se révèle insuffisante. Elle suppose en effet que la polysémie soit rapidement neutralisée et qu'une interprétation et une seule soit sélectionnée. C'est le cas dans l'exemple, lorsqu'il s'agit de distinguer *bonne* utilisé comme nom ou comme adjectif, distingués ici selon le domaine ou l'univers référentiel dans lequel on se situe. Or, il faut bien le dire, ce type d'erreurs, s'il n'est pas rare, reste cependant peu représentatif des difficultés d'interprétation rencontrées généralement par les lecteurs. En effet, dans ces cas de figure, la désambiguïsation s'effectue en principe en amont, parce que le lecteur sait généralement à quel domaine se réfère le texte qu'il est en train de lire. Ainsi, on sait que lorsqu'on lit un texte sur la chirurgie, le terme *opération* prend sa valeur par défaut à partir du domaine auquel il appartient. Admettons à présent qu'un jeune lecteur connaisse seulement *opération* dans son sens arithmétique et non chirurgical: la valeur par défaut sélectionnée ne pouvant alors que correspondre à ses connaissances lexicales, il ne peut avoir accès directement au sens chirurgical, ou militaire, sauf s'il est aidé par le co-texte. Dans des cas de cette sorte, comportant une expression qui a des sens nettement disjoints, difficiles à dériver à partir d'un sens de base, lorsque l'expression figurant dans un champ d'interaction n'apporte pas de secours supplémentaire, on peut parler de co-texte opaque. Ainsi, dans le cas d'*opération*, le sens de base apparaît tellement abstrait et général qu'il n'est que d'une utilité réduite, au moins pour un jeune lecteur. Un co-texte opaque en lecture se caractérise donc par le fait que le lecteur n'est pas en mesure de faire correspondre à l'expression un interprétant ou encore que l'interprétant qu'il serait en mesure de lui donner apparaît comme manifestement inadéquat.

Trois remarques doivent être formulées à propos des co-textes opaques. La première est que l'opacité n'est pas liée en premier lieu à l'expression, mais aux compétences linguistiques du lecteur. Ainsi, l'expression *subir une opération* peut ou non être connue; le lecteur peut ou non avoir rencontré le sens négatif de *subir* dans d'autres co-textes; s'il est capable d'associer un sème négatif à *subir*, il sera en mesure d'effectuer une inférence lui permettant d'associer *opération* à un événement négatif et à construire une interprétation. La seconde remarque importante est que l'opacité est liée directement à l'empan du co-texte. Dans l'exemple, en effet, la phrase qui suit *Marie a subi une grosse opération* ne permet guère de construire l'interprétation de manière efficace: il peut y avoir mille raisons pour lesquelles quelqu'un ne rentre pas chez lui et pas uniquement des raisons négatives. Cependant, il est possible que dans la suite du texte, le lecteur rencontre une information qui lui permette de comprendre rétroactivement le sens

d'opération dans le texte. Il se peut même qu'il rencontre à nouveau *opération*, dans un co-texte cette fois non opaque. Enfin, la dernière remarque concerne le fait qu'une certaine forme d'opacité est liée à l'activité même de lecture critique, scolaire, ou plus largement de toute lecture impliquant une herméneutique. En effet, ce n'est que parce qu'il est nécessaire de «comprendre», de dégager la signification d'un texte, d'être en mesure d'indiquer un point de vue sur ce qu'on lit que les notions de clarté ou d'opacité deviennent importantes. A partir du moment où l'on n'est pas astreint à une telle obligation, il est finalement assez peu important que certains pans du discours écrit nous échappent, de même qu'il arrive fréquemment, dans une conversation, que nous ne saisissons pas exactement où notre interlocuteur veut en venir.

Tout semble montrer que si les lecteurs, apprentis ou non, ont des réactions relativement différentes aux co-textes opaques, ils manifestent un net rejet lorsqu'ils ne parviennent pas, à de trop nombreuses reprises au cours de leur lecture du texte, à construire une interprétation cohérente. En effet, au-delà d'un certain seuil – variable suivant les lecteurs et suivant l'entraînement qu'on leur a fait subir – c'est la possibilité même de l'intégration sémantique, au sens psycholinguistique du terme, qui est remise en cause. Ce phénomène a été bien mis en évidence pour la lecture en langue étrangère: si les lecteurs se trouvent rapidement désarmés face aux mots inconnus dans une langue étrangère, c'est qu'ils disposent en général de moins de moyens linguistiques pour fabriquer une interprétation, même sémantiquement sous-déterminée, pour une unité lexicale ou un énoncé. La capacité à mettre en attente une interprétation, au vu de son peu de plausibilité, représente bien un élément essentiel, mais elle ne peut être mise en œuvre que si le lecteur ne se trouve pas dans une trop forte insécurité.

