



Mots, termes, concepts, formules et parlures : un lexique travaillé par les genres discursifs. La came de l'exclusion

Palavras, termos, conceitos, fórmulas e jeitos de falar: um léxico trabalhado pelos gêneros discursivos. O came da exclusão

Sarah De Vogüé¹
Université Paris Nanterre

♦ **RÉSUMÉ:** On soutient que le lexique est fondamentalement hétérogène et dispersé, entre des registres comme il est bien connu, mais plus largement entre les genres discursifs qu'il mobilise. Il l'est y compris dans la façon dont les mots se trouvent reliés les uns aux autres, que ce soit sur le plan paradigmatique ou syntagmatique. Et il l'est dans la façon dont il se rapporte à des champs de référence, différents d'un type de mots à l'autre. Cette dispersion n'est cependant pas sans structure. On met en évidence un paramètre qui l'organise partiellement, en l'occurrence le paramètre de l'exclusion mentionné par Benveniste à propos des valeurs de *nous*, caractérisé en termes de pondération variable entre inclusion et exclusion. Le lexique est de fait une arme particulièrement efficace d'exclusion, quand il s'agit de s'autoriser ou de ne pas s'autoriser à employer les mots des autres, avec des zones d'ombre variées. Pour en rendre compte, on utilise le modèle de la came développé par Culioli, modèle qui permet de prendre la mesure de différentes formes d'altérité. On réexamine à partir de là le dossier des inégalités face au lexique, depuis les grandes études de Hart & Risley, les différentes politiques qu'elles ont conduit à mettre en œuvre, et leurs remises en cause plus récentes. On propose de développer des formes différenciées d'enseignement du lexique qui tiennent compte de son hétérogénéité et permettent à chacun de s'approprier les mots de la collectivité.

♦ **MOTS-CLÉS:** Genres discursifs, Word Gap, came, syntagmes, paradigmes.

♦ **RESUMO:** Defendemos que o léxico é fundamentalmente heterogêneo e disperso, entre os registros como é certamente conhecido, mas, mais amplamente, entre os gêneros discursivos que mobiliza. E é assim inclusive na forma como as palavras se relacionam umas com as outras, seja no nível paradigmático ou sintagmático. E o é na forma como remete aos campos de referência, diferentes de um tipo de palavra para outro. Essa dispersão, no entanto, não é sem estrutura. Destacamos um parâmetro que o organiza parcialmente, neste caso, o parâmetro da exclusão mencionado por Benveniste sobre os valores de *nós*, caracterizado em termos de ponderação variável entre inclusão e exclusão. O léxico é de fato uma arma particularmente eficaz de exclusão, quando se trata de se autorizar ou não a usar as palavras dos outros, com zonas cinzentas variadas. Para dar conta disso, utilizamos o modelo do came desenvolvido por Culioli, modelo que permite avaliar diferentes formas de alteridade. A partir daí, reexaminamos, face ao léxico, o dossiê das desigualdades, desde os grandes estudos de Hart & Risley, as diversas políticas que levaram a implementar, até os mais recentes questionamentos que recaem sobre eles. Propomos desenvolver formas diferenciadas de ensino do léxico que deem conta de sua heterogeneidade e permitam a cada um se apropriar das palavras da coletividade.

♦ **PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos, Word Gap, came, sintagmas, paradigmas.

¹ Professora da Universidade de Paris - Nanterre. sarah.de.vogue@gmail.com

Introduction

Peut-on rapporter le lexique à une structure qui serait celle sinon d'un réseau, du moins d'un ensemble structuré de réseaux, ordonnés par les relations syntagmatiques, paradigmatisques, morphologiques qui lient entre elles les unités lexicales ? La thèse est défendue notamment par Polguère qui modélise un tel réseau (Polguère 2008 ; Tremblay & Polguère, 2014). Elle est reprise dans le champ de la didactique des langues, pour qui l'enseignement du lexique constitue une vraie difficulté, l'analyse en réseaux paraissant une alternative prometteuse à des apprentissages par mémorisation de séries de listes :

Les travaux abondent actuellement sur le lexique interne ou mental structuré en réseau, et on y parle même d'araignée lexicale, métaphorisant non plus la liste verticale mais le réseau à embranchements multiples. (Paveau, 2006)

Et c'est en s'appuyant sur ce type de modèle en réseaux qu'est prôné dans le même mouvement un enseignement métalinguistique du lexique, propre à faire prendre conscience des relations qui l'organisent : selon Polguère, l'enseignement des notions structurant ce domaine « est plus important que l'enseignement des données lexicales elles-mêmes » (cité par Calaque et David, 2004, p.116)².

On se propose ici de défendre une tout autre perspective, avec un lexique fondamentalement hétérogène et dispersé, entre des registres tant diachroniques que diatopiques ou diastratiques indéfiniment variés, des relations syntagmatiques et paradigmatisques largement hétéroclites d'un type d'unité à l'autre, des régimes référentiels mêmes qui ne sont pas comparables d'un type d'unité à l'autre. Le fait est que les variations y paraissent plus fortes que ne sont celles auxquelles est soumise la syntaxe, où les emprunts existent sans doute mais sont plus circonscrits, tout comme sont plus circonscrits les archaïsmes et les régionalismes, et où les innovations se développent dans un temps plus long.

Au demeurant le lexique a une autre particularité par rapport à la syntaxe : il comporte pour tout un chacun de nombreuses zones d'ombre, avec des secteurs entiers que l'on ne connaît pas, ou que l'on ne comprend pas bien. Ainsi Alain Rey lui-même affirmait-il ne pas connaître un tiers des mots du dictionnaire *Le Robert* qu'il dirigeait. Cela vaut pour tout un chacun, comme le rappelle Gérard (2010), le locuteur « ne dispos[ant] jamais que d'un savoir idiolectal nécessairement partiel ». Là encore on ne voit pas d'équivalent en syntaxe, où il y a sans doute des structures que l'on ne pratique pas, mais où il paraît peu probable qu'il y ait des structures que l'on ne maîtrise pas au point d'avoir le sentiment de ne pas les comprendre. Et si en morphologie flexionnelle des zones d'inconnu existent (on peut penser à l'imparfait du subjonctif pour le français), elles sont beaucoup plus localisées, et n'ont pas grand-chose à voir avec les larges plages auxquelles on est confronté pour le lexique. Des plages qui sont au demeurant de formats variables, d'un locuteur à l'autre et d'un type de mots à l'autre, avec en outre, comme on va tenter de le montrer ici, des raisons pour lesquelles ces mots sont inconnus qui ne sont pas plus homogènes que ne le sont les mots eux-mêmes.

Quoi qu'il en soit, on soutiendra que tout modèle qui vise à homogénéiser le lexique de quelque point de vue que ce soit est voué à l'échec.

² Voir aussi la formule de Tremblay et Ronveaux (2018), qui parlent de « Discipliner le lexique », voulant dire que le lexique est « discipliné », et qu'il s'agit que les apprenants en prennent conscience.

Pour autant il ne s'agit pas d'appréhender celui-ci dans le cadre de ce qu'Auroux (1997) appelle l'hyperlangue³, avec des variations sans fin et sans forme, au gré des fréquences d'usage et de l'état des croyances et des connaissances que l'on peut avoir sur le monde en question. Si la dispersion que l'on observe dans le lexique ne saurait se réduire à des réseaux ou encore moins à un ensemble de classes capables de l'ordonner, elle n'est pas pour autant sans structure, et n'est pas non plus sans raisons : plus précisément, indépendamment des facteurs extralinguistiques évidemment déterminants, il est possible d'identifier des paramètres⁴ internes au champ linguistique, qui sont relatifs à l'organisation des structures langagières et au déploiement des pratiques linguistiques, et qui rendent compte d'une partie au moins de cette dispersion.

Je me concentrerai ici sur l'un de ces paramètres⁵, relatif à la grande variété des genres discursifs dont les pratiques langagières peuvent relever. Les genres discursifs se caractérisent notamment comme on le sait par des contraintes formelles qui sont propres à chacun. Ils ont cependant aussi des effets sur la diversification du lexique. Les variations de registre que l'on observe constituent l'une des formes que prennent les variations dues aux genres, mais on va voir que la variation est plus importante encore, intégrant ce que l'on a appelé ci-dessus les zones d'ombre, intégrant même des différences de régimes référentiels, et intégrant en outre des variations relatives aux relations syntagmatiques et paradigmatiques impliquées. Or, si les genres sont eux-mêmes en nombre indéfini et sont aussi indéfiniment diversifiés, on montrera qu'il est possible de les rapporter néanmoins à un paramètre qui les ordonne partiellement, qui est le paramètre de l'exclusion : un genre est par définition propre à une sphère sociale, et cette sphère peut être plus ou moins excluante par rapport à ce qui serait son extérieur ; plus précisément on va montrer que ce paramètre de l'exclusion est en fait pris dans une dialectique selon la façon dont l'inclusion et l'exclusion sont déterminées l'une par rapport à l'autre. Pour rendre compte de cette dialectique, on empruntera le modèle de la came⁶ proposé par Culioli (1968 [1999]) pour modéliser les relations entre

³ Auroux (1997) parle d'hyperlangue non pas seulement pour le lexique, mais pour l'ensemble des productions langagières, discours, textes, et ce qui serait susceptible de les ordonner, règles, classes, unités, etc.

⁴ Sur la différence entre classement et paramétrage, voir De Vogüé (2012).

⁵ J'ai déjà développé un autre de ces paramètres dans un précédent travail (De Vogüé, 2018). Il concerne les relations reliant les unités lexicales à leurs contextes, relations dont le distributionnalisme a montré toute l'importance dans la détermination de l'identité même de ces unités. Ces relations prennent cependant des formes variables, qui tendent même à être contradictoires, avec d'un côté des unités que l'on voit affectées par le contexte au travers notamment de ce que l'on appelle les variations distributionnelles, de l'autre des unités qui à l'inverse se trouvent définies par la façon dont elles affectent leur contexte. J'ai étudié les effets de ces déterminations antagonistes sur l'identité du préfixe *é-* français, effets qui rendent compte à la fois des différentes valeurs et des différentes formes que ce préfixe prend (entre *é-*, *e-*, *es-* ou *ex-*), et qui rendent compte même des différents types de relations syntagmatiques et paradigmatiques dans lesquelles il se trouve pris. Avec *é-* tout se passe en effet comme si on avait en français non pas un *é-* mais plusieurs, avec des statuts diachroniques et des positionnements tant paradigmatiques que syntagmatiques variables, et avec au demeurant des réalisations qui sont aussi variées. On pourrait cependant développer un raisonnement équivalent pour d'autres unités lexicales, y compris des bases lexicales, apparemment plus autonomes par rapport à leurs contextes, et plus stables dans leur réalisation matérielle : parce que les unités lexicales sont prises dans des relations dialectiques avec leurs contextes, elles se trouvent prises chacune dans des identités variables, et peuvent aussi se diversifier de façon variée, ce qui ruine à la source l'idée d'un lexique qui serait discipliné ou disciplinable. Pourtant cette indisciplinabilité est régulée : elle l'est par un calcul portant sur les différentes formes possibles de relation avec le contexte, formes qui ne sont pas quelconques, mais s'inscrivent dans une dialectique précise, sur laquelle on va revenir : la dialectique rapportée par Antoine Culioli au modèle de la came (Culioli, 1968 [1999]), modèle que l'on va avoir ici l'occasion de développer à nouveau.

⁶ Le mot est un terme de mécanique désignant une pièce de forme non cylindrique (présentant une saillie ou un creux) et montée sur un axe : elle permet de transformer le mouvement de rotation sur cet axe en un mouvement de translation pour un objet suivant son contour : voir *wikipedia* pour un schéma montrant sa forme et son fonctionnement. Le dessin que Culioli utilise pour modéliser la came est celui d'une portion de spirale, dont les deux bouts sont rejoints par une ligne verticale.

identité et différence, modèle que l'on va dès lors avoir ici l'occasion de développer, en explicitant les effets et les enjeux qui peuvent y être attachés.

