

DÉPARTEMENT DES LETTRES ET COMMUNICATIONS

Faculté des lettres et sciences humaines

Université de Sherbrooke

**Relecture des marges du *Petit Robert des enfants* :
du dictionnaire papier vers un dictionnaire électronique**

par

Catherine Volet

Mémoire de maîtrise présenté
pour l'obtention du grade de maîtrise ès arts

Sherbrooke

Décembre 2011

I-2557



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-88831-5

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-88831-5

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

Composition du jury

**Relecture des marges du *Petit Robert des enfants* :
du dictionnaire papier vers un dictionnaire électronique**

par
Catherine Volet

Ce mémoire a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Louis Mercier, directeur de recherche
(Département des lettres et communications, Faculté des lettres et sciences humaines)

Chantal-Édith Masson, codirectrice de recherche
(Département des lettres et communications, Faculté des lettres et sciences humaines)

Hélène Cajolet-Laganière
(Département des lettres et communications, Faculté des lettres et sciences humaines,
Université de Sherbrooke)

Wim Remysen
(Département des lettres et communications, Faculté des lettres et sciences humaines,
Université de Sherbrooke)

Résumé

Notre mémoire est consacré à l'étude du *Petit Robert des enfants* (PREnf) publié en 1988 sous la direction de Josette Rey-Debove, et plus particulièrement à l'étude d'un aspect très original de ce dictionnaire d'apprentissage, à savoir les informations présentées dans les marges de l'ouvrage, qui sont complémentaires au contenu des articles.

Le premier objectif de notre étude consistait à décrire de façon détaillée les informations marginales du PREnf. Cette description a été basée sur un examen qualitatif et quantitatif d'un échantillon précis. En fonction des deux grandes catégories de données marginales du PREnf, notre analyse a d'abord porté sur les données de nature linguistique (imprimées en noir) puis sur celles de nature extralinguistique (imprimées en bleu).

Notre étude avait comme deuxième objectif d'établir dans quelle mesure et sous quelle forme il serait possible de transposer vers un support électronique les divers types d'information que contiennent les marges du PREnf. La réalisation de cette proposition s'appuie sur la structuration sous-jacente des contenus des marges du PREnf tel que proposée dans notre étude.

La description et l'analyse des données marginales du PREnf montre à l'évidence que, malgré son échec commercial, le PREnf offre l'exemple d'une très riche proposition lexicographique dont les futurs dictionnaires pour enfants pourraient encore s'inspirer avec profit. De plus, notre étude nous a permis de démontrer qu'il serait pertinent de s'inspirer du PREnf, tant du point de vue de son contenu que de son dispositif pédagogique pour élaborer un dictionnaire électronique d'apprentissage destiné à des enfants du niveau primaire.

Remerciements

Merci à Louis et Chantal-Édith notamment pour leurs encouragements et leurs appuis dans les moments difficiles.

Merci à mes parents qui ont grandement contribué à la personne que je suis en me permettant d'acquérir des connaissances et des compétences indispensables à la réalisation de ce mémoire.

Merci à mes amis du PJJ pour leur soutien moral.

Et un merci tout particulier à Nicole pour son appui à tout point de vue...!

Table des matières




Résumé.....	I
Remerciements	II
Table des matières.....	III
Liste des figures.....	VI
Chapitre 1 Introduction	1
1.1 État de la question et problématique.....	3
1.1.1 État de la question.....	3
1.1.2 Problématique	23
1.2 Objectifs.....	25
1.3 Corpus et méthodologie	26
1.3.1 Corpus d'analyse.....	26
1.3.2 Approche méthodologique et descriptive	27
Chapitre 2 Analyse des données linguistiques.....	28
2.1 Données relatives à des restrictions d'emploi d'ordre variationnel.....	30
2.2 Données relatives à des restrictions d'emploi d'ordre grammatical.....	34
2.3 Données correspondant à des précisions formelles	35
2.3.1 Données relatives à la prononciation de l'entrée	35
2.3.2 Données relatives à la graphie de l'entrée	38
2.3.3 Données relatives à la prononciation et à la graphie (double valeur).....	42
2.3.4 Les données relatives aux formes fléchies.....	43
2.4 Données servant à illustrer ou à enrichir la description lexicale du défini.....	45
2.4.1 Exemples des emplois décrits	46
2.4.2 Mention d'autres emplois du mot-entrée	47
2.5 Données relatives aux relations morphologiques.....	50
2.5.1 Données relatives aux mots construits issus du mot-entrée.....	51

2.5.2	Données relatives aux familles de mots.....	58
2.6	Données relatives aux relations sémantiques.....	61
2.6.1	Données relatives à la synonymie.....	61
2.6.2	Données relatives à l'antonymie.....	63
2.6.3	Données relatives à l'analogie.....	64
2.6.4	Données relatives à des paradigmes (de mots grammaticaux).....	66
2.7	Données signalant des risques d'interférences (confusions).....	69
2.8	Mise en page des données linguistiques.....	71
2.8.1	Disposition des données marginales du PREnf.....	71
2.8.2	Limites de l'espace relativement restreint des marges du PREnf.....	77
2.9	Mise en forme des données linguistiques.....	78
2.9.1	Formes des données linguistiques.....	78
2.10	Liens des données linguistiques avec d'autres données marginales.....	82
2.11	Données linguistiques en lien avec un exemple de l'article central.....	83
2.12	Manques au principe de circularité.....	84
2.13	Bilan relatif aux données linguistiques.....	84
Chapitre 3 Analyse des données extralinguistiques.....		86
3.1.	Catégorisation générale des données extralinguistiques.....	86
3.2.	Composante culturelle des données extralinguistiques.....	87
3.3.	Données en lien avec le patrimoine culturel (productions culturelles).....	89
3.3.1	Citations d'œuvres du patrimoine littéraire.....	90
3.3.2	Références à des personnages fictifs.....	92
3.3.3	Allusions initiatiques à des œuvres d'art.....	93
3.4.	Données apportant un complément de savoir sur le monde.....	93
3.4.1.	Données traitant de connaissances générales relativement savantes.....	94
3.4.2.	Données traitant de connaissances générales pratiques.....	97

3.5.	Données en lien avec le contexte socioculturel	98
3.5.1	Données porteuses de lieux communs	98
3.5.2.	Données porteuses d'informations pragmatiques	99
3.6.	Données relatives au contexte narratif proposé aux lecteurs.....	100
3.7.	Liens entre le contenu des données extralinguistiques et celui de l'article central	102
3.7.1	Apport de données explicatives	103
3.7.2	Ajout de données linguistiques originales	104
3.8.	Lien physique entre les notes extralinguistiques et le contenu de l'article central	105
3.9.	Bilan relatif aux notes extralinguistiques.....	107
Chapitre 4 Vers une version électronique		108
4.1	Quelques principes pouvant guider l'élaboration d'un dictionnaire électronique d'apprentissage	108
4.1.1	Concevoir un support d'exploitation d'un ensemble de données structurées	108
4.1.2	Concevoir un dictionnaire d'apprentissage électronique.....	110
4.2	Quelques pistes pour une interface d'un dictionnaire d'apprentissage électronique pour enfants basé sur le PREnf.....	118
4.2.1	Agencement homogène de l'écran.....	118
4.2.2	Contenu et fonctionnalités de chaque zone.....	122
4.2.3	Autres fonctionnalités de l'interface.....	129
4.3	Conclusion	134
Conclusion générale.....		136
Bibliographie.....		139
Annexe 1.....		146
Annexe 2.....		149

Liste des figures

Figure 1	Reproduction de la page 26 du PREnf.....	2
Figure 2	Catégorisation des données linguistiques.....	29
Figure 3	Encadré du PREnf présentant les niveaux de langue.....	31
Figure 4	Encadré du PREnf présentant les familles de mots	60
Figure 5a	Encadré du PREnf sur le déterminant.....	68
Figure 5b	Encadré du PREnf sur l'article	68
Figure 6	Catégorisation des données extralinguistiques.....	87
Figure 7	Caractéristiques standard de visibilité et d'accessibilité des zones de l'écran	120
Figure 8	Zones de l'interface d'un dictionnaire électronique d'apprentissage jeunesse	121
Figure 9a	Affichage de l'en-tête de l'article dans la zone 2a avec les icônes cliquables permettant d'afficher des informations sur l'entrée dans la fenêtre de la zone 3	123
Figure 9b	Affichage de la note sur la graphie dans la fenêtre de la zone 3 lorsque le premier icône est cliqué dans la zone 2a.....	123
Figure 9c	Affichage de la note sur la restriction d'emploi du mot abîme dans une infobulle lorsque l'utilisateur clique sur l'icône ⊗	124
Figure 10a	Affichage de l'article de type dans la zone 2b avec l'icône indiquant une restriction d'emploi.....	125
Figure 10b	Affichage de l'article d'abatre dans la zone 2b avec une barre de défilement	125
Figure 11	Menu en accordéon de la zone 4.....	126
Figure 12a	Menu en accordéon de la zone 5.....	126
Figure 12b	Menu en accordéon de la zone 5 lorsque l'utilisateur clique sur le premier onglet.....	126
Figure 13	Fenêtre de la zone 2b lors de l'affichage d'une seule acception d'un article en contenant plusieurs.....	127