2.1.3 Neutraliser ou surdéterminer une interprétation lexicale

Le sens lexical dans les langues naturelles autorise une certaine latitude. L'alternative entre deux interprétations nettement disjointes n'est en effet qu'un cas parmi d'autres (Fuchs, 1991). Il se peut aussi qu'il y ait neutralisation (deux ou plusieurs interprétations sont compatibles, sans que le lecteur soit obligé de choisir), ou surdétermination (les différentes valeurs interprétatives possibles, au lieu de s'exclure, se combinent et se renforcent mutuellement). Observons la phrase suivante:

Marie est très occupée en ce moment, elle ne sort plus de son laboratoire !

Le mot *laboratoire* comporte plusieurs sens possibles (laboratoire d'analyse médicale, biologique, photographique, de recherche), mais ils sont tous compatibles avec une base sémantique proche du sens étymologique (un lieu où l'on travaille), elle-même ici déductible du co-texte. A la différence de l'exemple proposé pour *opération*, le co-texte de *laboratoire* semble donc fournir une base sémantique suffisamment stable pour permettre l'interprétation. Mobiliser une telle forme schématique évite le blocage interprétatif et fournit à terme la possibilité d'une élaboration plus précise. Là encore, il est possible d'encourager les lecteurs à se contenter, durant un certain temps, d'une interprétation schématique, qui peut se remplir de «contenus» différents suivants les éléments explicites qui seront fournis par les textes. La lecture scolaire, qui cherche en permanence à vérifier la bonne compréhension du texte, va parfois à l'encontre de cet objectif.

2.1.4 Utiliser le guidage textuel

On peut se demander comment une conception intersubjective et évolutive du sens lexical peut s'appliquer à la lecture, qui semble se centrer de manière exclusive sur le pôle de la réception, et priver le récepteur de toute interaction avec le scripteur. Les travaux de sémiotique textuelle nous ont habitué cependant à considérer que tout texte prenait en compte son lecteur – au moins la représentation qu'il se fait du lecteur – à travers un système de guidage parfois assez fin, qui permet de limiter les dérives interprétatives. Cela est vrai aussi au plan lexical. Certaines expressions se sont spécialisées dans cette fonction, comme par exemple: «*nous entendons par là*», «*par là nous voulons dire*», «*dans le sens de...*», etc. Ces systèmes de guidage sont également configurés par les genres dans lesquels s'effectue la lecture du texte. Ainsi, dans les textes destinés aux enfants de la littérature enfantine, le système de guidage prend parfois la forme de véritables explicitations lexicales ou encore de parenthèses de contextualisation (Grossmann, 2000) par lesquelles le scripteur précise le sens que le lecteur doit donner à une expression lexicale. Le lecteur effectue donc en permanence un travail d'accommodation, lui permettant de se rapprocher de la manière dont le scripteur définit le sens d'un mot, mais il peut aussi accéder au sens d'un mot inconnu, ce qui explique cette vérité triviale que l'on apprend des mots en lisant.

2.1.5 Recatégoriser pour appréhender un objet de discours

Le sens lexical est évolutif, et se construit dans le discours. Une unité lexicale, lorsqu'elle est immergée dans un texte subit un traitement qui fait évoluer sa valeur par défaut. Elle devient un objet de discours dont l'interprétation est fortement soumise à la manière dont elle a été thématisée. On peut prendre, pour le montrer, la célèbre phrase de Camus issue du *Mythe de Sisyphe*⁵:

«Il n'y a qu'un problème philosophique vraiment sérieux, c'est le suicide (...).