On consacra la première partie à ce redéploiement du modèle de la came, avant de revenir dans une seconde partie sur les genres discursifs, dont on reprendra les fondements pour déployer le concept d'exclusion d'une part, montrer comment il opère pour différencier divers types de genres d'autre part, relevant de modalités d'exclusion différentes, et impliquant des types de ressources linguistiques différentes : parmi ces ressources, du lexique, qui se trouve ainsi divisé en zones plus ou moins excluantes. On proposera à partir de là, dans la troisième partie, de réévaluer à nouveaux frais la question des inégalités face au lexique et notamment la question des inégalités sociales. Ensuite, dans la quatrième partie, on s'attardera sur les différentes zones mises en évidence pour étudier à la fois leurs modalités d'établissement, leurs modes de structuration (paradigmatique et syntagmatique), et les régimes référentiels dont elles relèvent. Cela permettra, dans la dernière partie, de revenir sur le problème général des modalités d'enseignement du lexique, modalités qui ne sauraient être plus homogènes que ne l'est le lexique lui-même : on ne peut pas tenir un discours unique et nivelant quand il est question d'une telle dispersion ; on ne peut pas ne pas inscrire l'apprentissage du lexique dans un parcours des genres discursifs s'offrant aux sujets parlants, genres dans lesquels ceux-ci vont pouvoir à la fois déployer leur lexique et avec lui discourir.

1. De la came

Pour comprendre comment le lexique peut se trouver structuré par-delà une fondamentale hétérogénéité, il est nécessaire de mobiliser le modèle de la came proposé par Culioli (1968 [1999]). Au départ, ce modèle sert à rendre compte de la dimension proprement dialectique de la notion même d'identité : avec des valeurs qui varient depuis l'*idem* qui identifie jusqu'à l'*ipse* qui singularise, l'identité s'avère être affaire de pondérations variables entre identification (que nous notons ici =) et altérité (que nous avons proposé avec Denis Paillard de noter *w*, reprenant le symbole utilisé par Culioli pour noter la relation d'altérité radicale désignée comme relation de rupture). Dans la notion même d'*idem*, l'altérité est présente, puisque l'identification présuppose une altérité première qu'elle vient annuler. Et dans la notion d'*ipse*, altérité et identité interviennent aussi, mais c'est alors pour se fonder mutuellement, avec une identité singulière dont le fondement est l'altérité indépassable de l'entité considérée, altérité par rapport à toute autre entité : on est identique à soi, et à soi seul. Entre les deux notions d'identification que représentent l'*idem* et l'*ipse* on peut voir une opposition indépassable, ne serait-ce que parce que l'*idem* identifie plusieurs éléments, quand l'*ipse* vise à singulariser un élément unique (en l'opposant à tout autre). En même temps, l'*ipse* peut s'entendre comme une forme de radicalisation par rapport à la problématique de l'identité portée par la notion d'*idem*, avec de l'une à l'autre un renforcement de l'identité (jusqu'à la singularité) au fur à mesure que l'altérité se fait plus indépassable. La came que propose Culioli vise à modéliser ce mouvement de renforcement dans ce qui peut s'entendre comme une construction de la singularité. À l'origine Culioli propose quatre moments dans la came, avec quatre valeurs par exemple pour la construction d'un pronom de 3^e personne. De Vogüé et Paillard (voir De Vogüé (1993) notamment) ont quant à eux proposé d'y distinguer cinq moments pour suivre le mouvement de renforcement continu qu'induit cette relation dialectique entre identité et

altérité dans le travail d'identification des entités auxquelles on peut faire référence au sein des énoncés :

- un moment d'identification faible (moment 1) avec des entités qui sont d'une certaine façon interchangeables, au titre de la notion que les unes et les autres exemplifient, mais qui n'en sont pas moins toutes différentes ; ce moment d'indétermination première est celui où altérité et identité se superposant se neutralisent, ce que De Vogüé et Paillard proposent de noter \underline{w} . À une notion est ainsi associée une classe d'entités plurielles et donc chacune individuable, mais pourtant indiscernées. Ce moment correspond aux valeurs non-spécifiques de déterminants indéfinis comme le *un* français : ainsi la valeur de *un* dans *je cherche un stylo*, quand cela signifie que je cherche un stylo quelconque, et donc n'importe lequel dès lors qu'ils sont tous différents (chacun étant le stylo qu'il est) mais de fait interchangeables (on ne retient d'eux que le fait que ce soit des stylos).

- un moment d'identification construite (moment 2) consistant à isoler un exemplaire, tout en ignorant tout ce qui pourrait faire de cet exemplaire un individu singulier, ce que l'on note en mettant l'altérité entre parenthèses : $=(w)$. Cela correspond à une valeur décrite notamment par Kratzer (1995) comme celle de l'indéfini simple, et par Culioli comme le « un certain quelconque », que l'on trouve par exemple dans des énoncés comme : *Sur la table, trainait un stylo*. Il s'agit alors bien d'un stylo particulier, qui est donc un certain stylo, mais qui n'en est pas moins donné comme quelconque : un simple stylo, dont on ne retient que le fait qu'il s'agit d'un stylo.

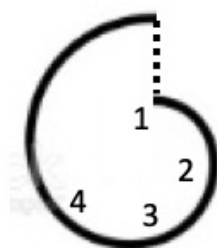
- un moment d'identification forte (moment 3), se construisant comme un dépassement d'altérités premières que cette identité intègre, ce que l'on note par un couple dans lequel altérité et identification figurent deux alternatives, et en marquant par un souligné la pondération sur l'identification ($w, \underline{=}$) ; cela correspond à la structure de l'*idem*, et pour ce qui concerne l'indéfini, à des valeurs génériques où toutes les singularités ont été non pas seulement gommées mais subsumées dans une identité commune : on retrouve là la valeur que prend *un* dans un énoncé comme *Un stylo ça écrit*.

- un moment d'identification par différenciation (moment 4), où l'altérité se trouve ainsi être au contraire le fondement de l'identité construite en tant que critère de différenciation sur une classe par ailleurs homogène, ce que l'on note en soulignant cette fois le pôle altérité ($\underline{w}, =$) dans le même couple que précédemment, où l'identification est présente et forte, mais n'empêche pas une pondération sur la différenciation d'un élément particulier. Ce sont alors les différences par rapport au reste qui fondent l'identification opérée, et cela correspond aux valeurs identifiées par Kratzer comme relevant de l'indéfini renforcé, et données comme partitives par Riegel & al.(2009), valeurs pour lesquelles *un* peut être explicité à l'aide du déterminant *un des* : *Dans la trousse, un stylo n'écrit plus* = « un **des** stylos de la trousse n'écrit plus ».

- un moment d'identification par singularisation (moment 5), qui est celui de l'*ipse*, où altérité radicale et identité singulière sont équipondérées et se fondent mutuellement : identité singulière que l'on note $w|\underline{=}$, où la barre verticale représente l'équipondération, et qui correspond à la valeur spécifique de *un*, pouvant cette fois être explicitée par le déterminant complexe *un certain* : *Je cherche un (certain) stylo* (celui que j'aimais bien, et que je ne retrouve plus au fond de mon sac) ; quand le *un* partitif maintenait l'homogénéité de la classe, les points de différenciation sont ce qui fait la singularité de cet individu, donné comme différent des autres, et non identifiable aux autres.

Du moment 1 au moment 5, la singularité augmente, ce qui signifie à la fois que l'identité devient de plus en plus radicale (ipséité) tandis que l'altérité devient de plus en plus indépassable. Jusqu'à l'équilibre final.

Et en même temps, l'équipondération de 5 marque un retour à l'indétermination de 1 où identité et altérité sont aussi mises à égalité, à ceci près que cette égalité en 5 fonde la singularité des items considérés quand elle fonde leur indiscernabilité en 1 : si singulier soit-il, l'*ipse* reste un élément quelconque de la classe à laquelle la notion qu'il instancie renvoie. Cette forme de coïncidence entre 1 et 5 est l'une des caractéristiques fortes de la came, qui en cela se distingue des spirales simples, et garde une forme de circularité limitant bien à 5 le nombre de valeurs identifiées, et marquant aussi le caractère fortement dialectique du mouvement opéré, avec l'altérité tout à la fois fondant et venant contrer l'identité qui se construit. Elle permet aussi que le mouvement continue, avec des valeurs s'enrichissant mutuellement, se nouant et se dénouant, d'un tour de came à l'autre.



Avec ses cinq moments et sa boucle, la came a vocation à modéliser toutes les formes d'identification, nécessairement prises dans une telle dialectique du même et de l'autre, mais aussi toutes les relations d'altérité, de quelque forme qu'elles soient, puisque la dialectique du même et de l'autre prévoit précisément que l'altérité se déploie parallèlement à l'identité : on aura un moment 1 d'altérité faible n'empêchant pas l'interchangeabilité (quelque chose qui soit un stylo), un moment 2 d'altérité ignorée, avec l'identification pensée comme sans limite (quelque chose qui est un stylo), un moment 3 de dépassement de l'altérité pour construire une identification lissée (un vrai stylo), un moment 4 d'altérité structurante permettant de délimiter une identification qu'elle fonde (un des stylos qu'il y a), et un moment 5 d'altérité indépassable qui confère à chaque entité son identité propre (un stylo unique); et l'effet majeur de cette dialectique sera aussi que l'équipondération ainsi construite entre une altérité et une identité qui se fondent mutuellement (moment 5) se trouvera mise en coïncidence avec l'altérité faible de l'interchangeabilité (moment 1) quand toutes les entités se trouvent ainsi être toutes également singulières, et de ce point de vue suffisamment équivalentes pour être aussi interchangeables quoique particulières.

La came s'avère par conséquent constituer à la fois un outil précieux pour entendre les problématiques liées à l'identification, et un modèle fondateur pour prendre la mesure des relations d'altérité qui peuvent structurer les ensembles quels qu'ils soient : classes d'unités lexicales comme on va le voir, dont la came permet d'éclairer la dispersion en plages diversement structurées, mais aussi groupements humains comme il apparaîtra en 3., – des groupements dont la came permet d'éclairer les différents modes de structuration. En l'occurrence, elle va nous fournir le modèle propre à rendre compte de l'hétérogénéité du lexique telle qu'esquissée en introduction, et elle va nous

fournir dans le même mouvement le modèle propre à rendre compte des différentes formes d'exclusion susceptibles d'organiser une sphère sociale.

2. Genres discursifs

Les unités lexicales relèvent comme on le sait de registres variés. Comme annoncé au début, ce qui rend compte fondamentalement de cette diversité de registres, dépasse les questions de variation diatopique, diastratique, diaphasique : est en jeu la variété des genres de discours dont ces lexèmes procèdent, ce qui implique non seulement des lieux, des groupes sociaux ou des situations, mais aussi des types de pratiques langagières, et des fonctions associées à ces pratiques.

Pour caractériser les genres de discours, Bakhtine (1984) mobilise trois dimensions : une spécificité matérielle, donnée comme une norme s'il s'agit d'un genre collectif, comme un style s'il s'agit d'un genre individuel ; l'ancrage dans une sphère sociale particulière entendue plus précisément comme une sphère d'activités, en relation donc avec un tel ensemble d'activités ; des fonctions spécifiques relatives aux activités qui sont attachées à cette sphère.

D'autres critères ont depuis été proposés :

- un lieu, un temps (des circonstances), un médium, venant s'ajouter aux trois éléments qui précèdent⁷ : le fait est que les genres sont ancrés dans des circonstances, un lieu, un temps, un type de support. Gérard (2019) a défendu cependant récemment que ces paramètres-là sont ce qui peut varier pour un genre donné, soutenant l'idée que les genres, comme les langues, sont sujets à variation ; ce ne serait donc pas ce qui les définit.
- Rastier intègre quant à lui, à côté de la génétique définissant les modalités de constitution de ce qui fait la spécification matérielle du discours, une herméneutique d'une part, qui définit les modes d'interprétation des discours produits, et une mimétique, quand il s'agit que les énoncés produits représentent des réalités (Rastier cité par Moirand (2003, p.5-6)) ; deux autres paramètres sont ainsi mobilisés en plus de la sphère des producteurs de discours, celui de la sphère des récepteurs auxquels ces discours s'adressent (voir les partenaires dont parle Maingueneau, avec leurs rôles respectifs), celui des champs de référence que ces discours se donnent (les thèmes dont parle Maingueneau).
- Rastier & Pincemin (2000) mentionnent aussi un autre paramètre qui nous intéresse particulièrement qui est celui d'une forme de tradition, venant fonder les normes dont se dotent les genres : ainsi, utilisant un genre, on s'inscrit dans une « lignée » (§29). La question de la transmission apparaît ainsi décisive : les genres s'enseignent, s'imitent, s'héritent mais aussi se renouvellent, voire se révolutionnent. On reviendra sur les enjeux que cette problématique de l'héritage emporte avec elle.