Figure 14a	Affichage du contenu du premier onglet du menu en accordéon de la zone 5 si plus d'une acception	128
Figure 14b	Menu en accordéon de la zone 5 si une seule acception est affichée dans la zone 2b (par exemple l'acception 1 d' <i>abattement</i>).....	128
Figure 15	Série d'onglets de la zone 6 affichant les notes extralinguistiques.....	128
Figure 16	Note portant sur la prononciation affichée dans la zone 3	129
Figure 17a	Menu en accordéon de la zone 4 lorsque l'utilisateur a cliqué sur l'onglet « compare... ».....	131
Figure 17b	Fenêtre ponctuelle affichée lorsqu'on clique sur le lien hypertextuel « Solution » dans la fenêtre du menu en accordéon.....	131
Figure 18a	Commentaire de la zone3 sur la conjugaison (du verbe « préférer »)	132
Figure 18b	Fenêtre ponctuelle affichée lorsqu'on clique sur le lien hypertextuel « tableau de conjugaison » de la zone 3.....	132
Figure 19a	Icône cliquable () à la suite de l'exemple indiquant la possibilité d'afficher une note apportant des précisions sur le contexte narratif de l'exemple.....	133
Figure 19b	Infobulle affichée lorsque l'utilisateur clique sur l'icône suite à l'exemple. Le bouton  permet de fermer l'infobulle.....	133
Figure 20a	Icône cliquable () à la suite de l'exemple indiquant la possibilité d'afficher un commentaire de nature linguistique	134
Figure 20b	Infobulle affichée lorsque l'utilisateur clique sur l'icône suite à l'exemple...	134

Chapitre 1 Introduction

Ce mémoire s'insère dans la programmation de recherche du Centre d'analyse et de traitement informatique du français québécois (CATIFQ), plus particulièrement dans ses volets de recherche consacrés à la métalexigraphie et à la lexicographie informatique.

Notre mémoire est consacré à l'étude du *Petit Robert des enfants* (PREnf) publié en 1988 sous la direction de Josette Rey-Debove, et plus particulièrement à l'étude d'un aspect très original de ce dictionnaire d'apprentissage, à savoir les informations complémentaires aux articles qui sont présentées dans les marges (voir figure 1). Nous commençons par analyser le contenu des marges de ce dictionnaire papier. Par la suite, nous cherchons à établir dans quelle mesure ces informations pourraient être exploitées dans le contexte d'un dictionnaire électronique.

agriculteur

<p>Compare : <i>agriculteur</i> → <i>agricultrice</i> et <i>éditeur</i> → <i>éditrice</i>.</p>	<p>agriculteur n. m., agricultrice n. f. Personne qui cultive la terre, élève des bêtes ; vois <i>cultivateur</i>, <i>fermier</i>, <i>paysan</i>. <i>Odile et Pierre Séverac sont agriculteurs</i>.</p>	
<p>Famille de ① culture La culture de la vigne, du bled, l'élevage des moutons ou des volailles, tout cela c'est de l'agriculture.</p>	<p>agriculture n. f. Ensemble des travaux qui servent à produire les végétaux et à élever les animaux utiles à l'homme ; vois <i>culture</i>, <i>élevage</i>. <i>Pierre Séverac est allé au Salon de l'agriculture, à Paris, pour choisir un nouveau tracteur</i>.</p>	<p>Compare <i>agriculture</i> et <i>agricole</i> : il s'agit de terre cultivée.</p>
<p>Conjugaison 1 Le contraire d'<i>agripper</i>, c'est <i>lâcher</i>.</p>	<p>agripper v. Saisir quelque chose ou quelqu'un en le serrant pour s'accrocher. <i>Julie a agrippé le bras de son père pour ne pas tomber</i>. — <i>Le voleur s'agrippait au rebord de la fenêtre pour se hisser sur le balcon, s'accrochait en serrant les doigts ; vois se cramponner</i>.</p>	<p>Un seul <i>g</i> et deux <i>p</i> dans <i>agripper</i>.</p>
<p><i>Agrumes</i> est toujours employé au pluriel.</p>	<p>agrumes n. m. plur. Fruits de la famille des oranges, des citrons, des pamplemousses et des mandarines. <i>L'oncle de Yasmina cultive des agrumes au Maroc</i>.</p>	<p>Les agrumes poussent en Calédonie, en Espagne, en Israël, en Afrique du Nord.</p>
<p>Lorsqu'on fait le <i>guet</i>, on est <i>aux aguets</i>.</p>	<p><i>aux aguets</i> adv. <i>Le chasseur est aux aguets, il reste immobile et surveille tout autour de lui attentivement ; vois à l'affût</i>.</p>	<p>Famille de <i>guetter</i></p>
<p>Attention au <i>h</i> entre le <i>a</i> et le <i>u</i> dans <i>ahuri</i> [ayxi]. Compare avec <i>bahut</i> et <i>chahut</i>.</p>	<p>ah ! interjection Mot qui sert à exprimer la joie, la douleur, l'admiration, l'impatience, la surprise. <i>Ah ! les voilà enfin ! Ah ! ça suffit ! Ah oui ?</i></p> <p>ahuri adj. Étonné au point de paraître stupide ; vois <i>stupéfait</i>. <i>Yves a les cheveux en bataille et l'air complètement ahuri ; vois abruti, hébété</i>. — n. Personne distraite qui agit de manière stupide. <i>Une ahurie a traversé la rue sans regarder</i>.</p> <p>▷ ahurissant adj. Très étonnant. <i>Antoine vient de nous raconter une histoire ahurissante ; vois invraisemblable, stupéfiant</i>.</p>	<p>Ah ! je ris de me voir si belle en ce miroir...</p> <p>Il est mal réveillé</p>
<p>Conjugaison 1 Aide-toi, le ciel t'aidera (proverbe).</p>	<p>aider v. 1. <i>Aider quelqu'un</i>, c'est joindre ses efforts aux siens. <i>Sylvain aide sa mère à mettre le couvert</i>. — <i>Nathalie et David s'aident mutuellement ; vois s'entraider</i>. 2. <i>Claire s'aide de ses mains pour grimper sur le rocher, elle se sert de ses mains</i>.</p> <p>▷ ① aide n. f. 1. Appui, soutien qu'une personne peut offrir pour aider quelqu'un. <i>J'ai besoin de ton aide pour porter tous ces paquets</i>. <i>Le docteur Séverac vient en aide aux enfants du tiers monde, il leur apporte son assistance, son secours</i>. 2. <i>Ouvrez la bouteille à l'aide d'un tire-bouchon, en vous servant d'un tire-bouchon</i>.</p> <p>▷ ② aide n. m. et f. Personne qui en aide une autre en travaillant sous ses ordres. <i>Le chef cuisinier du restaurant a trop de travail, il a besoin d'un aide</i>.</p>	<p>Zorro aide Tintin à trouver le Temple du Soleil.</p> <p>Il va souvent en mission en Afrique.</p> <p>Autres membres de la famille <i>entraide</i>, <i>s'entraider</i>.</p>
<p><i>Aïe !</i> est toujours suivi d'un point d'exclamation.</p>	<p>aïe ! interjection <i>Aïe ! tu me fais mal ! ; vois ouille ! Aïe ! je me suis pincé le doigt</i>.</p>	<p>Prononce [aj], comme <i>aïlle</i>.</p>
<p>N'oublie pas le tréma du <i>i</i> de <i>aïeul</i> [ajœl].</p>	<p>aïeul n. m., aïeule n. f. 1. <i>L'aïeul de quelqu'un</i>, c'est son grand-père et son aïeule, c'est sa grand-mère. <i>Ses deux aïeules et ses deux aïeuls sont en vie, ses deux grand-mères et ses deux grands-pères</i>. 2. <i>Les aïeux de quelqu'un</i>, ce sont ses ancêtres. <i>Hippolyte raconte les légendes de la terre de ses aïeux</i>.</p>	<p>Au pluriel, <i>aïeul</i> a deux formes : <i>aïeuls</i> et <i>aïeux</i> [ajœ]. Attention, ces deux mots n'ont pas le même sens !</p>
<p>Toujours au pluriel dans ce sens.</p>	<p>aigle n. m. Grand oiseau de proie qui vit le jour. <i>L'aigle est un rapace au bec crochu et aux griffes puissantes. Les aigles construisent leur nid sur les hautes montagnes ou au sommet des arbres</i>.</p> <p>▷ aiglon n. m. Petit de l'aigle. <i>Le père et la mère nourrissent leurs aiglons</i>.</p>	<p>On dit <i>une aigle</i> pour parler de la femelle. Les griffes de l'aigle s'appellent des <i>serres</i>.</p>
<p>L'aigle est carnivore : il se nourrit de serpents, de lapins et de petits mammifères.</p> <p>Compare : <i>aigle</i> → <i>aiglon</i> et <i>âne</i> → <i>ânon</i>.</p>	<p>aigre adj. 1. Acide et désagréable au goût ou à l'odeur. <i>Le lait tourné est aigre</i>. 2. <i>M^{me} Harpie et M^{me} Bellec ont échangé des paroles un peu aigres</i>.</p>	<p>Le vinaigre, c'est du vin devenu aigre.</p>
<p>Des cerises <i>aigrettes</i> sont des cerises un petit peu aigres</p>		

Avant de préciser notre problématique, nos objectifs de recherche ainsi que notre approche méthodologique, nous ferons un bref état de la question permettant de situer le PREnf dans la production dictionnaire destinée au jeune public francophone et d'en déterminer les principales caractéristiques justifiant l'intérêt que nous lui portons.