Remarquons d'abord que le sens de l'occurrence de *suicide* dans cet énoncé ne s'identifie pas purement et simplement à son sens en langue; en effet, *suicide* recatégorise ici «problème philosophique», par une opération d'extraction que l'on peut paraphraser ainsi: «dans la classe des problèmes philosophiques, il n'en est qu'un seul de sérieux, qui est le suicide»; on a là un mécanisme présuppositionnel qui permet de présenter le suicide non pas simplement comme appartenant à une catégorie d'actes, mais comme relevant de la réflexion philosophique. Interpréter le mot *suicide* dans l'énoncé n'est donc aucunement retrouver purement et simplement son sens en langue, mais suppose aussi de recatégoriser la notion à laquelle il renvoie⁶, ce qui est loin d'être simple en l'occurrence. Notons au passage que le mot *suicide* peut appeler une représentation scénique de l'acte de suicide ou des stéréotypes. Mais il semble bien que la scénarisation de l'acte de suicide soit de peu de secours pour l'interprétation de la phrase de Camus, même si le rôle stylistique de l'évocation macabre (à l'image morbide du suicide s'oppose la froideur de sa catégorisation comme «problème philosophique»), soit un élément secondaire à prendre en compte. En tout état de cause, on voit que s'il est faux de considérer que la lecture de textes théoriques ou argumentatifs n'induit pas de représentations concrètes ou scéniques, il est vrai qu'elle implique cependant – et on peut le dire, dans une moindre mesure, de toute lecture – non pas de les annihiler, mais de les mettre en arrière plan.

2.2 La dimension mémorielle et combinatoire de la compétence lexicale

2.2.1 Utiliser les règles de construction de la langue pour interpréter le sens des lexèmes et des collocations

On a indiqué en introduction que la compétence lexicale était souvent réduite au niveau morphologique, et nous avons donné la priorité à une conception plus large. Il n'en demeure pas moins que la capacité du lecteur à s'appuyer sur des règles de dérivation l'aide parfois à interpréter le sens d'un mot inconnu ou mal connu, surtout lorsque le co-texte fournit d'autres informations sémantiques utiles. Le lexème *saloir*, par exemple, rencontré dans *La légende de St Nicolas*, dérivé morphologique de *saler* permet éventuellement aux enfants de déduire la relation avec sel. Le co-texte, qui précise que le boucher «met les enfants dans le saloir», permet en outre d'identifier le saloir comme un endroit, un lieu. On sait en outre que le suffixe –OIR sert à former des noms d'instruments ou de dispositifs. Si le lecteur dispose des informations lexicales suffisantes, il peut déduire, même s'il ne connaît pas le terme, qu'il s'agit d'un instrument ou d'un *dispositif qui sert à saler*. Les deux informations sémantiques (lieu + qui sert à saler) permettent éventuellement d'associer *saloir* à une machine, mais aussi à une pièce ou encore à un meuble qui sert à saler et dans lequel on peut se mettre, ce qui autorise une interprétation correcte. Cependant, comme ce suffixe est d'une productivité lexicale très limitée aujourd'hui, il risque de n'être d'aucun secours à un lecteur débutant, et peut même l'entraîner sur de fausses pistes.⁷ Etant donné sa complexité, la composante morphologique de la compétence lexicale ne fonctionne la plupart du temps que si elle s'appuie sur d'autres dispositifs d'interprétation; elle reste cependant importante et mérite d'être travaillée. Une sensibilisation à la manière dont sont fabriquées les collocations, notamment à travers le concept de *fonction lexicale* déjà évoqué fournit également des outils intéressants au plan didactique (voir Tremblay, 2009).

2.2.2 Structurer le co-texte pour spécifier les relations sémantiques entre les lexèmes

Il s'agit là de la dimension proprement syntaxique de la compétence lexicale, même si les définitions de la portée d'une expression, et de la définition de son *espace d'interaction* se font en grande partie à partir d'inférences sémantiques. La notion de *portée* joue ici un rôle déterminant. Si l'on reprend l'exemple fourni

⁵ Cet exemple est également utilisé par J.-L. Dufays, dans une optique différente de celle exposée ici.

⁶ Si l'on fait l'hypothèse fictive – en vérité peu probable – d'un lecteur qui connaîtrait le sens de « problème philosophique » sans connaître celui de « suicide », on conclut qu'il construirait le sens de « suicide » comme étant une certaine sorte de problème philosophique.