Un point important est que même en s'en tenant aux trois paramètres que j'ai repris de Bakhtine, les genres sont en nombre indéfiniment variés. Gérard (2019) rend responsables de cette indéfinie variété les variations de temps, lieux, support, etc. (il

⁷ Maingueneau (2007) distingue en fait six critères qui sont les statuts et les rôles respectifs des partenaires de l'activité verbale, les circonstances, les thèmes, le médium et les modes de diffusion, le mode d'organisation du texte et les ressources linguistiques mobilisées. On peut considérer que la thématique est l'un des ingrédients de ce que l'on appelle ici la fonction.

inclut comme paramètres de variation le caractère plus ou moins formel du discours, impliquant peut-être à nouveau la question des partenaires, et de leurs « rôles et statuts »). Mais même sans ces variations les genres sont indéfiniment variés, au point qu'on n'en puisse faire de typologie, et Bakhtine y insiste : « un ensemble de genres qui non seulement est indéfiniment varié, **mais sans plus d'organisation interne qu'il n'y a de catégories d'activités sociales** » (Bakhtine, 1984).

Les genres ne sont pas classifiables. On va soutenir cependant qu'ils sont paramétrables : ils se déploient autour de paramètres de variation.

Parmi ces paramètres, celui qui va nous occuper ici concerne d'abord la structure de la sphère sociale impliquée, incluant les producteurs, mais aussi les destinataires : c'est comme annoncé en introduction le paramètre de l'exclusion.

3. Inclusion / exclusion

On a vu que le genre se caractérise par son ancrage dans une sphère sociale, qui peut être plus ou moins large⁸. Cette sphère est un groupe, qui se reconnaît comme formant un groupe. C'est dire qu'elle fonctionne comme un *nous*. Même quand un *je* prend la parole, et quand le discours est le fait d'un individu, le genre n'est pas affaire de *je* mais de *nous*⁹. Or le *nous*, plus ou moins inclusif et plus ou moins exclusif (Benveniste, 1946[1966]), intégrant ou pas l'autre à qui je m'adresse, est bien affaire d'inclusion et est aussi, par voie de conséquence, affaire d'exclusion.

De fait, il est des *nous* plus ou moins inclusifs :

- des **nous tout un chacun**, tous à peu près similaires malgré les différences
- des **nous-clans** dont l'entre-soi ne prévoit pas d'extérieur
- des **nous inclusifs** intégrant un toi à qui je m'adresse
- des **nous exclusifs** face un extérieur maintenu
- un *nous* enfin fait de différences rassemblées, des individualités singulières qui n'en forment pas moins un ensemble, et dont la singularité structure l'ensemble en question. Nous proposons de l'appeler **nous social**, en relation avec ce que Rastier & Pincemin (2020) appellent des rôles sociaux (ils parlent de la personne comme « ensemble de rôles sociaux », §79), en l'occurrence des rôles qui ne sont pas interchangeable, où chaque individu, occupant un rôle, est à la fois partie prenante du tout et autonome.

Sans doute y a-t-il des formes indéfiniment variées de modes de construction de ce *nous*. La dialectique de l'identité conduit cependant à les organiser comme ci-dessus en cinq moments, où l'on reconnaît le travail de la came, avec une identification qui augmente à mesure que la différenciation se concrétise, donnant lieu à une altérité d'abord nivelée (tout un chacun), puis ignorée (clans), intégrée (inclusion), constituée (exclusion) jusqu'à se faire constitutive des identités et structurer la collection au sein de laquelle elle opère (un ensemble de rôles sociaux).

⁸ Maingueneau (2007) distingue les genres auctoriaux où la sphère peut être réduite à un, l'auteur ; mais celui-ci, même solitaire, quand il ne s'exprime pas au nom d'un collectif ou d'un universel, s'adresse au moins de quelque façon à des lecteurs/auditeurs, les incluant de ce fait dans sa sphère.

⁹ D'une certaine façon, on va ici contre Maingueneau (2007) quand il cherche les *je* même dans les genres institués, traitant alors le groupe comme un auteur collectif, donc là aussi comme un *je* : on propose de le traiter comme une certaine forme de *nous*, sans altérité, et parlant d'une seule voix.

On perçoit ce faisant comment cette came est aussi une came de l'exclusion : face à un **nous-clan** ou un **nous exclusif** ou face au **nous social**, si je n'en suis pas, quoique de façons variées, je me trouve exclu. Face même à un **nous inclusif**, si je ne me reconnais pas comme le *tu* que ce *nous* inclut, je me retrouve exclu.

Or, ces sphères diversement découpées vont potentiellement se trouver attachées chacune à des genres de discours particuliers.

Bien évidemment, on peut s'attendre à ce que sur chacune toutes sortes de genres de discours puissent se déployer, selon le type de fonctions impliqués et le type de norme ou style adopté. Reste que le type de sphère suffit à sélectionner un type de genre.

Par exemple sur la sphère large et indifférenciée du **nous tout un chacun**, on peut voir se développer toutes sortes de genres de discours, mais on n'aura pas des discours mobilisant une norme identitaire quelconque (Bulot & Ledegen, 2008) et encore moins des genres visant à marquer l'identité d'un groupe quel qu'il soit.

Ainsi :

- dans la sphère du **nous tout un chacun**, on trouve des discours ordinaires, avec lesquels personne ne cherche à se démarquer en tant que locuteur particulier, par exemple des conversations ou des réflexions aussi quotidiennes qu'il est possible, mais aussi des discours à visée fédératrice, travaillant au nivelage et à la standardisation de la langue mais aussi du collectif, avec une diversité non valorisée mais intégrée.
- dans les sphères de types **nous-clans** en revanche, on trouve des discours dont la fonction est au moins partiellement d'assurer ou de manifester de quelque façon la cohésion du groupe, discours de communication interne dans des entreprises, Unes de périodiques avec jeux de mots à la clé comme une carte de visite du périodique, certaines formes de rap, shibboleths, etc.
- dans les sphères de type **nous inclusifs**, on trouve des genres de discours de type échange, mais qui ne sont pas de simples conversations, dans la mesure où doit s'y travailler une réduction de la différence, pour inclure l'autre et en quelque sorte l'adouber ; parmi ces genres, il y a notamment des discours de transmission, transmission de compétences, transmission de savoir, transmission de valeurs.
- dans les sphères de type **nous exclusifs**, les genres de discours mobilisés sont ceux qui présupposent un point de différenciation avec l'extérieur, par exemple en termes de connaissances ; ils pourront avoir pour fonction de développer ou de statuer sur ces connaissances, ce qui correspond à des discours de spécialité variés.
- dans les sphères de type **nous social**, dans lesquelles l'hétérogénéité interne du collectif correspond à un faisceau de rôles sociaux non interchangeable, les genres de discours eux-mêmes se divisent en autant de genres qu'il y a de rôles possibles. Des genres déterminés chacun par la fonction de tenir le rôle qui est le sien, sans exclusion qui que ce soit, mais en maintenant sa singularité. Ainsi le discours de la députée n'est-il pas celui de l'agriculteur, n'est-il pas celui des musiciens, etc., et ce indépendamment de leurs savoirs de spécialité, ou de leurs esprits de corps respectifs. Simplement, leur univers n'est pas le même, et dès lors leurs façons de parler et les discours qu'ils tiennent sont différents. Et ces discours sont chacun symptomatiques du rôle de ceux et celles qui les tiennent.

Ainsi, dès lors que l'on se trouve exclu de telle ou telle sphère, on l'est aussi des genres de discours qui peuvent se développer dans cette sphère, genres que l'on aura le sentiment de ne pas bien manier, que l'on comprendra mal, ou que l'on ne comprendra pas, parce que l'on n'a pas les codes, parce que l'on ne voit pas le sens que cela peut avoir, parce que l'on n'est pas de la bonne sphère.

Quoiqu'il en soit, être exclu de ces genres, c'est aussi être exclu des ressources linguistiques qui peuvent y être associées. Car à chacun de ces genres se trouvent associées des ressources propres :

L'étude des corpus en situation montre que le lexique, la morphosyntaxe, la manière dont se posent les problèmes sémantiques de l'ambiguïté et de l'implicite, tout cela varie avec les genres. (Rastier & Pincemin, 2020, §62)

On est alors inclus ou exclus de manières de parler ou d'écrire ou d'interpréter.

Et on peut alors être notamment inclus ou exclus de pans plus ou moins larges de vocabulaire.

On arrive ainsi au constat de départ : on ne partage pas tous le même vocabulaire. Et en l'occurrence, ce n'est pas seulement une affaire d'idiolectes différents, c'est aussi une affaire d'exclusion et d'inclusion, et par conséquent une affaire d'autorisation : je suis autorisé à employer tel ou tel mot ou à le comprendre, on m'autorise à le faire, je m'autorise à le faire.

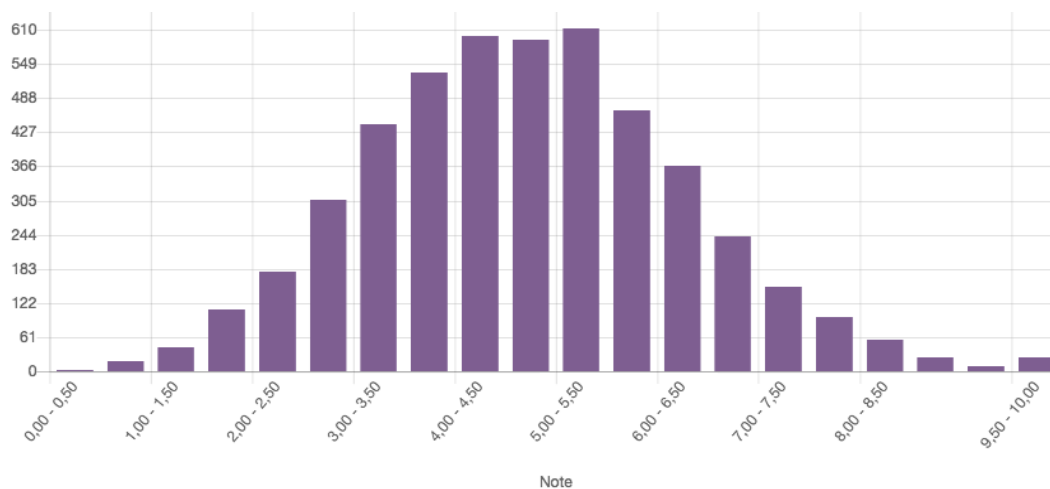
4. Inégalités

Avant de parcourir plus en détail les différents types de vocabulaire se trouvant associés aux genres de discours qui viennent d'être répertoriés, on va s'intéresser à la forme que peut prendre de manière générale l'exclusion en matière de vocabulaire. Le fait est en effet qu'elle ne menace pas tout le monde de la même façon : il existe des inégalités dans ce domaine, et ces inégalités sont au moins en partie des inégalités sociales.