1.1 État de la question et problématique

1.1.1 État de la question

1.1.1.1 La production dictionnaire destinée aux jeunes du primaire

Depuis le milieu des années 1980, les dictionnaires d'apprentissage occupent une place importante dans l'univers de la production dictionnaire, notamment de langue française. Dans ces ouvrages s'actualise une véritable lexicographie d'apprentissage que Vigner (1993 : 204) oppose à une lexicographie de dépannage.

En se basant sur les chiffres fournis par Gross (1989 : 174) et Corbin (1991 : 19), Boulanger (2006 : 226) et Lehmann (2002 : 75) indiquent qu'au milieu des années 1980, on retrouvait déjà sur le marché français du dictionnaire pour enfants (jusqu'à 15 ans) un catalogue d'une soixantaine de titres. Comme l'indique Lehmann (2000 : 87; 2002 : 76), les grandes maisons d'édition proposent une gamme complète de produits, notamment les éditions Larousse, Robert et Hachette.

La maison Larousse offre quatre dictionnaires : *Mon premier Larousse* (MPL) pour les enfants de 4 à 7 ans, le *Larousse des débutants* (LD) pour les 6 à 8 ans, le *Maxi débutants* (LMD) pour les jeunes de 7 à 10 ans, maintenant remplacé par le *Larousse junior* (LJ) pour les 7 à 11 ans, et enfin le *Larousse super major* (LSM) pour les enfants âgés de 9 à 12 ans. Les éditions Robert présentent trois ouvrages : le *Robert benjamin* (RB) pour les petits de 6 à 8 ans, le *Robert junior* (RJ) pour les 8 à 12 ans et le *Robert collègue* (RC) pour les jeunes des collèges (dont la première année correspond à la sixième année du primaire au Québec). La maison d'édition Hachette propose deux dictionnaires : le *Hachette benjamin* (HB) pour les enfants de 6 à 8 ans et le *Hachette junior* (HJ) conçu pour les 8 à 11 ans.

En 1988 paraît le *Petit Robert des enfants* (PREnf) dirigé par J. Rey-Debove et destiné aux enfants de 7 à 11 ans. Même si ce dictionnaire, réédité en 1991 sous le nom de *Robert des jeunes*, n'a pas connu de succès commercial, il est considéré par plusieurs métalexigraphes, dont Lehmann (1991 : 110; 2000 : 96 et 2002 : 77) et Pruvost (2001 : 39 et 2003 : 37), comme un ouvrage marquant du point de vue lexicographique.

Avant d'aborder les critiques dont a fait l'objet le PREnf et pour mieux comprendre la portée de celles-ci, nous allons tout d'abord présenter les caractéristiques générales du dictionnaire pour enfants et signaler les principaux points de convergence observés dans les ouvrages de ce type.

1.1.1.2 Le dictionnaire pour enfants : un genre à part

1) *Le public cible*

Pour Lehmann (2000 : 87; 2002 : 75) et la plupart des autres métalexigraphes, le dictionnaire pour enfants s'oppose au dictionnaire pour adultes; appartient à ce genre tous les ouvrages destinés au public non adulte, incluant ceux qui sont destinés aux écoliers du niveau secondaire (au Québec) ou aux collégiens (en France). Comme l'illustrent les dictionnaires mentionnés plus haut et comme l'expliquent Bibeau (1990 : 440), Lehmann (2000 : 87 ; 2002 : 76) et Boulanger (2006 : 212-214), le public des dictionnaires pour enfants est segmenté en diverses sous-catégories en fonction du découpage du cursus scolaire et des périodes d'acquisition de la langue (et du langage). En se basant sur le système d'éducation québécois (niveaux inférieurs au secondaire), Boulanger (2006 : 214) propose quant à lui les trois sous-catégories suivantes : les dictionnaires préscolaires (prématernelle, 3 à 5-6 ans), les dictionnaires pour les enfants de la première partie du primaire (de la 1^{re} à la 3^e année, 5-6 ans à 8-9 ans) et les dictionnaires destinés à ceux de la seconde partie du primaire (de la 4^e à la 6^e année, 8-9 ans à 12-13 ans)¹.

Du point de vue des périodes d'acquisition de la langue, Lehmann (2002 : 76) précise que l'on peut établir que le contenu des dictionnaires est ajusté selon qu'ils s'adressent à des

¹ Notons que si Boulanger divise le primaire en deux cycles, dans les faits, les six années du primaire du système d'éducation québécois sont divisées en trois cycles de deux ans.

enfants qui ne savent ni lire ni écrire, à des enfants qui apprennent ces activités ou à des enfants possédant une certaine autonomie au niveau de la lecture et de l'écriture.

2) *Le dictionnaire pour enfants : un dictionnaire scolaire*

En tant que dictionnaire de langue générale réservé à l'apprentissage de la langue maternelle, le dictionnaire pour enfants est un ouvrage qui entre dans la catégorie des dictionnaires scolaires, que l'on peut aussi appeler *dictionnaires pédagogiques* ou encore *dictionnaires d'apprentissage*².

Selon Boulanger (2006 : 212), le dictionnaire scolaire est un ouvrage monolingue, monovolumaire conçu pour être utilisé dans l'enseignement primaire et secondaire. Le dictionnaire pour enfants est un dictionnaire d'apprentissage destiné plus spécifiquement aux enfants du primaire.

Tout comme Boulanger (2006 : 227), Pruvost (2001 : 71-72; 2003 : 23) affirme que le dictionnaire scolaire est un outil d'autonomie consultable comme tel. Même si, comme l'avance Boulanger (2006 : 212-213), sa fonction est avant tout de décrire la langue (celle de la société d'appartenance des écoliers), le dictionnaire scolaire devrait en principe servir à la fois d'outil de décodage et d'outil d'encodage, selon Lehmann (2000 : 89; 2002 : 75) et Vigner (1993 : 409). Autrement dit, le dictionnaire pédagogique doit permettre à l'élève de développer son vocabulaire passif et actif.

1.1.1.3 Principales caractéristiques du modèle lexicographique des dictionnaires pour enfants

Comme le souligne Lehmann (2000 : 88; 2002 : 75), les dictionnaires pour enfants constituent un genre autonome caractérisé par une certaine uniformisation des pratiques dont nous rappellerons ici les principales caractéristiques.

² Comme le signale Boulanger (2006 : 215), dans la littérature métalexigraphique, l'appellation *dictionnaire d'apprentissage* est davantage associée à la notion de « langue étrangère ». Toutefois, dans le cas des dictionnaires de langue maternelle, cette dénomination peut concurrencer celles de *dictionnaire scolaire*, *dictionnaire pédagogique* et *dictionnaire pour enfants*.

1) La nomenclature

D'après Boulanger (2006 : 227), l'apprentissage du vocabulaire est l'objectif fondamental du dictionnaire pour enfants. Celui-ci doit donc faciliter l'apprentissage d'un volume grandissant de mots et de sens, de telle sorte que le vocabulaire des enfants s'arrime à la vie quotidienne et à l'univers des connaissances développées à l'école. C'est en fonction de ces critères que sont établies les nomenclatures des dictionnaires pour enfants.

Selon les estimations de ce chercheur (2006 : 214), la nomenclature des dictionnaires préscolaires varie de 1 000 à 5 000 mots. Celle des dictionnaires pour les 6-8 ans compte entre 5 000 et 10 000 entrées. Et enfin, les dictionnaires pour les 8-12 ans ont une nomenclature variant de 10 000 à 25 000 mots et faisant en moyenne l'objet de 20 000 articles.

2) La microstructure

Comme le signale Lehmann (2002 : 77), les informations fournies sur la langue sont très réduites dans les dictionnaires destinés aux plus jeunes tandis qu'elles s'amplifient et se diversifient dans les ouvrages visant les enfants plus grands. De façon générale, l'articulation de la microstructure des dictionnaires pour enfants du primaire s'arrime autour des rubriques de base : l'entrée, la catégorie grammaticale, la définition et l'exemple. À ces informations s'ajoutent de façon non systématique des indications relatives aux mots de même famille, des renvois analogiques, des synonymes, des contraires ainsi que des remarques grammaticales (sur le genre et le nombre, la conjugaison des verbes).

Comme le souligne également Lehmann (2002 : 83), l'étymologie est pratiquement absente du dictionnaire pour enfants, sans doute parce qu'elle constitue une donnée non fonctionnelle. Selon la lexicographe, le LSM, qui est présenté comme un dictionnaire encyclopédique, est le premier à introduire des données historiques. Ces dernières ont un rôle essentiellement pédagogique³ (ex. : *calcul* : « Vient du latin *calculus* qui signifie

³ Voire ludique. En effet, selon Calaque (2004 : 8), tout comme les jeux de construction des mots, l'évocation de l'origine des mots a un aspect ludique. Elle suscite chez l'enfant beaucoup d'intérêt et de curiosité, « un désir de langue ». Comme l'écrit si bien Rey-Debove (1989), « [s]i l'on recherche

"caillou" car, autrefois, on utilisait des cailloux pour compter. »)⁴. En expliquant la motivation des mots définis, on espère aider les enfants à mémoriser les mots nouveaux. Le choix des remarques étymologiques répond donc à l'objectif de susciter et d'entretenir l'intérêt pour les mots.