⁷ Certains lecteurs ont imaginé par exemple qu'il s'agit d'un endroit «sale».

par Victorri & Fuchs, on voit qu'il faut que le lecteur reconnaisse que dans *hier encore il était vivant, encore* porte sur *hier*, tandis que dans *hier il était encore vivant, encore* porte sur *vivant*. Quant au *champ d'interaction de l'expression*, il ne s'identifie pas à la portée, mais prend en compte les éléments du co-texte immédiat permettant d'interpréter correctement une expression ou un énoncé. Ainsi, dans un de nos exemples précédents, le champ d'interaction de l'expression *laboratoire* comporte le verbe locatif *sortir de* qui permet d'identifier *laboratoire* comme un type de lieu. Il est donc assez naturel que le lecteur, même s'il ne connaît pas le sens du terme, ou qu'il en connaît un qui ne convient pas, puisse malgré tout reconnaître dans le *laboratoire* un type de lieu, dans lequel une certaine sorte d'activité peut être effectuée. Ce sens schématique peut suffire, au moins dans un premier temps à éviter la panne interprétative.

La structuration du co-texte ne se fonde pas toujours sur une base indiscutable. Ainsi, dans un texte d'Alexandre Vialatte⁸, donné à commenter à des lycéens, une série de phrases indépendantes permet de peindre par petites touches un décor rural:

«L'automne s'obstine au flanc des coteaux. Du maïs, des oiseaux s'envolent. Des feux s'allument dans les jardins. Il en monte de hautes fumées. (...)»

Une divergence s'est manifestée entre les lecteurs, selon qu'ils faisaient s'envoler les oiseaux à partir du maïs ou qu'ils considéraient que le maïs, tout comme les oiseaux, s'envolait. Dans un cas comme celui-là, la structuration du co-texte semble reposer sur des critères purement externes ou internes, mais stylistiques plus que linguistiques. Critères externes: il peut sembler étrange de voir s'envoler le maïs en même temps que les oiseaux. Critères stylistiques: la symétrie des trois premières phrases repose sur le fait qu'aux trois sujets grammaticaux correspondent trois acteurs uniques (*l'automne, des oiseaux, des feux*), tandis qu'un chiasme fait se rencontrer les deux circonstants en fin de première phrase et en début de seconde. A cela s'ajoutent des aspects génériques. Même si la suite du texte de Vialatte assume une forme de fantastique, la précision naturaliste des notations bloque l'interprétation «poétique» selon laquelle le maïs s'envolerait avec les oiseaux. Cet exemple, tout en montrant l'importance de la structuration, montre aussi les difficultés qu'il y a à l'établir toujours sur des critères véritablement objectifs. Il semble plaider en faveur d'un modèle probabiliste, un art plutôt qu'une science de l'interprétation. C'est d'autant plus vrai que l'on se situe dans le champ de la lecture littéraire, dans laquelle les effets de polysémie sont souvent recherchés et voulus et que la marge d'indécidabilité, au lieu de devenir gênante, devient créatrice. Cependant, sur le terrain plus modeste sur lequel nous nous situons ici la question de la structuration du co-texte peut souvent être envisagée de manière moins complexe ou en tout cas mieux objectivable.

2.3 La dimension argumentative et critique de la compétence lexicale

On a rappelé en 1.2 l'importance des pré-construits et des stéréotypes dans le lexique. La théorie de l'argumentation dans la langue (ADL), développée depuis plus de vingt ans par Anscombe et Ducrot (1988) et Anscombe (1995), souligne le caractère fondamentalement argumentatif de la langue. Par extension, la théorie aujourd'hui cherche au niveau des mots lexicaux à les décrire de façon à rendre compte de leur argumentativité fondamentale, par exemple *prudent* aurait comme argumentation interne: «s'il y a du danger, il prend des précautions» ou «Danger DONC Précaution»). Les schèmes argumentatifs codés par le lexique sont donc fondamentaux lorsqu'on veut savoir où le scripteur veut en venir, ou décoder le type d'orientation argumentative qu'il imprime à un énoncé ou à un discours. La capacité à identifier l'argumentation interne au lexique repose par conséquent sur la connaissance des stéréotypes associés aux lexèmes et sur la capacité à adhérer ou à récuser le type d'implications qu'ils conditionnent. Il ne peut donc s'agir là que d'un apprentissage de longue haleine, qui suppose que la question du lexique soit intégrée dans celle des pratiques discursives, et que les jeunes lecteurs puissent se frotter aux différents genres de textes.