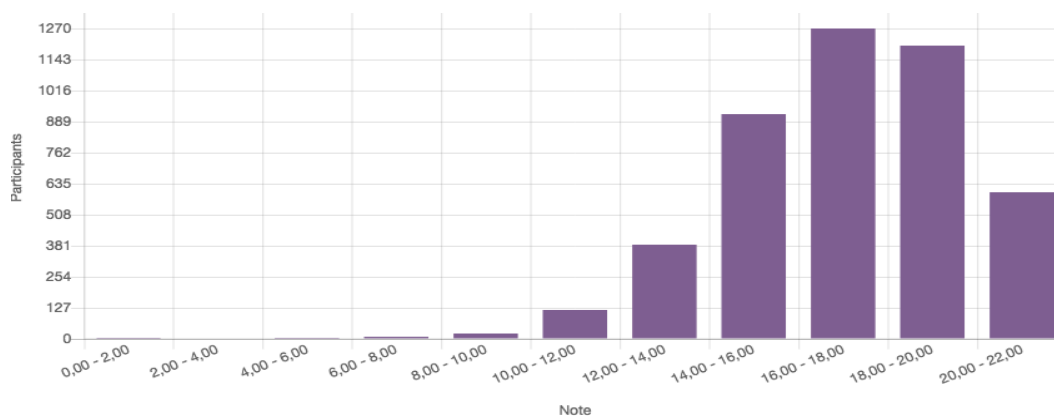
On constate notamment que l'inégalité est beaucoup plus marquée qu'en matière d'orthographe par exemple. C'est par exemple ce dont attestent les résultats présentés dans les graphiques 1 et 2 ci-dessous figurant les pourcentages de réussite en lexique et en orthographe grammaticale d'une cohorte de quelques 7000 étudiant.e.s de l'Université de Paris Nanterre à leur arrivée à l'université (résultats établis à l'occasion de tests de positionnement effectués pendant 3 ans, de 2017 à 2019) : si plus de 75% des étudiant.e.s ont des résultats très honorables pour les questions d'orthographe, ils sont la moitié à avoir moins de 50% de réussite pour les questions touchant à la connaissance du lexique. Des tests passés dans différentes universités françaises dans le cadre d'un projet national d'innovation pédagogique portant sur les compétences rédactionnelles¹⁰, donnent des résultats similaires.

¹⁰ Projet écrit+ <https://ecriplus.fr>

réunissant une vingtaine d'universités sur le territoire français avec pour objet le développement de ressources pour l'amélioration des compétences rédactionnelles des jeunes adultes.



Graphique 1 : Résultats obtenus par quelques 7000 étudiant.e.s de l'Université Paris Nanterre à leur entrée à l'université : **Questionnaire de lexique (noté sur 10)**



Graphique 2 : Résultats obtenus par quelques 7000 étudiant.e.s de l'Université Paris Nanterre à leur entrée à l'université : **Questionnaire d'orthographe grammaticale (noté sur 22)**

Même si tout le monde a des problèmes de vocabulaire comme on l'a rappelé, il ne s'agit pas là simplement d'ignorance, mais bien d'une forme d'exclusion, responsable sans doute en partie des difficultés que ces étudiant.e.s peuvent avoir non seulement pour rédiger, mais aussi pour réussir leur parcours universitaire, et pouvoir s'en prévaloir dans leur vie professionnelle future. Et cette exclusion est inégale : l'autre moitié des étudiant.e.s nanterrois.e.s réussissent beaucoup mieux.

Qu'il s'agisse d'un sentiment d'exclusion se manifeste notamment lorsqu'on travaille avec ces étudiant.e.s à chercher des mots, par exemple à chercher des dérivés : le nominal dérivé de *galop* (*galopade*) ou de *flétri* (*flétrissure*) ou même de *noir* (*noirceur*)¹¹ qui posent à beaucoup de vrais problèmes. Lors d'un atelier assuré dans le cadre du même programme à Nanterre, les réactions recueillies témoignent de la difficulté : « Je ne fais pas de cheval » ; « Je ne sais pas ce que *flétri* veut dire » ; « Je ne l'ai jamais entendu », « Pour *noir*, le nom c'est *noir*, et c'est tout », avec parfois un peu de morgue « On ne dit plus ça, Madame ».

¹¹ Alors que le dérivé de *blanc*, *blancheur* pose moins de problèmes.

Grossmann (1999) a décrit déjà cette difficulté pour des personnes qui face à des mots qu'ils ne connaissent pas ont le sentiment d'être face à une langue étrangère. Labasse (2016) rappelle que les lettrés en revanche n'ont aucun problème avec des mots qu'ils ne connaissent pas, se contentant de connaître l'hyperonyme (pas besoin de savoir ce qu'est un teckel, il suffit de savoir que c'est un chien). Mais de cette insouciance, les étudiant.e.s nanterrois.e.s en difficulté avec le vocabulaire manquent singulièrement : ils ne cherchent pas l'hyperonyme, ils ne se demandent pas s'ils voient vaguement de quoi il est question, ils disent que le mot leur est étranger.

Pour prendre la mesure du phénomène, il est important de tenir compte des débats qui y sont attachés, notamment concernant ce qui est présenté par certains comme un déficit de vocabulaire propre aux enfants des classes socio-économiquement ou socio-culturellement défavorisées. En France, cela mobilise linguistes et enseignants ; cela produit aussi des guerres de tranchée entre un Bentolila (2007) qui évoque des lacunes dramatiques constatées chez les enfants socialement défavorisés, et des adversaires qui s'indignent de ce dénigrement des cultures des personnes défavorisées (« Un premier refus concerne l'image encore répandue d'une pauvreté du vocabulaire des élèves et d'un déficit quantitatif socialement marqué » Nonnon, 2012, p. 36 ; voir aussi Grossmann, 1999, p. 144). Dans le monde anglosaxon, la querelle est plus documentée encore, avec une étude ancienne de Hart & Risley (1995, 2003) sensée prouver le déficit de vocabulaire chez des enfants de niveau socio-économique bas : elles parlent d'un Language Gap, qui est d'abord un Word Gap et chiffrent à 30 millions le nombre de mots qui auraient dû être entendus à l'âge de 3 ans et qui ne l'ont pas été pour les populations qu'elles ont étudiées ; elles appellent cela *The Early Catastrophe*. Leur étude montrant que ce Gap est lié d'abord au type de paroles adressées à l'enfant, elles encouragent les parents à plus s'adresser à lui et à le faire s'exprimer, ce que les populations étudiées ne feraient pas suffisamment. A la suite de leurs travaux, des programmes importants ont été développés aux Etats-Unis pour coacher les mères socio-économiquement défavorisées et les inciter à parler à leurs enfants. Ochs et Kremer-Sadl (2020) rapportent les dérives auxquelles cela a pu conduire :

The Language Gap interventions generally involve educating parents about the importance of talk in an infant's development and coaching them how to augment their communication with their young child. To measure talk to and surrounding the infant or toddler, the child wears a digital recorder for an entire day. The recording devices are developed by private companies, the most popular being LENA Technology, which markets a digital 'talk pedometer' to track the number of acoustic units exchanged between the child and others. The audio file is then analyzed using "audio processing algorithms.... The software then generates objective, actionable feedback reports for caregivers on the quantity and quality in their child's environment. (LENA Technology 2018). (Ochs et Kremer-Sadl, §18)

Ces interventions ont en outre été développées dans certains pays du Sud, réputés eux aussi être particulièrement sujets au Word Gap : Ochs et Kremer-Sadl décrivent notamment des interventions de type LENA dans le Sénégal rural.

Pourtant les résultats statistiques de Hart & Risley ont été remis en cause. Notamment Rindermann & Baumeister (2015) montrent que la corrélation entre le nombre de mots et le niveau socio-économique est inférieure à celle entre le nombre de mots et le type d'échange avec les enfants d'une part, entre le nombre de mots et le niveau universitaire des parents d'autre part ; ils montrent au demeurant d'autres données statistiques qui attestent du faible niveau de vocabulaire d'enfants de classes socio-économiquement élevées, accrochées à leurs smartphones et leurs réseaux (voir

aussi les recherches citées par Grossmann (1999, p.145)). Surtout, Rindermann & Baumeister rappellent qu'aucune des corrélations n'est causale, il s'agit tout au plus de corrélations, c'est-à-dire d'indicateurs qui sont liés.

Par ailleurs, Ochs & Kremer-Sadl racontent comment les thèses du Language Gap, une fois étendues aux pays socio-économiquement défavorisés, se sont vu reprocher des relents de néo-colonialisme. En particulier les anthropologues et le monde des Culture Studies ont travaillé à mettre en évidence les travers de ces thèses, contestant par exemple même l'idée qu'il faille s'adresser aux enfants plutôt que de leur faire profiter de conversations entre adultes :

(...) cross-cultural studies indicate that infants and toddlers in a range of communities become competent speakers of their language(s) and socially attuned members of their communities by routinely listening to surrounding adults and older children conversing among themselves and occasionally addressing the infant or toddler. (§6).

L'idée qu'il faille s'adresser à l'enfant et lui demander de s'exprimer pour réfléchir à ce qu'il vit a aussi été rapportée à une idéologie qui trouve ses origines dans les théories de Locke selon qui :

(...) a child's mastery of logical reflection requires rigorous apprenticeship through extended dialogue. (Bauman and Briggs (2003) citées par Ochs & Kremer-Sadl).

Et dès le 19e, cette idéologie aurait pris des formes politiques : en développant sa réflexivité, on développe non seulement sa réussite à l'école (dans une école du moins qui défend ce type de valeurs) mais aussi on se prépare à « becoming neoliberal, self-branding entrepreneurs in adult life » (§11). Serait donc en jeu le modèle occidental bourgeois lié à l'idéologie des Lumières, à l'idée d'individus maîtres de leur destin, et au néolibéralisme.

Or écouter les plus anciens parler ne serait pas inutile, comme ne serait pas inutile même le fait de répéter des paroles entendues et apprises :

Repetition has often been understood through the lens of the Enlightenment as ritually inculcating an unchanging past and authority over free, authentic thinking. Other cosmologies view this practice as the virtuous path to expertise and perfectibility. (Asad (2003) cité par Ochs & Kremer-Sadl)

En jeu dans ces autres formes d'intégration des enfants, on trouverait par conséquent un autre rapport au monde et un autre mode d'accès au savoir : les mots de la transmission que l'on mémorise, et qui permettent ensuite de s'autoriser à être expert, quand on les emploie à son tour pour interagir dans la société.

On voit que par-delà la querelle, s'opposent ici deux conceptions du monde, mais aussi des genres de discours différents : celui du libre-penseur qui échange et qui forme ses élèves, et celui de l'expert qui transmet à ses héritiers. Ces deux types de pratiques rappellent le moment 3 et le moment 5 de notre came : le moment 3 est au cœur des pratiques des Lumières (et peut-être aussi du néolibéralisme) ; le moment 5 est celui des expertises dont on s'imprègne¹².

¹² Rémi Camus me fait observer que ce moment 5 correspond peut-être aussi au mode d'enseignement que le mouvement humaniste a développé pour l'enseignement des langues, enseignement reposant non plus sur l'apprentissage de règles de grammaire désincarnées, mais sur l'interprétation par le maître de textes originaux. Ainsi aurait-on face aux Lumières du moment 3, l'Humanisme pour le moment 5.

Des deux en tous les cas, les étudiant.e.s en difficulté manquent singulièrement. Comme sans doute les enfants des pays du Sud qui n'ont pas accès aux modalités de l'Enlightenment et qu'on a dépossédés des modalités de la mémoire et de la tradition.

De ces débats, on peut conclure au moins provisoirement que ce n'est sans doute pas le niveau socio-économique ou le faible niveau de développement économique qui expliquent les inégalités en matière de vocabulaire, mais plutôt un privilège accordé à un mode particulier de transmission, privilège dont l'effet est que certain.e.s puissent se voir dépossédé.e.s d'autres modes pourtant tout aussi bienvenus, et peut-être plus adaptés pour acquérir un vocabulaire aussi riche et diversifié que possible.

Lutter contre cet effet de dépossession ce serait permettre aux jeunes concernés de s'autoriser à employer ce vocabulaire, celui des Lumières, mais aussi celui de l'expertise et de la perfection : s'autoriser à s'inscrire dans des lignées, et à se faire ainsi héritiers à leur tour, face à d'autres héritiers, conversant et faisant société.

Pour cela, le premier travail à faire est de prendre la mesure de la diversité qui règne en matière de vocabulaire, avec non seulement des zones de compétences variées, mais aussi des genres de discours attachés à ces zones qui sont profondément différents aussi, notamment dans la façon dont ils réfèrent au monde et dont ils l'ordonnent. C'est ce que la came déployée dans la partie 3 va nous permettre maintenant de montrer.

5. La came du lexique

5.1. Cinq types de mots

En 3., cinq types de sphères sociales ont été mis en évidence que l'on a pu associer à cinq types de genres de discours, qui supposent chacun des ressources linguistiques propres, pour ce qui concerne notamment le lexique. On en déduit que l'on a en droit cinq grands types de vocabulaires, chacun étant fondé sur des modalités différentes d'exclusion ou d'inclusion. On se propose maintenant de les parcourir pour mieux prendre la mesure de ce qui les différencie, à la fois en termes d'exclusion - inclusion, mais aussi en termes de pratiques langagières associées, et on va le voir en termes de structuration paradigmatique et syntagmatique d'une part, en termes de régime référentiel d'autre part.