3) *Le discours lexicographique*

Le discours lexicographique des dictionnaires pour enfants varie selon l'âge du lecteur tout en s'adaptant à son niveau de connaissance de la langue et à ses capacités cognitives.

Lehmann (2002 : 77) observe que pour les plus jeunes de 6 à 8 ans, on évite les termes techniques et les abréviations. Par exemple, on écrit entièrement les catégories grammaticales. On s'adresse directement aux enfants en utilisant des formules relativement simples et en formant des phrases complètes (ex. : *découvrir* : « Si tu regardes l'image à l'envers, tu découvriras un oiseau. » (LMD)).

Selon Lehmann (*ibid.*), lorsque les dictionnaires sont destinés à des enfants de 8 à 12 ans, on n'hésite pas à utiliser des abréviations et des symboles. On y remarque également l'emploi de signes typographiques et de termes spécialisés propres à la lexicographie.

4) *Les exemples*

Lorsqu'on analyse les dictionnaires pour enfants, on constate très vite que l'exemple forgé y est privilégié. Il permet de montrer la place et la forme du mot en contexte. Ce procédé de monstration du défini est particulièrement utile lorsque celui-ci correspond à un concept abstrait (ex : *peur* : « La peur est le sentiment que l'on ressent devant un danger : "j'ai eu peur au moment de plonger." » (LD)). Dans la majorité des articles, une définition s'appuie sur un exemple afin d'en faciliter le décodage. Comme le précise Lehmann (2000 : 91), la dimension modeste des articles des dictionnaires pour enfants implique qu'un seul exemple par acception soit proposé au lecteur. Cette caractéristique a comme inconvénient de ne pas faciliter l'encodage, c'est-à-dire le réemploi du mot défini.

l'agrément, c'est au langage lui-même qu'on doit recourir : instrument de découverte et objet ludique, il est un des premiers jouets des enfants » (p. 19)

⁴ À moins d'avis contraire, les exemples fournis sont de notre cru.

Lehmann observe également que, dans les dictionnaires pour enfants de moins de 8 ans, on évite généralement les syntagmes car ceux-ci requièrent des capacités métalinguistiques trop grandes pour eux. Ainsi, l'exemple prend plus généralement la forme d'une phrase complète (ex.: *dynamite* : « *les soldats ont fait sauter un pont à la dynamite.* » (LD)). Le contexte de l'exemple est le plus souvent rattaché à l'univers de l'enfant (ex. : *cauchemar* : « *Anais s'est réveillée en pleurant : elle venait de faire un cauchemar.* » (LD)). Lehmann affirme à juste titre que la présentation de situation référentielle typique du quotidien de l'enfant a pour avantage de faciliter le processus de compréhension des mots. Afin de renforcer cet apprentissage, l'exemple met en scène des personnages auxquels on donne des noms. Pour la même raison, on emploie des tournures qui leur sont familières.

Dans les dictionnaires pour les enfants de plus de 8 ans, l'exemplification n'est pas très différente de celle des dictionnaires pour les plus jeunes. Toutefois, comme le fait remarquer Lehmann (2002 : 76), on peut observer à l'occasion l'utilisation de syntagmes (ex.: *entraver* : « *Entraver le déroulement d'un procès.* » (LJ)).

5) L'illustration

Il est un fait indéniable que dans les dictionnaires pour enfants, l'illustration occupe généralement une place importante. Lehmann (2000 : 92) remarque que si l'illustration dans les dictionnaires pour enfants est toujours un exemple singulier d'un référent donné, elle a par ailleurs de multiples fonctions : linguistique, encyclopédique, ludique, culturelle et esthétique. Elle ajoute que « [d]u point de vue de l'acquisition du lexique, l'illustration sert de système d'appoint à la définition. » (*ibid.*). Celle-ci peut prendre la forme d'une planche thématique ou d'une image ponctuelle.

5.1) La planche thématique

Lehmann explique que la planche thématique, peut être syntagmatique ou paradigmatic. On la qualifie de *syntagmatique* quand elle présente un lieu paysager représentant un environnement typique dans lequel on retrouve divers objets et/ou êtres : par exemple, dans le LD, la planche intitulée « Dans la ville » présente les objets suivants dans leur environnement urbain : *trottoir, autobus, feux de signalisation, agent*

de police, passant, etc. Selon Lehmann, qui précise que la planche syntagmatique est propre aux dictionnaires des moins de 8 ans, ce type de planche thématique est un bon moyen de présenter un champ lexical mais ne favorise que l'apprentissage de noms.

Par ailleurs, la planche paradigmatique est quant à elle à la fois de nature linguistique et encyclopédique (*id.* : 93). Elle est composée de plusieurs images qui représentent les co-hyponymes de l'hyperonyme indiqué par le titre (ainsi, dans le LD, la planche intitulée « Les fruits » illustre les fruits suivants : pommes, oranges, grenades, bananes, etc.). Les planches paradigmatiques sont soit intégrées à la présentation alphabétique ou regroupées à la fin de l'ouvrage. Lehmann constate qu'elles sont plus nombreuses et plus détaillées dans les ouvrages destinés aux enfants de plus de 8 ans, qui possèdent une connaissance générale et une capacité cognitive leur permettant d'accéder plus facilement au savoir encyclopédique.

5.2) L'image ponctuelle

Selon une étude de Corbin (2001 : 55), les articles des dictionnaires pour enfants de 6 à 8 ans proposent moins de texte et plus d'images ponctuelles que les dictionnaires pour enfants de 8 à 12 ans.⁵

Lehmann (2000 : 93) constate que, dans les dictionnaires destinés aux enfants du premier cycle du primaire, l'image ponctuelle illustre presque toujours le référent en contexte, dans son environnement immédiat. Elle renvoie souvent à une situation référentielle familière à l'enfant et met en scène des personnages. L'illustration ponctuelle est généralement accompagnée d'une légende qui est une phrase complète prenant la forme d'un exemple forgé (par exemple : « *Léo écoute une chanson sur son baladeur.* » (LD)). Comme l'explique Lehmann, cet ajout est souvent nécessaire car seule la légende permet le décodage de l'image en sélectionnant, dans la polysémie de l'image globale, le procès à retenir. Ainsi, il y a une double contextualisation, celle du mot dans la légende et celle du référent dans l'illustration. Ce procédé favorise une meilleure compréhension du jeune lecteur dans la mesure où il y a redondance entre le contenu de l'image et la légende.

⁵ Selon cette étude, c'est plus de 10 % des articles des dictionnaires pour enfants de 6 à 8 ans qui sont accompagnés d'une image ponctuelle.

Ainsi est établi un système complexe entre le mot-entrée, la définition, l'image, la légende de l'image et l'exemple. La redondance entre ces éléments est un aspect important des dictionnaires pour enfants car elle favorise l'apprentissage.

Dans les dictionnaires pour enfants de 8 à 12 ans, l'illustration ponctuelle se détache du monde de l'enfance. Elle concerne le plus souvent les entrées nominales. Les légendes phrastiques sont rares. Les illustrations destinées aux enfants du deuxième cycle du primaire visent une recherche de généralité. Ainsi, la contextualisation du référent y est absente ou minimale.

6) Les modèles définitoires

Craignant que les définitions traditionnelles par genre et traits spécifiques ou par approche morpho-sémantique engendrent des difficultés de compréhension pour les enfants, les dictionnaires scolaires proposent toute une variété de modèles définitoires adaptés à un jeune public. Comme le fait remarquer Lehmann (2000 : 90), la forme de la définition varie selon l'âge du public cible.

Les définitions que l'on retrouve dans les dictionnaires pour les enfants de 6 à 8 ans sont majoritairement des définitions phrastiques et des exemples glosés. Selon Lehmann (2002 : 80), ces modèles définitoires ont pour principal avantage de contourner les difficultés du métalangage.

6.1) La définition phrastique

La définition phrastique prend la forme d'une phrase complète. Cette dernière répond en quelque sorte à la question « qu'est-ce que c'est X ? ». Elle correspond donc à une réponse du type « X c'est... » (par exemple : *choc* : « Un choc est un coup très fort provoqué par deux choses qui se cognent : *le bateau a heurté un rocher et l'avant a été très abîmé par le choc.* » (LD)). Même si sa forme varie selon le type de défini⁶, elle s'oppose à la périphrase définitionnelle caractérisée par l'ellipse de la copule *être*. Comme le montre l'exemple précédent, la définition est toujours suivie d'un exemple.

⁶ Nom ⇒ « *La chance, c'est le hasard* » ; adjectif ⇒ *Quelqu'un de sagace, c'est quelqu'un qui...* » ; verbe ⇒ « *Provoquer quelque chose, c'est...* »

Lehmann (2000 : 90; 2002 : 79-80) précise qu'au-delà du fait d'être une procédure coûteuse, la définition phrastique a l'avantage d'être formée de mots simples, de contourner les difficultés de la métalangue en étant près du langage naturel, redondant et spontané des enfants.