Conclusion

En se détachant alors du réalisme psychologique pour concevoir l'interprétation lexicale comme une activité de langage, qui repose sur une médiation sémiotique et sur l'intersubjectivité, on suppose que le lecteur accepte de faire son deuil, à certains moments, de ce besoin de se représenter ce qu'il lit et de poursuivre

⁸ Dernières nouvelles de l'homme, éditions Julliard, 1978.

malgré tout sa lecture, en intégrant les informations sémantiques dans une représentation floue⁹. La possibilité d'une lecture « imagée » varie, non seulement en fonction du lexique mobilisé (il est plus facile de se représenter un arbre ou une opération chirurgicale que la phylogénèse) mais aussi selon les régimes de lecture qu'on impose au lecteur à l'intérieur d'un genre textuel. Les codes culturels contraignent la visibilité des objets décrits, ramenant les occurrences au type et liant le descriptible à la catégorisation. Dans la description elle-même, les scènes visuelles mobilisées ne relèvent pas, en tout état de cause, d'une sorte de perception indirecte qui s'effectuerait par l'intermédiaire du verbal¹⁰. Les catégories du visible à l'œuvre dans la lecture sont en effet en grande partie des construits culturels, qui relèvent des genres et de l'intertexte, maîtrisés ou non par le lecteur. Être lecteur, si l'on accepte cette perspective, c'est être en mesure de passer, suivant les genres, mais aussi suivant ses connaissances et ses compétences lexicales et discursives, d'une lecture « visuelle » à une lecture « abstraite », abstrait désignant simplement ici le fait que la lecture ne s'ancre pas dans le paradigme de la représentation visible. C'est d'autant plus vrai lorsque le lecteur affronte des genres théoriques, explicatifs ou argumentatifs, dans lesquels la fonction descriptive du langage est moins prégnante.

Quel intérêt peut présenter alors l'utilisation de l'expression compétence lexicale dans le contexte de l'interprétation des textes en lecture? On ne reviendra pas sur la polysémie de la notion et ses implications idéologiques, bien mises en évidence par Dolz (2002). Le terme «compétence» appliqué à notre objet apparaît de toute évidence comme recouvrant des capacités de nature extrêmement hétérogènes, qui sont en outre reliées à des savoirs ou des connaissances sur la langue eux-mêmes très différents. Le fait d'utiliser une étiquette commune pourrait signifier qu'on admet qu'il y a une communication entre ces différents plans, hypothèse qui est loin d'être vérifiée. Une autre manière de répondre à la question consiste à mieux distinguer ce qui relèverait de savoirs ou de savoir-faire susceptibles d'être appris et transmis et ce qui relève d'une simple acculturation. Dans le premier cas, le terme de compétence peut avoir une utilité didactique, dans le second, il permet simplement de définir les conditions de bon ou de mauvais fonctionnement interprétatif, et peut rapidement s'identifier aux normes sociales qui conditionnent l'interprétation lexicale. En ce qui concerne les capacités ou les sous-compétences identifiées comme des composantes d'une hypothétique compétence lexicale appliquée à la lecture, il apparaît, si l'on se place dans la perspective constructiviste modérée que nous avons privilégiée, que toutes relèvent bien de certaines formes d'apprentissage, même si cet apprentissage peut s'effectuer – et s'effectue bien souvent – de façon informelle, lors même des activités de lecture. Un des enjeux d'une objectivation des formes que revêt la compétence lexicale au cours de la lecture consiste à donner une visibilité plus grande au travail à réaliser. Un certain nombre de blocages en lecture sont sans doute liés aussi bien à des représentations sur la langue qu'à la méconnaissance de possibles appuis linguistiques et relèvent bien d'un entraînement plus explicite. Mais cet entraînement ne peut se réduire à des exercices lexicaux, il engage le rapport à la langue et aux discours, et à la manière dont est appréhendé le sens. Une optique purement techniciste ne peut donc suffire, il faut considérer qu'on a à faire un travail d'explicitation sur la manière dont le lexique s'inscrit, plus globalement, dans le processus de construction du sens. Si la notion de compétence lexicale appliquée à l'interprétation des textes en lecture permet de mieux définir certaines des activités à effectuer dans le cadre d'un tel entraînement, on propose cependant de la laisser survivre.

Bibliographie

- ANSCOMBRE, J.-C. (dir.) (1995): *Théorie des topoï*, Paris, Kimé.
- ANSCOMBRE, J.-C. & DUCROT, O. (1988): *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CROFT, W. (2001). *Radical Construction Grammar*, Oxford: OUP.
- DOLZ, J. (2002): «Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues», in V. Castellotti et B. Py, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Editions.