Correspondant à chacun des cinq moments de la came de l'inclusion/exclusion, on peut en effet distinguer :

- Du côté des **nous tout un chacun**, les mots courants, ou du moins pris dans leurs usages courants, mots et usages pour lesquels personne n'a besoin de définition, que l'on apprend sans école, et qui correspondent à ce que Beck, McKeown & Kucan (2013) appellent l'étage 1 (Tier 1) dans leur méthode pour l'apprentissage du vocabulaire : l'école n'a pas à s'en occuper, les enfants l'apprenant avant ou à l'extérieur de l'école, sans enseignement. Contrairement à certains des autres mots que l'on va parcourir ci-dessous, ceux-ci ne présupposent aucun savoir pour être compris, hormis celui de la langue à laquelle ils appartiennent. On peut considérer en outre qu'ils illustrent parfaitement la formule de Saussure selon laquelle « nul n'est le maître » de la langue : de ces mots-là, nul n'est le maître, personne ne les invente ou ne les

formate ; ils relèvent non pas d'une norme mais de la langue elle-même, sauf à identifier norme et langue dans la tripartition que propose Coseriu (2001)¹³.

- Du côté des **nous-clans**, les mots-totems, servant au clan à s'identifier et à se constituer une forme d'entre-soi : mots des « langages jeunes », petits mots privés des familles, ou dans un autre genre, mots de la novlangue managériale, ou encore effets de vocabulaire signant la marque d'un périodique¹⁴ : de manière générale, il s'agit de mots que l'on ne connaît ou emploie que dans la mesure où l'on veut marquer son intégration au groupe qui les utilise, quel que soit le groupe et quelle que soit sa dimension ; ils font partie de ce que les sociolinguistes appellent des normes identitaires (Bulot & Ledegen, 2008), ou de ce que les anthropologues décrivent comme des styles collectifs, ayant pour fonction, au sein d'une culture, de définir l'identité de certains groupes sociaux (Irvine, 1985). Initiés par des influenceurs plus ou moins anonymes, se diffusant par mimétisme, ils relèvent souvent de phénomènes de mode, se renouvelant régulièrement, avec une vie et une mort relativement rapides.
- Du côté des **nous inclusifs**, où l'on a vu pouvoir se déployer des discours de type transmissifs, on trouve une partie des mots de l'étage 2 (Tier 2) sur lesquels Beck, McKeown, Kucan suggèrent de concentrer l'apprentissage : des mots-concepts, qui servent donc à conceptualiser, que l'école se doit dès lors effectivement d'enseigner¹⁵. Ce sont en particulier les mots dont Paveau (2006) ou Nonnon (2012) disent l'importance, dans la mesure où structurant le discours réflexif, ils aident les jeunes à organiser leur pensée. Ce sont aussi des mots s'inscrivant dans des corps de théorie : il faut alors connaître la source pour vraiment maîtriser le mot, lire un texte auquel le mot fait référence, et où il trouve son sens ; dès lors, si l'on n'a pas lu le texte source, on ne peut savoir de quoi il retourne. Tous ces mots sont pris dans des modèles. Beaucoup ont des auteurs, qui sont les penseurs qui les ont conçus. Il faut donc connaître modèles et penseurs pour les comprendre, et envisager de les employer à son tour.
- Du côté des **nous exclusifs**, on trouve tous les mots-termes que l'on ne connaît que si l'on connaît leurs référents, qui sont organisés en nomenclature, et qui constituent pour Beck & al. l'étage 3 qu'il ne sert à rien d'enseigner dans le cadre d'un cours transversal de vocabulaire : on l'apprend en découvrant le domaine concerné. Beaucoup d'entre eux sont là aussi des inventions, inventés

¹³ On peut sans doute considérer que la langue elle-même est une construction, produit par exemple d'une standardisation, dont les maîtres d'œuvre sont l'école, l'état mais aussi toute la technologie linguistique décrite par Auroux (1997) (dictionnaires, grammaires, manuels, recueils de bons usages, etc.), ainsi que tout le corpus des textes littéraires ou non permettant à cette langue de se stabiliser, de se différencier, de s'étendre, de se reconnaître. Mais cette langue-là est le produit de la came en son entier comme on va le voir. Le moment 1 des mots courants n'a besoin de rien de tout cela : elle a seulement besoin de gens qui parlent. Simplement, bien sûr, elle n'ignore pas tout le reste, elle s'en nourrit : car la came tourne. Tous les autres moments nourrissent nos discours, et nourrissent le moment 1 : sur ces effets notamment diachroniques et la façon dont ils opèrent voir De Vogüé (2019), ou aussi Gérard (2010) et Coseriu (2010).

¹⁴ Gérard (2011) évoque les différences « patentes » entre quotidiens, tant sur le plan syntaxique que sur le plan lexical.

¹⁵ À ce titre, ils relèvent de ce que Moreau (1997) décrit comme une norme explicite, alors que les mots-totems, généralement transmis mais non enseignés, relèvent d'une norme implicite. On peut discuter cependant l'idée qu'il s'agisse de normalisation : la fonction de l'enseignement d'un vocabulaire conceptuel est-elle une normalisation de l'expression et de la pensée, ou est-elle plutôt de l'ordre de l'émancipation, avec l'école permettant au contraire aux individus de s'autodéterminer et de construire leurs propres parcours de pensée ? De même la fréquentation des grands bâtisseurs de pensée (Descartes, Nietzsche, Levi-Strauss, Galilée, Euclide, Descola, Einstein, Freud, Foucault ou Bourdieu) et de leurs concepts vise-t-elle à donner aux citoyens les outils critiques pour penser le monde, ou bien visent-ils à normaliser la pensée ? L'école a-t-elle pour fonction de formater et d'exclure ? On peut en tous les cas penser que cela ne devrait pas être le cas, et travailler à ce que cela ne le soit pas. Les mots-concepts forment peut-être des normes, mais au sens où ils sont un ensemble d'outils mis à disposition, des outils sans doute toujours trop limités, avec des frontières, qu'il faut toujours travailler à plus ouvrir, mais des outils pour penser.

cependant par un collectif d'experts, plutôt que par des penseurs singuliers, uniques ou pluriels ; et il ne s'est pas agi a priori d'inventer un concept, c'est le signifiant qui a été inventé pour désigner une catégorie déterminée par ailleurs. Ils sont fixés par une autorité compétente, ou par une forme de consensus, ou par un usage¹⁶. Parce qu'ils renvoient au savoir du collectif qui les a inventés, seuls les initiés peuvent donc les comprendre de manière précise. Ce sont ces termes dont Labasse (2016) dit que les non-spécialistes du champ se contentent normalement de les comprendre approximativement, en les rapportant à quelque hyperonyme, sans se soucier du détail de ce qu'ils recouvrent.

- Du côté enfin du **nous social**, l'autre part de l'étage 2 de Beck & al, les mots que je propose d'appeler singuliers, qui eux aussi manquent aux personnes en détresse face au vocabulaire (et à nous tous quand nous n'en connaissons pas un) mais que ces personnes ont pourtant vraisemblablement entendus, sans doute pas dans leur cercle familial, mais là où ils entendent le bruit du monde : radios, débats, place du village, blogs, commerces, marchés, foires, administrations, réunions publiques, lieux de culte, spectacles, récits de voyageurs, documentaires, etc.

Des mots que l'on n'emploie pas nécessairement, mais que l'on a entendus : ils correspondent d'une certaine façon à ce qu'on appelle le vocabulaire passif, que l'on n'utilise pas mais que l'on comprend parce qu'on a l'habitude de l'entendre¹⁷ ; sauf qu'à force de ne pas les utiliser, on en vient à ne pas se sentir autorisé à le faire, et on en vient à ne plus savoir qu'on les a entendus ; et sauf qu'il n'y a aucune raison pour que qui que ce soit s'interdise d'employer les mots en question, et de se les approprier, même si ce sont les mots des autres¹⁸. Ce sont parfois des mots anciens, souvent des mots précieux, en tous les cas des mots plutôt stylés, qui font leur effet, qui demandent du bagout : *galopade*, *flétrissure*, *noirceur* sont de ceux-là, avec aussi des mots bien plus opaques, comme *comminatoire* ou *billevesée*. Peut-être ont-ils été sinon inventés, du moins dénichés, repris d'expressions anciennes, puis modulés ; souvent ce sont des mots construits, et si la base existait, le dérivé a pu être inventé ; en tous les cas leur usage a été peaufiné par les individus qui les emploient, et qui savent

¹⁶ Là il s'agit clairement de normes, et de normes explicites : des façons de désigner et de catégoriser le monde qui sont décidées, enseignées, et auxquelles il convient de se conformer pour pouvoir appréhender la portion de monde concernée comme le veut la catégorisation en jeu. Noter que les inventions peuvent être anciennes (jours de la semaine), et relever de savoirs très accessibles (noms de mets, etc.). Il peut s'agir aussi de mots isolés, transformés en termes dès lors qu'ils sont mis en paradigmes (noms d'animaux, noms de mets, noms de couleur, noms des liens de parenté).

¹⁷ D'une certaine façon, notre classement en cinq catégories de mots rappelle le classement de Dale (1965) quand il distingue quatre états de connaissance du mot :

Stage 1: Never saw it before.

Stage 2: Heard it, but don't know what it means.

Stage 3: Recognize it in context as having something to do with...

Stage 4: Know it well.

Sauf que chez Dale, ce classement dépend de la relation qu'on a avec le mot, alors que celui qui nous occupe dépend directement des types de mots concernés.

¹⁸ Là aussi, on peut se demander si ces mots relèvent de normes et en l'occurrence de normes dominantes. Quoiqu'elles puissent s'enseigner (on revient sur les modalités de cet enseignement en 6 ; on trouve aussi dans Beck & al. des dispositifs nombreux pour les enseigner), il s'agit en tous les cas plutôt de normes implicites, si tant est qu'il s'agisse de normes : élaborées au fil de l'eau, par usage, à coups de trouvailles, et d'effets réussis, elles restent ou sont reprises, mais sans que qui que ce soit se soit donné la peine de les construire de manière explicite. Parler de norme cependant laisse peu de place à l'inventivité qui est sans doute le ressort premier des formules dans lesquelles ces mots trouvent leur place (sur le concept de formule, voir De Vogüé (2019)). Quant à les donner dominantes, c'est supposer une hiérarchie de statuts entre les individus, quand il s'agit surtout de variété de rôles. Les hiérarchies, quand hiérarchie il y a, se jouent plutôt dans les échanges du temps 3, avec d'un côté un maître, de l'autre un élève, et entre les deux des relations plus ou moins formelles, mais nécessairement hiérarchisées.

comment en user, comment les faire sonner. Ce sont des mots dont la forme sonore compte autant que le sens, des mots plutôt longs, aux sonorités volontiers contrastées. Des mots derrière lesquels on entend une voix singulière, des mots que l'on emprunte, comme on prend un rôle, avec le plaisir du jeu ; des mots qu'on prend dans sa bouche et dont on se délecte, qui font entendre des horizons autres : Beck & al. déploient des trésors d'inventivité pour que les enfants apprennent à les utiliser, et surtout s'autorisent à le faire ; au cœur de leur méthode, le plaisir ; on va revenir sur ce que ce plaisir mobilise.

Noter que Beck & al. estiment à 7000 le nombre de mots de cet étage 2, qui comprend pour nous à la fois les mots-concepts et les mots que nous appelons singuliers : c'est beaucoup moins que le total des mots du lexique d'une langue, et cela rend l'objectif de son apprentissage beaucoup plus réaliste que lorsqu'on évoque les 20 000 mots qu'il faudrait qu'un individu connaisse et pratique (Grossmann (2011) parle même d'un répertoire de 40000 mots) : Beck & al. se proposent dès lors d'en enseigner 400 par an pendant 10 ans, soit 4000 en tout, les 3000 autres pouvant s'acquérir de manière individuelle, par fréquentation des textes qui les emploient, ou parce qu'ils sont morphologiquement transparents¹⁹.