6.2) *L'exemple glosé*

L'exemple glosé consiste à faire précéder une glose définitionnelle par un exemple forgé. Ce dernier présente le mot en discours alors que la glose définitionnelle explique le sens du mot tel qu'il est utilisé dans la phrase.

Lehmann (2002 : 78) mentionne que dans le dictionnaire pour enfants, l'exemple glosé a pour avantage de mettre en évidence des contraintes syntaxiques (concernant notamment la nature du complément verbal), favorisant ainsi l'encodage (ex. : *appréhender* « v. Sens 1. *Les policiers ont appréhendé un malfaiteur, ils l'ont arrêté.* Sens 2. *J'appréhende un accident, je le crains (= redouter).* » (LMD, d'après Lehmann)). De plus, l'exemple glosé est particulièrement adapté pour les mots grammaticaux difficiles à définir pour le niveau de connaissance de la langue des jeunes enfants (ex. : *chez* : « *Je vais chez moi, à l'endroit où j'habite. Je vais chez le coiffeur, à l'endroit où il travaille.* » (LD)).

La limite fondamentale de l'exemple glosé est la même que pour l'exemple associé à une définition, puisque l'explication proposée demeure particulière. N'ayant pas le pouvoir de généralisation que peut avoir la définition, l'exemple glosé n'assure donc pas nécessairement le bon réemploi du mot. En plus de proposer une définition souvent trop brève, ce procédé ne peut exclure toute ambiguïté dans l'interprétation de l'exemple. En effet, comme l'explique Lehmann (2002 : 79), il n'est pas toujours évident de savoir si un trait que contient l'exemple est pertinent ou circonstanciel comme celui de la vitesse dans l'exemple suivant : « *Les lévriers courent très vite, des grands chiens très maigres.* » (LMD, d'après Lehmann 2002 : 79).

Selon Lehmann (2002 : 78), l'utilisation de l'exemple glosé des dictionnaires destinés aux enfants de 8 à 12 ans devient moins systématique à partir des éditions du milieu des années 1980. Si par exemple, l'exemple glosé reste prédominant dans le LMD (édition

1997), dans le RJ, il est utilisé de façon sporadique pour laisser la place à une pratique définitionnelle plus traditionnelle.

En fonction du précédent tour d'horizon de la lexicographie destinée aux enfants, on peut conclure que ce domaine est jalonné d'innovations traduisant la volonté des lexicographes d'adapter la forme et le contenu des dictionnaires en fonction des besoins langagiers du jeune public tout en favorisant son développement de la connaissance du monde. Ces innovations concernent essentiellement la microstructure : les modèles définitionnels, la simplification du discours métalinguistique et la synergie entre les définitions, les exemples, les images et leurs légendes.

Si les dictionnaires pour enfants peuvent être qualifiés d'œuvres lexicographiques originales, c'est essentiellement en comparaison de l'approche traditionnelle des dictionnaires « pour adultes ». La concurrence que se livrent les maisons d'édition en matière de production dictionnaire destinée à la jeunesse se traduit par la tendance à l'uniformisation des pratiques observée par Lehmann (2002 : 77). On peut donc affirmer que dans ce contexte, les innovations se sont rapidement intégrées à la pratique générale.

1.1.1.4 Le modèle lexicographique du PREnf et ses innovations

Comme nous l'avons déjà souligné, selon Pruvost et Lehmann, le PREnf, plus que tout autre dictionnaire pour enfants, constitue à plusieurs égards un ouvrage qui a su proposer une formule des plus originale. Lehmann (2002) rappelle l'importance de ce dictionnaire qui, bien qu'il ait été retiré de la vente au profit du RJ, un dictionnaire plus « classique », « [...] a laissé son empreinte sur la production des dictionnaires pour enfants » (p. 77).

L'auteure du PREnf, J. Rey-Debove (1989), a remis en cause un certain nombre de conventions notamment celles selon lesquelles un dictionnaire pour enfants est « caractérisé par un nombre restreint d'informations, un texte de lecture facile et le soutien de l'image » (p. 18). Ainsi, le PREnf est en rupture avec la tradition car il s'agit notamment d'un gros livre, sans image ponctuelle et qui offre des articles pourvus d'une quantité élevée d'informations.

Si le PREnf a été un échec commercial, ses innovations lexicographiques ont un intérêt à tout le moins scientifique et touchent plusieurs aspects de la microstructure : la définition, l'exemplification et notamment la mise en page, qui permet l'ajout d'informations linguistiques (règles lexicales) et extralinguistiques. Même si notre mémoire n'abordera pas directement la définition et l'exemplification, nous en ferons quand même une rapide présentation puisque nous serons amenée à étudier les relations de complémentarité ou de redondance que les informations placées en marge entretiennent avec ces éléments.

1) Les modèles définitoires du PREnf

Lehmann (2000 : 88; 2002 : 79) affirme que l'utilisation de la glose définitionnelle dans les dictionnaires pour enfants a connu un net recul au profit de la définition suivie de l'exemple en grande partie grâce à l'influence de Rey-Debove. En matière de définition, le PREnf fait preuve d'originalité en délaissant l'approche par phrase-exemple au profit d'un retour à la définition suivie d'un exemple, ce modèle plus traditionnel qui, selon Rey-Debove, peut être adapté à un jeune public. Rey-Debove ne valorise pas l'approche par phrase-exemple car : « [a]ucune phrase-exemple ne permet d'accéder au sens exact d'un mot, seule la définition peut le faire parce qu'elle généralise, alors que l'exemple particularise » (1988 : préface, X).

Si pour Rey-Debove la définition est par conséquent un incontournable, elle en renouvelle toutefois la forme et la métalangue de façon à la rendre accessible aux enfants. Elle développe notamment la définition phrastique qui, comme il a déjà été fait mention, prend une place importante dans les dictionnaires pour les enfants de 6 à 8 ans.

Comme l'explique Lehmann (1991 : 116), en plus de la définition-phrase, le PREnf propose deux autres modèles définitionnels : la définition traditionnelle (périphrase) et l'exemple glosé. Ce dernier, précise Lehmann (*id.* : 119), ne constitue qu'un modèle d'appoint. Il est entre autres employé dans le cas des dérivés pour éviter les définitions morphosémantiques (ex. : *agrandissement* : « 1. Les travaux d'agrandissement du magasin commencent demain, les travaux d'extension du magasin. ») et pour définir certains mots grammaticaux afin d'éviter l'usage de la métalangue (ex. : *avec* : « 1. *Yasmina se promène avec Julie*, en compagnie de Julie. »). Lehmann ajoute que l'exemple glosé est aussi utilisé pour montrer les environnements syntagmatiques

(ex. : *chavirer* : « *Le bateau a chaviré, il s'est retourné complètement.* ») et pour signaler des expressions figées (ex. : *cœur* : « *Claire aime Mamie de tout son cœur, de toutes ses forces.* »).

Malgré la présence de définitions phrastiques et de gloses définitionnelles, on trouve dans le PRE beaucoup plus de définitions traditionnelles (par équivalence périphrastique) dont voici les principaux types :

- Définition logique (substantielle de type logique ou par inclusion ou hyperonymique) :
fourmi : « Petit insecte noir ou rouge, très actif, qui vit en société dans des fourmilières. » (Exemple fourni par Lehmann)
- Autre définition substantielle :
fumer : « 3. Exposer à la fumée pour faire sécher et conserver. » ;
constructif : « Qui change les choses au mieux, qui ne critique pas sans cesse. »
- Définition par équivalence synonymique :
reluire : « Briller » ;
intense : « Très fort, très puissant. »
- Définition morphosémantique :
capillaire : « 1. Relatif aux cheveux. » ;
interdiction : « Action d'interdire, d'empêcher de faire. » ;
appauvrir : « Rendre pauvre. » ;
complication : « 1. Caractère de ce qui est compliqué. »
- Définition par approximation :
funiculaire : « Sorte de train tiré par câble, installé sur une pente abrupte. »
- Définition de type méronymique :
doigt : « 1. Chacune des cinq parties qui terminent la main. »

Pour Rey-Debove (1989) « plus une définition est courte, c'est-à-dire concise, plus elle est difficile, contrairement à l'opinion commune. » (p.19) En partant de ce postulat, la lexicographe n'a pas eu peur d'exploiter la redondance tant dans les textes définitionnels qu'entre les contenus des divers éléments de la microstructure des articles. Dans la définition, la redondance est mise en pratique de diverses façons. La définition peut présenter un même contenu dans des formes de définitions différentes. Ce procédé est connu sous le nom de « définition redoublée » (Quemada 1968 : 458) ou de « définition

multiple » (Rey-Debove 1971 : 207) dont voici un exemple relevé dans le PREnf : « *Deux objets identiques*, ce sont deux objets tout à fait semblables, qui ont exactement les mêmes caractéristiques. » Lehmann (1991 : 124) explique que le PREnf exploite aussi la redondance dans les définitions de dérivés. Ainsi, la définition du mot dérivé reprend souvent la même formulation que la définition du mot de base comme dans le cas suivant :

horticulture : « Culture des plantes qui poussent dans les jardins. »

horticulteur/horticultrice : « Personne qui cultive les plantes qui poussent dans les jardins. »

Il a été fait mention auparavant que la définition phrastique est un procédé qui a pour avantage de favoriser la production de définitions en langage courant. Dans le PREnf, on privilégie les mots simples. Lehmann (*id.* : 122) observe que cette utilisation de la langue ordinaire ne se limite pas aux définitions phrastiques. Par exemple, dans les définitions par inclusion des noms d'animaux, on privilégie surtout le terme générique courant comme *animal* (restreint à l'aide d'adjectifs) plutôt que les termes plus précis mais plus spécialisés tels que *mammifère*, *mollusque*, etc.⁷ On évite ainsi de donner dans la définition des éléments qui relèvent de la hiérarchisation des connaissances, du savoir encyclopédique. Ces informations sont toutefois fournies en marge de l'article comme on le verra plus loin.

ours : « Grand animal au pelage épais brun, gris ou blanc, au museau allongé et aux pattes armées de griffes. »

Dans la marge : « L'ours est un mammifère omnivore. »

lion : « Grand animal à pelage fauve qui vit en Afrique et en Asie. »

Dans la marge : « Les lions sont des mammifères. »; « Les lions sont carnivores ».