⁹ Cf. La notion de « lecture suspensive » chez Dufays (1994).

¹⁰ Mais l'on sait aussi que la simple « description » d'un tableau faite par un observateur d'aujourd'hui mobilise l'histoire des formes et implique une interprétation.

- DUFAYS, J.-L. (1994): *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.
- FILLMORE, C.J. (1982). *Frame semantics*. *Linguistics in the Morning Calm*, Seoul, Hanshin, 111-137.
- FILLMORE C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding, *Quaderni di Semantica*, VI(2), 222-254.
- FUCHS, C. (1991): «L'hétérogénéité interprétative», in H. Parret (dir), *Le sens et ses hétérogénéités*, Paris, Editions du C.N.R.S, 107-120.
- GOLDBERG, A.E. (2003): Constructions: a new theoretical approach to language, *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 5, pp. 219-224.
- GROSSMANN, F. (2000): *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'École Maternelle*, Berne, Peter Lang [1^{ère} éd.1996]
- HENRY, P. (1977): *Le mauvais outil, Langue, sujet et discours*, postface d'Oswald Ducrot, Paris, Klincksieck.
- KLEIBER, G. (1994): «Contexte, interprétation et mémoire; approche standard versus approche discursive», *Langue Française*, 103, 9-22.
- KLEIBER, G. (1997): « Quand le contexte va, tout va », in C. Guimier (éd.), *Co-texte et calcul du sens*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 11-29.
- KRIPKE, S. (1982): *La logique des noms propres*, Minuit. [Ed. origin. 1972].
- LÜDI, G. (1995): « Parler bilingue et traitements cognitifs », *Intellectica*, 1, 139-156.
- LÜDI, G. (1997): «Apprendre à construire des mots: la suffixation nominale chez des apprenants germanophones du français», *Basel Electronic Working Papers in Linguistics*, 1, University of Basel.
- MEL'CUK I., CLAS A. & POLGUERE A. (1995): *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- MINSKY, M. (1975): A framework for representing knowledge. In Patrick Henry Winston (ed.) *The Psychology of Computer Vision*, 211-277, New York, McGraw-Hill.
- PUTNAM, H. (1975): «The Meaning of «Meaning», *Mind, Language, Reality, Philosophical Papers*, II, Cambridge, Cambridge University Press.
- PUTNAM, H. (1990): *Représentation et réalité*, Paris, Gallimard. [Ed. origin. 1988].
- TREMBLAY, O. (2009): *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat, Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (2002): Collocations régulières et irrégulières: esquisse du phénomène collocatif, *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII-1, 7-25.
- VICTORRI, B. & FUCHS, C. (1996): *La polysémie, construction dynamique du sens*, Paris, Hermès.
- VICTORRI, B. (1997): «La polysémie, un artefact de la linguistique», *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, 2, 41-62.

Auteur

Francis Grossmann est professeur à l'Université Stendhal de Grenoble. Ses travaux portent sur le développement des compétences en lecture, l'acculturation à l'écrit et la sémantique des discours. Parmi ses nombreuses publications, on peut citer *Enfances de la lecture, manières de lire à l'école maternelle* (2000).

Cet article a été publié dans le numéro 1/2012 de forumlecture.ch

Une première version de ce texte a paru dans l'ouvrage édité par BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & POULIOT, M. (Eds). (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

<http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100486370>

Die Rolle der lexikalischen Kompetenz im Lese- und Verstehensprozess von Texten

Francis Grossmann

Abstract

In diesem Beitrag werden Ansätze und Beschränkungen von drei theoretischen Modellen vorgestellt, die sich zur Definition lexikalischer Kompetenz eignen. Diese Kompetenz wird nicht auf rein linguistische, morphosemantische Fähigkeiten begrenzt. Sie wird vielmehr als dynamisch betrachtet, beruhend auf einem Verständnis der intersubjektiven Herstellung lexikalischer Bedeutung im Rahmen eines aktiven, vom Kontext regulativ beeinflussten Interpretationsprozesses. In seiner Schlussfolgerung betont der Autor den didaktischen Nutzen eines solchen diskursiven Verständnisses von lexikalischer Kompetenz, das die Intersubjektivität und die vermittelnde Rolle von Textgenres miteinbezieht.

Schlüsselwörter

Lexikalische Kompetenz, Verstehen, Bedeutung, Wortschatzförderung, Französischdidaktik