Reste que du moment 1 au moment 5, ce sont 5 grandes zones du lexique qui se dessinent, correspondant à des modes d'institution (qui les emploie, mais aussi qui les crée) et à des modalités d'exclusion-inclusion toutes différentes : sans exclusive aucune pour ce qui concerne le moment 1 des mots et usages courants ; avec un fort effet inclusif pour le moment 2 des mots-totems, mais en complément une aussi forte propension à l'exclusion ; une exclusion délibérée aussi bien dans le moment 3 des mots-concepts et dans le moment 4 des mots-termes – dès lors que l'on ne connaît pas la source où le mot-concept se trouve défini, dès lors que l'on ne connaît pas les modalités de conceptualisation attachée, ou dès lors que l'on ne connaît pas le domaine de spécialité concerné pour ce qui concerne les mots-termes ; une exclusion pour le moment 5 des mots singuliers, dès lors que l'on n'est pas parvenu à se les approprier. Or, autant s'approprier les mots de type mots-totems n'a d'importance que si l'on espère ainsi se voir adoubé par le clan qui s'y reconnaît, autant s'approprier les mots-termes va avec la découverte du champ de spécialité concerné, autant il est important d'accéder aux mots singuliers du moment 5 pour ne pas se retrouver exclu des différents rôles sociaux organisant la collectivité sensée nous accueillir, tout comme il est important de maîtriser autant que faire se peut les mots-concepts, si l'on veut accéder à son tour à la pensée conceptuelle.

Il se trouve que ces différentes catégories de mots ne sont pas structurées de la même façon. C'est ce que l'on va montrer maintenant. Outre les conséquences pour la structure générale du lexique, qui s'avérera bien dès lors être foncièrement hétérogène, cela a des effets sur les modalités d'apprentissage des mots concernés, et aussi sur leurs modalités d'usage.

¹⁹ De son côté Hausmann (2002) dit qu'il faut 20000 mots pour lire le journal *Le Monde*, dont 11000 sont transparents. Dans ces 20000 il inclut l'étage 1 sans doute, ainsi que quelques mots à la mode (moment 2), et quelques termes dans des domaines de spécialité connus des lecteurs du Monde (moment 4).

5.2. Des relations paradigmatiques et syntagmatiques hétérogènes

5.2.1. Mots courants

Prenons d'abord ces mots que l'on a appelés courants du moins dans certains de leurs usages : ce serait le cas de mots comme *dire*, *fil*, *grand* ou *suivre*²⁰. Ils ont pour caractéristiques de se définir par ce que Benveniste a appelé leur « capacité intégrative » (Benveniste, 1964[1966] ; De Vogüé, 2011) : ils s'intègrent dans des textes, mais surtout ils intègrent les différents éléments de contexte qu'ils peuvent avoir pour construire ce qui constitue alors la valeur de l'énoncé. C'est dire que ces mots nourrissent les textes : on les a décrits comme des « formes schématiques » articulant ensemble différents paramètres qu'ils déploient dans le texte où ils interviennent (Franckel, 2002 ; De Vogüé, 2011 ; Camus & al., 2014). Ainsi un nom comme *fil* mobilise-t-il des fileurs, du filable et du filage, qui vont se déployer dans le texte où le mot est utilisé, pour y construire ce que Rastier décrit comme une isotopie. C'est dire que de tels mots s'inscrivent effectivement dans un fonctionnement syntagmatique.

En revanche ils n'ont généralement pas de paradigme : même pour *grand*, l'inscrire dans un paradigme face à *petit* revient à perdre tout ce qui fait la valeur de *grand* notamment quand il ne s'oppose pas à *petit* (*un grand homme*, *au grand jour*, etc.). En revanche ils ont chacun une famille, qui est, comme on vient de le voir pour *fil*, en relation avec les paramètres de leur forme schématique, paramètres se trouvant généralement associés à des dérivés réalisés ou virtuels du mot en question : *fileur*, *filable*, *filer* pour *fil* ; *grandir*, *grandeur*, *agrandir* pour *grand* ; *diseur*, *dicible*, *dit* (et *dédicataire* si l'on en croit la forme schématique que nous proposons pour *dire* : voir Franckel (2017), De Vogüé & Ducard (2021)) pour *dire* ; *suiveur*, *suivi*, *suite*, pour *suivre*, etc.

5.2.2. Mots-totems

Considérons maintenant les mots-totems, comme le maintenant ancien *keuf*, ou dans un autre genre l'assez récent verbe *manager*, et tous ceux qui naîtront dans l'année ou la décennie qui vient. Dans la mesure où il s'agit d'abord d'indiquer qu'on est du groupe visé, ces mots relèvent volontiers du cliché et tournent à vide, souvent au demeurant répétés en boucle parfois au sein des mêmes échanges, parfois sous formes de rituels ; comme peuvent l'être les vêtements ou les postures, ils fonctionnent comme des signes de reconnaissance. Ces mots sont cependant insuffisamment nombreux pour faire paradigmes ; chacun vaut pour l'effet qu'il produit. En revanche, ils vont par essaim : tous les mots-totems du même groupe à un moment t donné. Leurs contextes privilégiés sont les discours produits par le groupe, discours qui sont à leur image, avec d'autres mots du même champ, et la syntaxe qui va avec. En revanche, on ne trouve pas dans le contexte d'indices pour les comprendre : ils visent plutôt l'opacité, et leur morphologie est souvent prise dans des normes particulières (utilisation de codes comme le verlan bien sûr, utilisation de sigles, apocopes, rimes, emprunts à diverses langues voisines ou pas).

²⁰ Je prends ces quatre exemples parce que ce sont quatre mots dont je connais bien les caractéristiques, ayant participé à les décrire dans des travaux antérieurs (De Vogüé & Paillard, 1997 ; De Vogüé & Franckel, 2002 ; De Vogüé, 2004 ; De Vogüé, 2021).

5.2.3. Mots concepts

Les mots-concepts quant à eux valent pour le discours qui les soutient. On pense à des mots comme *condition* / *supposer* / *déduire* / *inférer* / *démontrer* / *argument* / *corollaire* / *subséquent* pour ce qui concerne plus particulièrement le champ réflexif, mais aussi à des mots plus savants comme *matérialisme dialectique* / *forclos* / *référence* / *épidictique* qui font référence à des corps de théorie. Les premiers sont utilisés dans des textes et en élaborent la structure. Les seconds sont définis, dans des textes, et on trouve généralement des éléments venant rappeler cette définition dans les contextes où un auteur les emploie, dès lors du moins que l'auteur cherche à être entendu (textes de vulgarisation ou écrits circulant entre experts de même niveau d'information supposé : voir Labasse (2015)) : ainsi, pour les comprendre, il suffit généralement de regarder leur contexte. Ils n'ont pas à s'inscrire dans un paradigme, le concept pouvant être isolé. Ils s'inscrivent en revanche dans des champs sémantiques : l'ensemble des mots du même corps de théorie. Pour connaître leur contenu, il faut connaître les corps de savoir qui les soutiennent (ou pour ce qui concerne ce qu'on a appelé le champ réflexif, il faut connaître et pratiquer les formes de textes qu'ils servent à élaborer). Tous résument une théorie, théorie épistémologique ou autre théorie : c'est là leur dimension syntagmatique, quoique celle-ci soit volontiers au moins partiellement *in absentia*.

5.2.4. Mots-termes

Les mots-termes quant à eux s'inscrivent nécessairement dans un paradigme, qui a la forme d'une nomenclature, découpant un domaine de référence, et organisé par des relations lexicales, hyperonymie et hyponymie, parfois simplement sous forme sérielle, parfois sous forme graduelle (par exemple pour les termes de durée, depuis *seconde* à *ère* ; voir Gérard, 2010). Les termes qui constituent ces paradigmes n'ont en revanche quasiment pas de capacité intégrative : ils ne disent rien de la façon dont il faudrait les employer, hormis le fait qu'il s'agit de noms (ou de verbes, ou d'adjectifs).

5.2.5. Mots singuliers

Enfin, les mots qu'on a appelé singuliers sont eux aussi des mots isolés dépourvus de paradigmes. Certains sont des mots construits que l'on peut au moins partiellement analyser syntagmatiquement. La plupart sont cependant pour l'essentiel opaques à la décomposition. Pour les trouver, il faut se demander dans quel cas on les utilise. Et par cas, on entend d'abord une situation. En ce sens, ces mots ont un pouvoir de fiction important (penser à ce qu'évoque le mot *galopade*). On entend aussi une voix, et derrière elle un personnage que l'on va incarner en s'appropriant le mot et en le mettant en bouche. Et on entend du texte : une expression dans laquelle ils s'emploient souvent, une phrase dans laquelle on les imagine (« *Au loin, une galopade* »), ou tout simplement une collocation : c'est le cas du *comminatoire* déjà évoqué, que personne sans doute ne comprend tant que l'expression qui convient n'est pas revenue en mémoire (*d'un ton comminatoire*) ; c'est le cas de *vellétés* un peu abstrait malgré les dérivés qu'on peut lui connaître (*velléitaire*) et qui ne s'éclaire vraiment que dans les expressions où il peut s'employer (*Il a eu des vellétés de résistance*), de *badaud* que Hausmann (2005) décrit comme un mot renvoyant à un scénario (en l'occurrence un fragment de texte : *Une foule de badauds observait la scène*), de *conjoncture* que l'on confond souvent avec le paronyme *conjecture* et qu'il faut alors différencier par une formule (*la conjoncture est mauvaise ; conjoncture économique*), de *billevesée*

incompréhensible et inexplicable tant qu'on n'a pas cité la formule (*arrête avec ces billevesées* = ces bêtises sans portée). Tous ces mots font en quelque sorte formules, accrochés aux collocations ou aux expressions dont ils dépendent : c'est dire leur ancrage syntagmatique. Un mode d'ancrage syntagmatique bien différent cependant de celui des isotopies, ou de celui des éléments de définition, ou de celui des constructions syntaxiques.

On voit par conséquent à quel point l'économie du mot varie quand on passe d'un type de genre à l'autre, et ce tant sur le plan des relations syntagmatiques que sur celui des relations paradigmatiques.

Si l'on met bout à bout tous ces types de mots les uns plus paradigmatiques, les autres plus syntagmatiques, les uns pris dans des familles ou des champs, les autres dans des collocations, d'autres encore déployant leurs isotopies dans le texte, d'autres encore trouvant à rebours leur sens dans le texte, on obtient un lexique polymorphe, qui intègre à la fois des terminologies et les champs de référence qu'elles dénotent, des concepts et les pensées qui les ont développés, qui intègre les parlures de chacun, les mots ordinaires et leurs effets isotopiques, et tous les mots précieux renvoyant à des formules qui les font résonner et qu'il faut citer pour leur donner sens.

On conçoit que tout cela donne au lexique son épaisseur référentielle, conceptuelle, culturelle, sociale, et même dialogique puisque des discours et des textes se trouvent mobilisés pour donner sens à certains mots et à certaines formules.

Au demeurant ces classifications n'ont rien de figé : c'est une came, elle tourne. Benveniste soutient que le mot *rythme* comme le nom grec *OUSIA* pour désigner l'une des formes de l'être ont été inventés par les philosophes : mots-concepts par conséquent :

Assurément, les penseurs grecs ont à leur tour agi sur la langue, enrichi les significations, créé de nouvelles formes. C'est bien d'une réflexion philosophique sur l'« être » qu'est issu le substantif abstrait dérivé de εἶναι. Nous le voyons se créer au cours de l'histoire : d'abord comme *ESSIA* dans le pythagorisme dorien et chez Platon, puis comme *OUSIA* qui s'est imposé. (Benveniste, 1958 [1966], p. 73)

[À propos du mot *rythme*] Rien n'a été moins « naturel » que cette élaboration lente, par l'effort des penseurs. (Benveniste, 1951[1966], p. 335)²¹

Reste qu'on fait ensuite entrer le mot *rythme* dans des terminologies (musicales ou autres) ; on le fait entrer dans le flux des citations (des expressions que d'autres disent, que d'aucuns pourraient dire : *rythme effréné, le rythme dans la peau, garde le rythme*) puis dans la langue ordinaire. On peut faire de même avec *fil*, le sortir de la langue ordinaire avec un peu de terminologie puis avec des formules (*le fil à la patte, le fil du temps, au fil du rasoir, sur le fil*). Chacun peut faire tourner, provisoirement, jusqu'à ce que cela prenne et se diffuse éventuellement. Gérard (2010) raconte comment *caviar* devient dans un texte une façon de nommer une superbe passe de foot. La terminologie des mets de luxe a ainsi permis de construire une formule, une expression de spécialiste du sport. Qui peut être ou ne pas être reprise et donner lieu à une

²¹ Noter que la morphologie joue un rôle important dans l'une et l'autre de ces « inventions » : dans les deux cas, une forme participiale se trouve nominalisée (voir les deux articles cités). Peut-être est-ce la particularité du moment 3 de travailler ainsi, à coup de morphologie, sur les catégories grammaticales – verbes, adjectifs, noms.