Lehmann est d'avis qu'en plus d'éviter la monotonie du texte définitionnel, l'utilisation d'une variété de modèles définitoires offre une « souplesse nécessaire à l'élaboration de la définition destinée à l'enfant » (*id.* : 120). En disposant d'une variété de modèles définitoires pour décrire chaque mot et chaque sens, le lexicographe peut choisir celui qui

⁷ Notons que ce procédé n'est pas systématisé. Par exemple, on écrit que le renard est un mammifère et que le lapin est herbivore.

favorisera le mieux la compréhension de l'enfant. Cet avantage, explique Lehmann (*id.* : 119-120) a par ailleurs l'inconvénient de rendre le décodage d'un article plus complexe lorsque celui-ci contient plusieurs définitions aux modèles variés. L'auteure ajoute que l'usage d'une diversité de modèles peut engendrer un manque de systématisme dans les choix définitionnels ainsi qu'un manque de transparence dans les critères qui motivent ces choix. Par exemple, à l'instar de Lehmann, on peut se demander pourquoi certains adjectifs sont définis à l'aide d'une définition phrastique (ex. : *chevelu, contigu*) alors que d'autres le sont selon un modèle traditionnel commençant notamment par *qui* (ex. : *constructif*). On remarque également une disparité dans le traitement des syntagmes figés. Certains sont par exemple traités à l'aide d'une définition phrastique (ex. : *creux*), alors que d'autres sont expliqués avec un exemple glosé (ex. : *invétééré, camus*).

2) L'exemplification dans le PREnf

En matière d'exemplification, le PREnf se démarque également, tant par le type d'exemples privilégié que par le nombre d'exemples donnés.

Dans le PREnf, toute définition est non seulement toujours suivie d'un exemple, soit une phrase complète, mais il arrive que, pour une seule acception, on en fournisse plus d'un. (ex. : on donne trois exemples pour *catastrophe*). Si l'un des exemples présente une expression, il est alors suivi d'une glose définitionnelle (ex. : *coup* : « *Yves et Antoine étaient si fâchés qu'ils en sont venus aux coups, ils se sont battus.* »).

Dans les exemples du PREnf, la redondance entre l'exemple et la définition est exploitée. Rey-Debove (1971) précise que cette stratégie a un fondement sémantique car « [...] tout le sémème du mot se trouve reconstitué » (p. 297) comme dans l'exemple de *cure* : « *Traitement médical qui dure un certain temps. Sylvain fait tous les ans une cure de trois semaines à La Bourboule pour soigner son asthme.* » (d'après Lehmann 1991 : 125).

Selon Lehmann (1991 : 110, 2002 : 81), la plus grande innovation sinon la plus spectaculaire du PREnf a été de proposer une catégorie inédite d'exemples forgés, soit l'« exemple lié à un contexte narratif ». Nombre d'exemples du PREnf ont en effet une fonction narrative. Ils sont rattachés à un univers fictif, celui de la ville Motbourg dans

laquelle il se produit des événements mettant en scène des personnages qui sont présentés en annexe. Au fil des exemples, l'enfant peut reconstruire l'histoire de cette ville et de ses personnages. Lehmann explique (1991 : 126) que les exemples ainsi rattachés à un univers fictif, mais proche et connu de l'enfant, permettent d'illustrer les mots du dictionnaire dans les situations concrètes de la vie quotidienne. Rey-Debove (1989) est d'avis que si les exemples sont compréhensibles en eux-mêmes, leur ancrage énonciatif favorise une meilleure compréhension et un meilleur apprentissage des mots ainsi illustrés. Selon la lexicographe « [s]i l'on fait intervenir dans la phrase des sujets noms propres, un temps et un espace, on met les mots en position de développer toutes leurs potentialités grammaticales et pragmatiques » (p. 21).

Selon Pruvost (2003), l'exemple lié à un contexte narratif constitue « un essai lexicographique très réussi mais sans succès dictionnaire » (p. 25). Si le procédé qui consiste à incorporer un « roman » dans le dictionnaire a l'avantage d'ajouter une dimension ludique au PREnf, il a en contrepartie fait en sorte que ce dernier a été perçu comme un ouvrage n'ayant pas le « sérieux » attendu d'un dictionnaire. Cette interprétation explique peut-être le fait que la fonction narrative des exemples n'a pas connu de réelle postérité.⁸

3) L'organisation de la microstructure en trois colonnes

Rey-Debove a voulu faire du PREnf « [...] un dictionnaire d'apprentissage et d'encodage plutôt qu'un répertoire de décodage de mots rares » (1989 : 20). Dans cette perspective, le PREnf propose un dispositif pédagogique permettant d'enrichir les articles de base d'une série d'informations linguistiques et extralinguistiques. Le défi était de trouver des solutions nouvelles qui, tout en permettant d'ajouter ces informations sans nuire à la lecture des articles, soit adaptées aux capacités cognitives et langagières des enfants notamment en matière de métalangage.

Pour mettre en place de nouveau dispositif pédagogique, les concepteurs du PREnf ont fait preuve d'originalité en bousculant l'organisation habituelle de la microstructure où,

⁸ Par ailleurs, comme le fait remarquer Pruvost (*ibid.* : 25), le *Fleurus junior* reste à ce jour le seul dictionnaire à reprendre en partie le principe en utilisant des personnages récurrents. Ceux-ci ne s'insèrent toutefois dans aucune trame narrative.

comme le mentionne Lehmann (2002), « chaque article du dictionnaire constitue une unité qui occupe une colonne » (p. 84). Contrairement à cette tradition, la page type du PREnf est divisée en trois colonnes. Celle du centre contient les articles proprement dits. Les colonnes latérales, correspondant aux marges, offrent un contenu diversifié : des informations encyclopédiques, des informations sur la structure de la langue, des exemples-citations, etc. Selon Lehmann une telle structure en trois colonnes permet une hiérarchisation des informations. La colonne du centre contient les informations essentielles relatives au mot-entrée : vedette, définition, exemples, synonymes, etc. Les marges présentent les informations secondaires ou complémentaires, dont la lecture n'est pas obligatoire. On y retrouve, en noir, des informations linguistiques : phonétique, graphie, morphologie, sémantique, registres d'emploi, phraséologie et relations lexicales. On peut également y lire des informations extralinguistiques présentées en bleu ayant trait aux aspects suivants : encyclopédiques, culturelles et pragmatiques.

La présentation du contenu du dictionnaire sur plus d'une colonne modifie le mode habituel de consultation du dictionnaire. Elle permet non seulement une lecture verticale indépendante des trois colonnes, mais également une lecture horizontale, soit de l'article et des informations qui lui correspondent et qui se situent dans les marges. Lehmann (1991, 2002) fait remarquer qu'une lecture transversale est également possible puisque l'enfant peut créer son propre itinéraire au gré de sa curiosité.

4) *Les informations linguistiques des marges : les « règles lexicales »*

En concevant le PREnf, Rey-Debove a voulu offrir un dictionnaire d'apprentissage dans lequel l'essentiel « [...] est de mettre en place la description de dix-huit mille mots les plus courants [...] afin de montrer la nature et les mécanismes du lexique français » (1989 : 20). Cette vision rejoint celle de Petit (2000) qui souligne qu'une conception référentielle du lexique est nécessaire lorsqu'on s'adresse à des enfants mais que cela « [...] n'implique pas pour autant que la langue ne soit plus envisageable comme système » (p. 55).

Considérant le stade d'acquisition du langage des enfants du primaire, il faut, selon Rey-Debove, « [...] donner aux élèves toutes les informations utiles pour l'emploi de chaque

mot, mais il est nécessaire de regrouper les problèmes et de leur offrir des modèles de fonctionnement de la langue » (1988 : préface, XIII). Ainsi, une grande partie des informations contenues dans les marges du PREnf visent à transmettre des connaissances sur ce que Rey-Debove appelle les *règles lexicales*⁹. Ces dernières sont fournies en des termes s'apparentant au langage ordinaire sous forme de dialogue avec l'enfant. Ainsi, évite-t-on le métalangage traditionnel en employant des mots neutres courants et des astuces typographiques. Pour utiliser au minimum les termes de grammaire, on fait appel à des procédures telle la comparaison de mots. Ainsi, l'enfant a pour tâche de confronter les éléments et d'en déduire les règles.