« adoption extérieure, voire à une diffusion collective » (Gérard, 2010, p.19).²² Et dans ces transformations, le lexique ne cesse de s'enrichir, avec tous les moments de la came comme des couches, se relayant pour venir indéfiniment nourrir le mot pris dans le mouvement. En ce sens, les mots de la langue sont construits, y compris les mots courants, nourris par leurs passages du côté des termes ou du côté des concepts, ou des parlures, ou des formules singulières, qui les font dévier ou qui les font rayonner.

Reste que les registres sont suffisamment différents d'un type de mots à l'autre pour que cela suppose des façons différentes d'aborder le vocabulaire, selon que l'on se trouve dans un type ou dans l'autre : avec parfois des paradigmes mais pas toujours, parfois des dérivations mais pas toujours, parfois des définitions, mais parfois plutôt des collocations, parfois des formules, qu'il faut savoir faire sonner, parfois des contextualisations, parfois des voix et des styles, singuliers, qu'il faut savoir faire entendre. On y revient en 6.

5.3. Des régimes référentiels différents

Non seulement les modalités d'inscription paradigmatique et syntagmatique diffèrent d'un type de mots à l'autre, mais aussi la façon dont la référence de ces mots se trouve déployée.

Les mots courants ont une valeur référentielle inscrite dans leur sens, qui se déploie indépendamment de la présence effective ou non d'un référent (Culioli, 1973). Ainsi renvoient-ils à une référence qui est une référence construite, qui pourra éventuellement coïncider avec un référent.

Les mots-totems valent par eux-mêmes, pour les mots qu'ils sont. Ce sont seulement des façons de parler. Les paroles peuvent tourner à vide, avec une fonction phatique largement déployée. On est dans le degré zéro de la référence, quand les mots

²² Il se trouve que les néologismes eux-mêmes vont pouvoir être classés selon qu'ils relèvent d'un type de vocabulaire ou de l'autre, ce que Gérard (2011) montre avec précision. Il est au demeurant établi que les néologismes dépendent des genres :

« les genres (ensembles de normes de production des textes) présentent un potentiel néologique variable » (Ollinger et Valette, 2008)

Bien que Gérard n'utilise pas de came pour organiser les variations qu'il décrit, on peut inscrire sur cette came les particularités qu'il met en évidence :

1. Pour des néologismes comme *nijinskien*, *pédagogisé*, *champagnophile*, *simili-justice*, la langue suffit pour comprendre les deux termes que le néologisme combine, et pour comprendre la façon dont ils s'articulent ; en cas de mot composé, l'un est prédié de l'autre.
2. D'autres types de néologismes vont consister à s'aligner sur un paradigme connu : le paradigme des *-iste* pour faire moderniste ; le paradigme des *-oïde* pour faire science-fiction ; le paradigme des *-logie* pour faire savant (ainsi inventera-t-on *jurologie* pour faire savant concernant les jurons).
3. D'autres tel *invivre* semblent relever plutôt de l'invention de concept, et il y aura le texte pour comprendre de quoi il s'agit ; Gérard cite aussi *gynécée-prison*, *mots-taches*, *enfant-prothèse* qui sont des mots composés servant à reprendre le texte qui précède en le résumant (l'enfant-prothèse est un enfant qui sert de prothèse pour résoudre un problème génétique que décrit le texte). Dans tous ces cas, il faut le texte pour comprendre.
4. Beaucoup de néologismes techniques bien sûr seront pris dans un paradigme, et c'est alors ce paradigme qui permet de les interpréter : ainsi du mot *douchette*, pris dans une série de noms d'objets informatiques, et que l'on interprète comme un objet informatique grâce à cette série.
5. Enfin Gérard s'intéresse particulièrement à des néologismes plus obscurs comme les mots *émettence* (qui concerne un moyen d'émettre, mais qui résonne en contexte avec la formule son *éminence*), *économie* ou *cataphiles* (dans un contexte où il est question de catacombes). Ce type de néologismes relève du jeu de mots. Il faut faire une association entre plusieurs éléments du texte pour comprendre, mais il faut surtout convoquer son sens des jeux de mots. Une ludicité qui a à voir avec les jeux que peuvent mobiliser les mots précieux, avec leurs formes signifiantes saillantes, et le sens de la formule qu'ils supposent.

renvoient plus à eux-mêmes qu'à ce dont ils ont l'air de parler, quand la connotation prend le pas sur la dénotation.

Les mots-concepts sont des élaborations, mais des élaborations faites pour concevoir le monde : c'est dire que le référent est ici bien présent. Mais à partir de ce référent ont été élaborées des représentations conceptuelles, qui forment comme une couche intermédiaire, à laquelle les mots en question font référence.

Avec les mots-termes en revanche, le référent est seul en lice, les mots ne servant qu'à le découper. On a affaire à une langue transparente, décrivant le monde dans son extériorité maintenue.

Quant aux mots singuliers, ils renvoient à un monde de discours, une construction autonome, qui recouvre le monde : on a évoqué plus haut l'effet de fiction qui se trouve attaché à leur emploi, comme un monde rejoué. On retrouve par conséquent l'autonomie des valeurs référentielles que l'on a avec les mots courants, à ceci près que ce ne sont pas les mots en eux-mêmes dans ce cas qui construisent la référence, mais le texte dans lequel ces mots s'inscrivent.

On voit qu'il n'y a pas de sens à penser le rapport au monde et donc au référent de manière homogène pour tous les mots : certains mots sont plus attachés que d'autres au référent, certains ressortissent plus que d'autres à des élaborations (élaborations conceptuelles, linguistiques, sociales, textuelles), pour certains plus que pour d'autres la forme signifiante du mot dans sa matérialité joue un rôle dans la valeur référentielle obtenue. Il y a des termes, il y a des concepts, il y a ce que les Québécois appellent des parlures (les mots-totems), il y a des mots singuliers qui sont comme des générateurs de textes, combinant un fort contenu fictionnel et une matérialité sonore prégnante, et il est crucial pour avoir une approche consistante du lexique de ne pas niveler ces différences.

C'est aussi déterminant dans la perspective d'un enseignement du lexique qui rompe aussi bien avec les apprentissages par liste qu'avec les descriptions métalinguistiques hors sol, et qui soit en mesure de remédier au sentiment d'exclusion que d'aucuns ressentent, et de pallier les effets d'inégalité qui peuvent y être attachés.

6. Enseigner / remédier

Le lexique est hétérogène, il n'y a pas un système mais plusieurs systèmes : l'urgent est surtout de sensibiliser les apprenants, quels qu'ils soient, à cette variété (voir Grossmann (2011) qui défend la même idée). L'urgent, comme on l'a annoncé en 4., est de leur faire comprendre que l'ignorance est toujours de mise en matière de lexique, avec des types d'ignorance eux aussi variés, et des moyens dès lors différents pour parvenir à combler partiellement ces ignorances. L'urgent est de leur redonner les moyens de s'appropriier les pans de vocabulaire qui leur échappent, ce qui suppose d'abord qu'ils parviennent à s'autoriser à le faire : car c'est moins d'ignorance que d'exclusion qu'il s'agit.

Cela passe par des pratiques d'enseignement différenciées selon le type de vocabulaire concerné.

D'abord, ne pas agir comme si ces personnes ne connaissaient pas leur langue en leur apprenant les mots courants. Ne pas laisser entendre non plus qu'elles ne la connaissent pas sous prétexte qu'elles ne connaissent pas des vocabulaires spécialisés. Comme l'affirment Beck & al., l'enseignement du lexique doit laisser en dehors de l'école les mots courants (ce qu'elles appellent l'étage 1), et doit laisser aux disciplines spécialisées l'apprentissage du vocabulaire spécialisé (ce qu'elles appellent l'étage 3). Par souci d'économie, mais aussi par respect pour les personnes concernées.

On peut en revanche étudier tous ces mots dans des textes, et les utiliser pour aider à comprendre les textes et à en prendre la mesure, ce qui est au moins aussi important que d'apprendre de nouveaux mots.

Ainsi face à un mot courant, on peut travailler à faire retrouver les différents éléments qu'il a pu installer dans le texte où il est apparu, ce qui suppose d'être en mesure d'explicitier la valeur du mot en question, avec les différents paramètres qu'il mobilise : user de sa connaissance du mot pour prendre la mesure de ce qu'il opère dans un texte.

De même, face à des termes spécialisés, on peut apprendre d'abord à se contenter d'avoir trouvé un hyperonyme, sans ajouter d'autres traits discriminants que ceux que le texte mobilise (voir Cèbe & Goigoux, 2015, pour des propositions de cet ordre) ; on peut aussi utiliser les paradigmes dont ces termes relèvent pour voir la façon dont ils peuvent s'organiser en sous-séries dans le texte, élaborant ce faisant le paysage thématique que parcourt le texte.

Au demeurant, les mêmes considérations peuvent s'appliquer aux mots-totems, pour lesquels non plus il n'est pas nécessaire de tout saisir de la particularité du mot considéré. On peut se contenter d'identifier la façon dont ils s'organisent en sous-champs dans le texte, ce qui suffit alors généralement à éclairer une part au moins de l'enjeu du texte, quelle que soit son opacité par ailleurs.

Pendant, pour les mots-totems dont on a rappelé la valeur connotative, il convient aussi d'arriver à identifier le nous-clan qui les produit, ce qui suppose une connaissance du mot, mais peut aussi être marqué par des indices dans le texte, et ce d'autant plus sûrement que ces effets de normes identitaires dans les textes sont généralement des constructions du texte qui les mobilise (voir la façon dont l'oral dit populaire est ainsi mi-transcrit, mi-inventé dans les textes qui l'utilisent).

Restent les mots-concepts, ceux qu'il faut savoir comprendre et utiliser autant que faire se peut parce qu'ils donnent accès à une pensée conceptuelle. Et restent les mots singuliers, ceux qui paraissent si étrangers quand on ne les pratique pas qu'on a l'impression de ne même jamais les avoir entendus.

On se souvient que les premiers relèvent des modalités de l'échange et de la transmission, au sein d'une sphère que nous avons décrite comme étant celle d'un **nous inclusif** : échange parent-enfant que Hart & Risley puis les programmes LENA veulent favoriser, ou échange maître-élève que défend Locke et sur lequel repose l'enseignement dans certaines du moins de ses modalités. S'il s'agit d'échange, cela signifie que l'élève doit pouvoir s'appropriier à son tour les systèmes de pensée présentés, et les concepts qui y sont élaborés : on sait que les concepts ne sont vraiment retenus et assimilés que lorsque l'on est parvenu soi-même à les utiliser. De même, il est crucial de pouvoir pratiquer les outils méthodologiques ainsi transmis. C'est dire que l'apprentissage doit être essentiellement pratique : parler, échanger comme le propose Locke, exposer, présenter, écrire, rédiger, argumenter, citer, expliquer, imiter, exemplifier, argumenter, discuter, critiquer, transformer. Dans tous les cas de figure, il s'agit de mettre en œuvre le dialogue des Lumières, avec un élève qui s'autorise à inverser la donne, et à faire la leçon qu'il est sensé recevoir²³.

²³ On comprend mieux ainsi pourquoi il est souvent admis dans le champ de ce que l'on appelle les littératies universitaires (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Boch & Frier, 2017) que l'objet de l'université est d'enseigner aux étudiant.e.s à produire des écrits académiques, sur le modèle de ceux que les enseignant.e.s produisent. Cela paraît étrange alors même que les étudiant.e.s en question n'ont aucune raison de devenir à leur tour des universitaires. La raison serait, pour ce qui concerne le champ lexical, que les mots-concepts se transmettent ainsi, par l'échange et la pratique.

Reste qu'il est d'autres pans dans le lexique, notamment le pan des mots de l'expertise : cantonner l'université au champ des écrits académiques est de ce point de vue malvenu.

Pour les seconds, c'est un tout autre modèle qui se profile, proche sans doute de celui que décrivent Ochs & Kremer-Sadl, avec l'enfant invité à assister aux conversations entre adultes : un modèle propre, selon les travaux qu'elles citent, à forger des experts investis de leur rôle dans la société. Entendre parler les autres, dans la diversité de leurs rôles, pour ensuite s'inscrire à son tour dans un rôle et prendre la parole.

Il s'agit donc d'entendre, à l'écoute du bruit de la cité. L'école n'est pas nécessairement le meilleur lieu pour cela, réduite au mieux à prendre le relais d'un commerce sociétal qui se déroule à l'extérieur : pour accéder aux mots singuliers, il faut s'ouvrir sur le monde. Mais sur un monde qui parle : il ne s'agit pas simplement de s'informer, il ne s'agit pas d'assister au spectacle du monde ; il faut se prêter aux jeux des discours, et aux effets que ces discours peuvent produire.

De ces jeux, l'école peut être le laboratoire, enseignant l'art d'ainsi agir sur le monde et sur les « esprits » : c'est la définition de la rhétorique, où il s'agit bien de s'autoriser à avoir du style, à être auteur, et où ce n'est pas que la langue qui élabore du sens, mais aussi la façon dont on incarne sa parole. Où il s'agit aussi de jouer, de jouer un rôle, en mettant le ton, en joignant le geste, l'orateur devant paraître ce qu'il cherche à paraître. On joue, c'est du théâtre, mais le jeu est sérieux : c'est tout le social, dans sa complexité, qui est en cause, avec les trois genres du juridique, du délibératif et de l'épidictique que recouvre la rhétorique.

C'est ainsi qu'on apprend un mot singulier : cela suppose de se mettre dans le rôle de celui qui l'emploie, trouver dans quel cas on l'a entendu, quelle situation, quelle formule, et s'y prêter, choisir son registre, déclamer, émouvoir, agir, faire du théâtre : parler de la « *noirceur de l'âme* » dans un registre pathétique ; adopter un registre docte pour dire que quelqu'un a manifesté des *vellétés* ; utiliser le mépris pour « *Arrête avec ces billevesées* » ; partir dans l'éloquence pour dire « *d'un ton comminatoire* » ; dire avec une pointe d'agacement qu'il s'agit d'un texte « *complètement ésotérique* » ; dire avec un soupçon de grandiloquence et un zeste de dépit « *C'est l'apanage de la jeunesse* ». Une affaire de formule, mais aussi une affaire de ton : les listes de vocabulaire n'y feront rien, les paradigmes ne seront d'aucun secours, la morphologie aidera seulement pour ce qu'elle peut faire, les définitions ne se mémoriseront pas, la métalangue sera sans effet ; seules les formules, expressions ou simples collocations, dites comme si on y était, pourront aider à inscrire le mot et à se l'approprier²⁴.

Or s'approprier ces mots singuliers est essentiel car les étudiants en difficulté qui font plus de 50% d'erreurs aux tests lexicaux, se sentent exclus de cela au moins autant que de la pensée réflexive. On leur parle dissertation, argumentation, problématisation, on leur demande de conceptualiser, de raisonner, de critiquer. Il faudrait aussi qu'ils s'autorisent à être auteurs. Posséder les formules, cela apporte du vocabulaire, mais aussi l'usage (ou les usages) de la parole, pour inventer, convaincre, condamner, délibérer, interagir, agir. Une affaire de discours, mais qui se noue dans les mots et leurs usages.

²⁴ Ces différentes pratiques sont mises en œuvre à la fois dans les ateliers nanterrois, et dans un certain nombre de micro-ressources pédagogiques élaborées au sein du programme écrit+ (voir note 8) sous forme de vidéos de 3 mn, auxquelles on accède via une plateforme d'autoformation écrit+tests (<https://app.tests.ecriplus.fr>) que propose ce programme.

REFERENCES

- Auroux, S. (1997), « La réalité de l'hyperlangue », **Langages** 127, 110-121.
- Bakhtine, M. (1984), **Esthétique de la créativité verbale**, Gallimard.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013), **Bringing Words to Life : Robust Vocabulary Instruction**, New York, Guilford Press, 2^e édition.
- Bentolila, A. (2007). **La maternelle: au front des inégalités linguistiques et sociales**. Ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Benveniste, E. (1946 [1966]), « Structure des relations de personne dans le verbe », in : **Problèmes de Linguistique Générale**, Tome I, Paris : Seuil, 225-236
- Benveniste, E. (1951 [1966]), « La notion de « rythme » dans son expression linguistique », in : **Problèmes de Linguistique Générale**, Tome 1, Paris : Seuil, 327-335.
- Benveniste, E. (1958 [1966]), « Catégories de langue et catégories de pensée », in : **Problèmes de Linguistique Générale**, Tome 1, Paris : Seuil, 63-74.
- Benveniste, E. (1962 [1966]), « Les niveaux de l'analyse linguistique », in : **Problèmes de Linguistique Générale**, Tome 1, Paris : Seuil, 119-131.
- Boch, F., & Frier, C. (Eds.). (2017), **Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques**, UGA Éditions.
- Bulot, T. & Ledegen, G. (2008), « Langues et espaces: Normes identitaires et urbanisation », **Cahiers de sociolinguistique** 13, 5-14.
- Calaque, E. & David, J. (Dir.) (2004), **Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports**, De Boeck.
- Camus, R., De Vogüé, S., Mélis, G. (2014), « Introduction », **Variations sémantiques, variations syntaxiques : aspects d'une théorie de l'invariance**, **LINX** 70-71.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015), « Vocabulaire et compréhension de textes: et si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ? », **Spirale-Revue de Recherches en Éducation** 55, 119-136.
- Coseriu, E.(2001), **L'homme et son langage**. Louvain, Paris : Peeters
- Culioli, A. (1968 [1999]), La formalisation en linguistique, in : **Pour une linguistique de l'énonciation**, t. 2, Gap, Ophrys, 17-29.
- Dale, E. (1965), « Vocabulary measurement: Techniques and major findings », **Elementary English** 42(8), 895-948.
- Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2010), « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », **Diptyque** 18, 11-42
- De Vogüé, S. (2019), « L'énonciation comme travail de formulation », **L'information grammaticale** 162, 13-18.
- De Vogüé, S. (2018), « é entre extraction, extériorité, extrémité, et émergence phonologique et énonciative », in Le Guillou de Penanros, H. & Ashino, F. (eds) « (Dé)compositionnalité des verbes préfixés », **Faits de langue, Varia** 48, 25-46.

De Vogüé, S. (2012), « A la recherche des paramètres de l'élaboration du sens au sein des énoncés », **CORELA - Paramétrer le sens ? Etudes de cas**. Numéros thématiques. [En ligne]. URL : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2369>

De Vogüé, S. (2011), « L'énonciation dans le lexique. Actualité du concept benvenistien d'intégration dans la théorie des formes schématiques de l'école culiolienne », in : Brunet E., Mahrer R. (eds) **Relire Benveniste. Réceptions actuelles des Problèmes de linguistique générale**. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, 33-44.

De Vogüé, S. (2011), « La langue entre discours et cognition », in : Audiffren M., Chuquet J. (eds), **Langage, Cognition et Société**. Presses Universitaires de Rennes, 169-196

De Vogüé, S. (2004), « Syntaxe, référence et identité du verbe *filer* », **LINX 50**, 135-167.

De Vogüé, S. (1993), « Des temps et des modes », **Le gré des langues 6**, L'Harmattan.

De Vogüé, S. & Ducard, D. (2021), « Sémantique énonciative », in : Ducard, D., Biglari, A., (dir.), **La sémantique au pluriel – Théories et méthodes**. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

De Vogüé, S. & Franckel, J.-J. (2002), « Identité et variation de l'adjectif grand », **Langue française 133**, 28-41.

De Vogüé, S. & Paillard, D. (1997), « Identité lexicale et hétérogénéité de la variation co-textuelle, le cas de suivre », in : Guimier, C., **Co-texte et calcul du sens**, 41-62.

Franckel, J.-J. (2017), « Vouloir dire », **LINX 74**, 39-66.

Franckel, J.-J. (2002), « Introduction : Le lexique, entre identité et variation », **Langue française 133**, 3-15.

Gérard, C. (2010), « L'individu et son langage: idiolecte, idiosémie, style », **Philologie im Netz 51**, <http://web.fu-berlin.de/phin/>.

Gérard, C. (2011), « Création lexicale, sens et textualité: théories et analyses », **Philologie im Netz 56**, <http://web.fu-berlin.de/phin/>.

Gérard, C. (2019), « Linguistique des genres : objet et méthode », **Linx [En ligne] 78**.

Grossmann, F. (1999), « Littérature, compréhension et interprétation des textes », **Repères 19**.

Grossmann, F. (2011), « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », **Pratiques 149-150**, 163-183.

Irvine, J. T. (1985), « Status and style in language », **Annual Review of Anthropology**, 557-581.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003), « The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3 », **American educator 27**(1), 4-9.

Hausmann, F. (2002), « La transparence et l'obstacle : Essai de chrestolexicographie », **Études de linguistique appliquée 128**(4), 447-454.

Hausmann, F. J. (2005), « Isotopie, scénario, collocation et exemple lexicographique ». **L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains**, 283-292.

Kratzer, A. (1995), « Stage-level and individual-level predicates », in : Carlson, G., Pelletier, F. (eds), *The Generic Book*, University of Chicago Press, 125-175.

- Labasse, B. (2016), « Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives », **Pratiques** 171-172, URL : <http://pratiques.revues.org/3163>
- Labasse, B. (2015), « Les déterminants cognitifs et sociaux de l'adéquation communicationnelle », in : Beaudet, C. & Rey, V. (dirs), **Écritures expertes en questions**. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, 39-71.
- Mangueneau, D. (2007), « Genres de discours et modes de généricité », **Le français aujourd'hui** 159, 29-35.
- Moirand, S. (2003), « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? » Texte édité en ligne sur univ-lyon2.fr : icar.univ-lyon2.fr
- Moreau, M.-L. (1997), « Les types de normes », in : **Sociolinguistique (Concepts de base)**, Mardaga, Sprimont.
- Nonnon, E. (2012), « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », **Repères** 46, 33-72.
- Ochs, E. & Kremer-Sadl, T. (2020), « Ethical Blind Spots in Ethnographic and Developmental Approaches to the Language Gap Debate », **Langage et société** 170, 39-67.
- Ollinger, S., & Valette, M. (2008), « La créativité lexicale: des pratiques sociales aux textes », in : **Actes del I Congrés Internacional de Neologia de les llengües romaniques (CINEO'08)** Barcelona, 07-10 maig 2008), M. Teresa Cabré i Castellví et alii (éd.), Publicacions de l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), 965-876.
- Paveau, M.-A. (2006), « Chronique « Linguistique ». Leçon de vocabulaire (1) », **Le français aujourd'hui** 154, 121-128. DOI : 10.3917/lfa.154.0121.
- Polguère, A. (2008), **Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales**. 2e édition. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rastier, F. & Pincemin, B. (2000), « Des genres à l'intertexte », **Cahiers de praxématique** 33, 83-111.
- Riegel, M., Pellat, J.-P., Rioul, R. (2009), **Grammaire méthodique du français**, Paris, PUF.
- Rindermann, H., & Baumeister, A. E. (2015), « Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study », **Learning and Individual Differences** 37, 133-138.
- Tremblay, O., & Polguère, A. (2014), « Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique », in : **SHS Web of Conferences** Vol. 8, 1173-1188. EDP Sciences.
- Tremblay, O., & Ronveaux, C. (2018), « Aimer les mots, discipliner le lexique », **La Lettre de l'AIRDF** 64, 15-18.

Recebido em julho de 2022.
Aprovado em agosto de 2022.

Como citar este trabalho:

DE VOGÜÉ, S. Mots, termes, concepts, formules et parlures : un lexique travaillé par les genres discursifs. La came de l'exclusion. **Traços de Linguagem**. v. 5, n. 2, p. 114-140, 2021.