Par son contenu et l'organisation de celui-ci, le PREnf est plus qu'un dictionnaire de référence. Il est un outil d'apprentissage du fonctionnement du système lexical selon divers niveaux d'analyse relatifs aux aspects suivants : phonétique, graphie, morphologie, relations lexicales, sémantique (relations lexicales et nouveaux sens), registre d'emploi et phraséologie.

4.1) *Phonétique : les difficultés de prononciation*

Les difficultés de prononciation font l'objet de commentaires dans les marges où on fait appel à l'alphabet phonétique (par ex. sous *jazz* : « Prononce [dʒaz] »). On peut également signaler les difficultés de prononciation à l'aide d'une rime (ex. : « *Abbaye* [abeɪ] rime avec obéi. »). Cela permet du même coup de montrer qu'un même son peut correspondre à différentes lettres.

4.2) *Graphie : les difficultés orthographiques*

Lorsque cela est pertinent, une ou plusieurs difficultés orthographiques concernant l'entrée sont mises en évidence ou expliquées dans les marges, comme dans l'exemple suivant : « *Évangile* s'écrit toujours avec un *É* majuscule. ».

⁹ Selon la terminologie même de Rey-Debove.

4.3) Morphologie

La compréhension du système lexical passe notamment par l'apprentissage de notions relevant du domaine de la morphologie. Selon Rey-Debove (1989 : 21), il est utile de présenter dans un dictionnaire pour enfants des règles d'assemblage des éléments du mot, soit des règles de flexion (par exemple, les remarques sur la conjugaison), de dérivation (par exemple sous *cavalier, cavalière* : « Compare *cavalier, cavalerie* et *cavalcade* : il s'agit de **cheval**. ») et de composition (sous *chaise* : « Une *chaise longue* est un siège de toile pliant sur lequel on peut s'allonger. »). Afin de montrer au lecteur l'existence de relations morphosémantiques entre les mots, le PREnf comporte de nombreux commentaires portant sur les familles de mots comme dans l'exemple suivant : *centilitre* : « Famille de litre ». En opérant des classements sémantiques, et pas seulement formels, le PREnf permet à l'enfant d'étudier les familles de mots (sous *abattre* : « Autres membres de la famille : **abat-jour, abats, abattage, abattement, abattis, abattoir, rabattre, rabat, rabat-joie**. ») et les champs sémantiques (sous *sens* : « Va voir *sens figuré* à **figuré** et *sens propre* à **propre**. »).

La connaissance de ces « micro-systèmes » morphosémantiques permet de développer la compétence lexicale de l'enfant, car celle-ci, affirme Rey-Debove, est bien plus qu'une question de mémorisation. Cette vision rejoint celle de Calaque (2004 : 3; 2005 :1) pour qui la connaissance des règles de construction des mots permet d'améliorer la capacité de l'élève à analyser et à construire la forme et le sens des mots à partir de leurs composants (préfixes, suffixes et radicaux) considérés à la fois comme éléments morphologiques et comme unités de sens.

4.4) Sémantique : les relations d'équivalence et d'opposition

On trouve dans les marges du PRE des informations qui permettent au jeune lecteur de se familiariser avec les relations sémantiques qui relient les unités lexicales sur le plan paradigmatique. On notera que ces informations ne concernent que les relations d'équivalence et d'opposition, et plus particulièrement celles de la synonymie (par exemple sous *chips* : « On dit aussi des *pommes chips*. ») et de l'antonymie (sous *bondé* : « Le contraire de *bondé*, c'est *désert, vide*. »). Même si des renvois analogiques,

autres que synonymiques ou antonymiques, sont parfois ajoutés (sous *alligator* : « Va voir aussi *caïman*. »), on ne retrouve pas vraiment d'information explicite relative aux relations hiérarchiques et d'inclusion (soit l'hyponymie / hyperonymie et la relation partie-tout). Quel que soit le type de renvoi, on évite la métalangue en utilisant des expressions telles que : « On dit aussi... », « Le contraire de ... c'est ... » et « Va voir aussi... ».

4.5) Sémantique : nouveaux sens

Quoique rarement, il arrive que la définition d'une acception supplémentaire soit ajoutée dans la marge plutôt que dans l'article : sous *couveuse*, « C'est aussi un appareil utilisé pour faire éclore des œufs qui ne sont pas couvés. ».

4.6) Registre d'emploi

Le cas échéant, la marge sert aussi à indiquer le niveau de langue ou registre d'emploi : sous *crevant*, « *Crevant* est un mot familier. ».

4.7) Phraséologie

Enfin, les marges servent parfois à introduire des expressions figées : sous *aumône*, « *Demander l'aumône* : mendier. ».

5) Les informations extralinguistiques des marges

5.1) Les informations encyclopédiques

L'illustration ponctuelle étant absente du PREnf, nombreuses sont les informations encyclopédiques qui sont ajoutées dans les marges des articles du PREnf. Rey-Debove explique que ces données viennent compléter l'information de la définition lorsque celle-ci ne suffit pas à évoquer un objet inconnu de l'enfant dont « [...] l'expérience et la compréhension du monde – comme celle des mots – sont encore incertaines [...] » (1988 : préface, XV). Ainsi, l'ajout d'informations encyclopédiques favorise à la fois la connaissance de la chose et de son nom, comme dans l'exemple suivant : *cornemuse* : « Le joueur de cornemuse souffle dans un tuyau pour que le sac se remplisse d'air. ».

5.2) *Les informations pragmatiques*

Des informations plus pragmatiques sont aussi ajoutées dans les marges car, selon Rey-Debove (1988), elles permettent d'impliquer le mot défini « [...] dans la vie et les situations quotidiennes » (*ibid.*), comme dans l'exemple suivant : *ausculter* : « " Respirez ! Toussez ! " dit le médecin pendant qu'il ausculte. ».

5.3) *Les informations culturelles*

Rey-Debove a également ajouté dans les marges des articles du PREnf des citations provenant de la littérature enfantine (extraits d'œuvres pour la jeunesse, fables, bandes dessinées, chansons, comptines, charades et devinettes). Ces dernières ne servent pas nécessairement d'exemples à l'article. La lexicographe explique que les citations du PREnf n'ont pas toujours une fonction pédagogique puisqu'elles ne visent pas toujours l'apprentissage des mots. Elles sont alors là à titre de composantes d'ordre culturel, esthétique et ludique. C'est là une pratique originale du PREnf. Les citations sont fournies en tant que références à la littérature enfantine, « comme de jolies choses bien dites qui donnent l'envie de la lecture » (*id.*, XVI) comme dans l'exemple suivant sous *autorité* : « Car le roi tenait essentiellement à ce que son autorité fût respectée. Il ne tolérait pas de désobéissance. (*le Petit Prince*). » À travers les citations, affirme Lehmann (1991 : 132), l'enfant retrouve des personnages qui lui sont familiers et reconnaît avec plaisir des situations et des événements (sous *sabord* : « " Mille millions de mille sabords ! " hurle le capitaine Haddock. »). Ainsi, la curiosité du jeune utilisateur est sollicitée afin de développer son goût pour la lecture et indirectement pour la langue et ce, dans un esprit ludique.

Quelle que soit la fonction première de l'exemple signé placé en marge d'un article du PREnf, celui-ci montre les mots définis en contexte. Selon Lehmann, ces citations sont aussi utilisées dans leur fonction métalinguistique, pour introduire un syntagme figé (par exemple sous *éclaircir* : « Le canard toussa pour s'éclaircir la voix. » (*les Contes du Chat perché*), exemple repris de Lehmann 1991 : 133) ou pour décrire une acception métaphorique (sous *grêle* : « Le capitaine Haddock accable le marchand d'esclaves sous

une grêle d'injures : " Pirate, ectoplasme, coloquinte, rapace, trompe-la-mort, ostrogoth, vandale... " », exemple repris de Lehmann 1991 : 133).

1.1.2 Problématique

Comme en font foi les innovations que l'on retrouve dans le PREnf, Rey-Debove propose des solutions originales aux problèmes d'apprentissage posés dans le dictionnaire pour enfants. Lehmann (1991) est d'avis qu'en repensant le discours sur la langue et sur le discours du dictionnaire, Rey-Debove a pu proposer, avec le PREnf, un modèle lexicographique qui est « [...] apte à favoriser les processus d'acquisition et de compréhension des structures de la langue et du lexique » (p. 139). Elle conclut à juste titre que le programme du PREnf est ambitieux et fort complexe. Ce programme repose sur une conception globale pouvant se résumer en trois principes qu'elle énonce comme suit : « [l]e langage est primordial et supérieur à l'image. La connaissance de la langue va de pair avec l'expérience du monde. La langue, ainsi que le savoir, étant source de plaisir et de jeu, l'apprentissage doit en tirer parti » (*id.* : 112). Ces principes expliquent ce qui caractérise le PREnf, notamment la nécessité de la définition, l'absence d'image ponctuelle, la présence d'exemples liés à la narration ainsi que l'ajout en marge de données complémentaires d'ordre linguistique et extralinguistique.

Parmi toutes les innovations du PREnf, ce sont la conception de la mise en page et la diversité des informations présentées dans les marges qui nous paraissent les plus efficaces du point de vue lexicographique. Toutefois, le modèle lexicographique qui en découle comporte des lacunes dues pour une large part aux limites intrinsèques du support papier dont la plus importante est le manque d'espace.

La microstructure en trois colonnes a certes permis l'adjonction d'informations sans rompre l'homogénéité du cœur des articles, mais elle a rendu la page dictionnaire particulièrement dense et a fait en sorte de faire du PREnf un gros dictionnaire pouvant intimider sinon rebuter son public cible. De plus, comme l'a reconnu Rey-Debove (1989) la dimension des articles a obligé les concepteurs du PREnf à sacrifier une macrostructure vaste au profit d'une microstructure riche.

En concevant des articles sur trois colonnes, il a fallu aligner horizontalement les informations afin que les liens qui unissent les informations des marges au contenu des articles soient clairs. La nécessité de cet alignement des informations a eu pour conséquence de limiter leur diversité.

Si le PREnf est incontestablement un ouvrage innovateur, ses innovations n'ont pu être suffisamment mises en valeur pour assurer son succès. Tenant compte à la fois des points forts du dispositif pédagogique du PREnf sur trois colonnes et de ses limites liées à une édition sur support papier, il nous semble pertinent de nous questionner sur la possibilité d'une nouvelle mise en valeur de ses principes dans le contexte plus souple d'une édition sur support informatique.

Le support informatique offre une grande capacité de stockage d'informations. Verlinde, Selva et Binon (2005) affirment qu'en fonction de l'absence de restrictions sur le volume d'informations « [...] on devrait enrichir au maximum la description lexicographique » (p. 21). Ainsi, on peut penser que dans le contexte d'un dictionnaire électronique pour enfants, le volume d'information ne constitue pas un obstacle pour les concepteurs-lexicographes, ni un défaut pour l'utilisateur, pourvu que l'information soit mise à sa disposition en fonction de ses besoins. La grande capacité de stockage de l'information permettrait de systématiser l'approche de Rey-Debove et peut-être même de la développer.

Au cédérom (et au DVD-ROM) et à l'Internet est également fortement associée la notion de multimédia. Comme le mentionne Jacquet-Pfau (2005), « il est indéniable que les technologies informatiques jouent un rôle dynamisant, forçant en quelque sorte l'ouverture sur les différents modes du multimédia, image, animation, son » (p. 65). Ainsi, on peut penser que l'édition électronique d'un dictionnaire permettrait notamment d'illustrer des objets et des notions par le biais du multimédia. Par exemple, on pourrait utiliser le son pour la prononciation évitant ainsi l'usage de l'alphabet phonétique trop obscure et complexe pour des enfants. Le son pourrait également être utile pour illustrer des bruits (ex. : cris d'animaux, bruits de la nature, « ronfler », « renifler »).

À l'instar de plusieurs auteurs, Béjoint (2007) souligne que « les dictionnaires électroniques offrent des possibilités d'accès à l'information et une rapidité de consultation évidemment très supérieures à celles des dictionnaires papier. » (p. 9) Cet avantage n'est pas négligeable lorsque le dictionnaire est destiné à un jeune public pour qui trouver un mot ou une acception peut s'avérer long et difficile. Par ailleurs, pour favoriser le confort de consultation selon différents modes d'accès aux informations du dictionnaire, en fonction des besoins des utilisateurs, il faut prévoir une structuration claire des informations alliée à une mise en forme efficace et qui la mette en valeur. Dans ce contexte, l'organisation de la microstructure du PREnf et les caractéristiques des informations qu'on y retrouve nous semblent constituer d'excellentes pistes de réflexion pouvant mener à la conception d'un nouveau modèle de dictionnaire électronique pour enfants.

Cette conception doit plus particulièrement profiter des avantages de la lecture hypertextuelle qu'autorise le dictionnaire électronique. Dans le cadre de ce dernier, l'hypertextualité permet non seulement une mise en relation de la macrostructure et la microstructure, mais également des éléments de cette dernière. Là encore, l'organisation microstructurelle du PREnf nous semble pouvoir faire l'objet d'une adaptation dans le cadre d'un support informatisé car, comme le mentionne Pruvost (1995), l'usage des marges « [...] répond à une logique d'hypertexte. » (p. 439)

Il ne fait aucun doute dans notre esprit que, par son organisation et la structure de son contenu, le PREnf offre d'excellentes pistes de réflexion pouvant mener à la conception d'un dictionnaire électronique dont le contenu et l'ergonomie de navigation puissent être adaptés à un public de 7 à 12 ans.

1.2 Objectifs

Si le contenu des marges du PREnf a déjà fait l'objet de commentaires généraux, personne n'en a encore donné de description détaillée basée sur l'examen qualitatif et quantitatif d'un échantillon précis. C'est ce que nous nous sommes donné comme premier objectif.

Par ailleurs, si le contenu des marges du PREnf est reconnu pour sa richesse et son originalité, on sait que l'ouvrage n'a pas réussi à s'imposer dans le marché des dictionnaires papier pour enfants, et qu'aucun dictionnaire électronique pour enfants, même ceux de la maison Robert, n'a cherché à reprendre ou à adapter la formule lexicographique élaborée par Josette Rey-Debove. Notre deuxième objectif consiste donc à établir dans quelle mesure et sous quelle forme il serait possible de transposer vers un support électronique les divers types d'informations que contiennent les marges de son dictionnaire papier.

1.3 Corpus et méthodologie

1.3.1 Corpus d'analyse

Notre corpus d'analyse est composé de 20 pages extraites du PREnf en raison de quatre groupes de cinq pages. Pour obtenir ce corpus, nous divisons en quatre sections les pages du PREnf dont le nombre est de 1 122 (en excluant les différents éléments introductifs et les annexes). Ainsi nous obtenons les quatre sections de 280 pages suivantes : pages 1 à 280, 281 à 561, 562 à 842 et 843 à 1122. De ces quatre sections, nous extrayons les cinq premières pages pleines et exemptes d'encadré. Notre corpus est donc formé des pages suivantes du PREnf : 2 à 6, 281 à 285, 562 à 567 (excluant 565) et 843 à 847. Ces vingt pages contiennent au total 575 notes marginales. 455 d'entre elles sont des notes linguistiques (imprimées à l'encre noire) et les 120 autres sont de nature extralinguistique (imprimées à l'encre bleue).

Corpus ¹⁰			
Section	Début de section	Fin de section	Nombre d'articles et sous-article
1	p. 2 (<i>abandon</i>)	p.6 (<i>accélérer</i>)	79 articles (dont 23 sous-entrées)
2	p. 281 (<i>déclarer</i>)	p. 285 (<i>dédommagement</i>)	75 articles (dont 24 sous-entrées)
3	p. 562 (<i>incongru</i>)	p. 567 (<i>indulgence</i>)	81 articles (dont 19 sous-entrées)
4	p. 843 (<i>préfecture</i>)	p. 847 (<i>pressentiment</i>)	67 articles (dont 20 sous-entrées)

¹⁰ Le corpus comprend donc 302 articles, soit une moyenne de 15 (15.1) articles par page.

1.3.2 Approche méthodologique et descriptive

Les deux chapitres suivants seront consacrés à l'analyse des données marginales recueillies dans notre échantillon du PREnf, venant répondre à notre premier objectif. Le chapitre 2 portera sur les données linguistiques et le chapitre 3 sur les données présentées comme extralinguistiques.

Dans chacun de ces chapitres, nous commençons par présenter une catégorisation générale de chacun des deux grands types de données marginales avant de passer en revue et d'illustrer chacune de leurs sous-catégories. Nous situons chacun de ces sous-ensembles quantitativement; nous en décrivons la mise en forme; nous nous intéressons aux liens qu'ils entretiennent avec le contenu de l'article central ou avec d'autres données marginales.

Dans le cas des données extralinguistiques, nous essayons dans la mesure du possible de préciser la valeur autre que linguistique (« encyclopédique, culturelle ou pragmatique ») qui a pu leur être reconnue pour justifier leur mention dans le PREnf.

Le chapitre 4 viendra quant à lui répondre à notre deuxième objectif général, axé sur la transposition du contenu informatif des données marginales de la version papier vers une éventuelle version électronique. Nous fournirons également un aperçu d'une interface permettant cette mise en valeur.

Chapitre 2

Analyse des données linguistiques

L'analyse des données qui suit se fera en deux temps. Dans le présent chapitre, nous analyserons les données de type linguistique. Le chapitre suivant sera consacré aux données dites extralinguistiques. À la lueur des résultats obtenus, nous proposerons par la suite quelques pistes de réflexion sur des aspects de la conception d'un dictionnaire électronique valorisant les contenus et le dispositif pédagogique du PREnf.

La première grande catégorie de données que l'on retrouve dans les marges du PREnf correspond à des informations linguistiques. Imprimés en caractères noirs, ces éléments fournissent des informations de nature diverse. Sur un plan général, notre analyse montre que ces éléments se divisent en deux grandes sous-catégories, soit les données portant sur le mot-entrée et celles portant sur les relations du mot-entrée avec d'autres éléments lexicaux.

Comme le montre le schéma de la figure 2, les données sur le mot-entrée viennent pour une large part faire état de certaines restrictions d'emploi de ce mot ou apporter des précisions formelles relatives à ce mot. Mais on constate également qu'ils viennent souvent introduire des emplois du mot-entrée totalement nouveaux par rapport à l'article central.

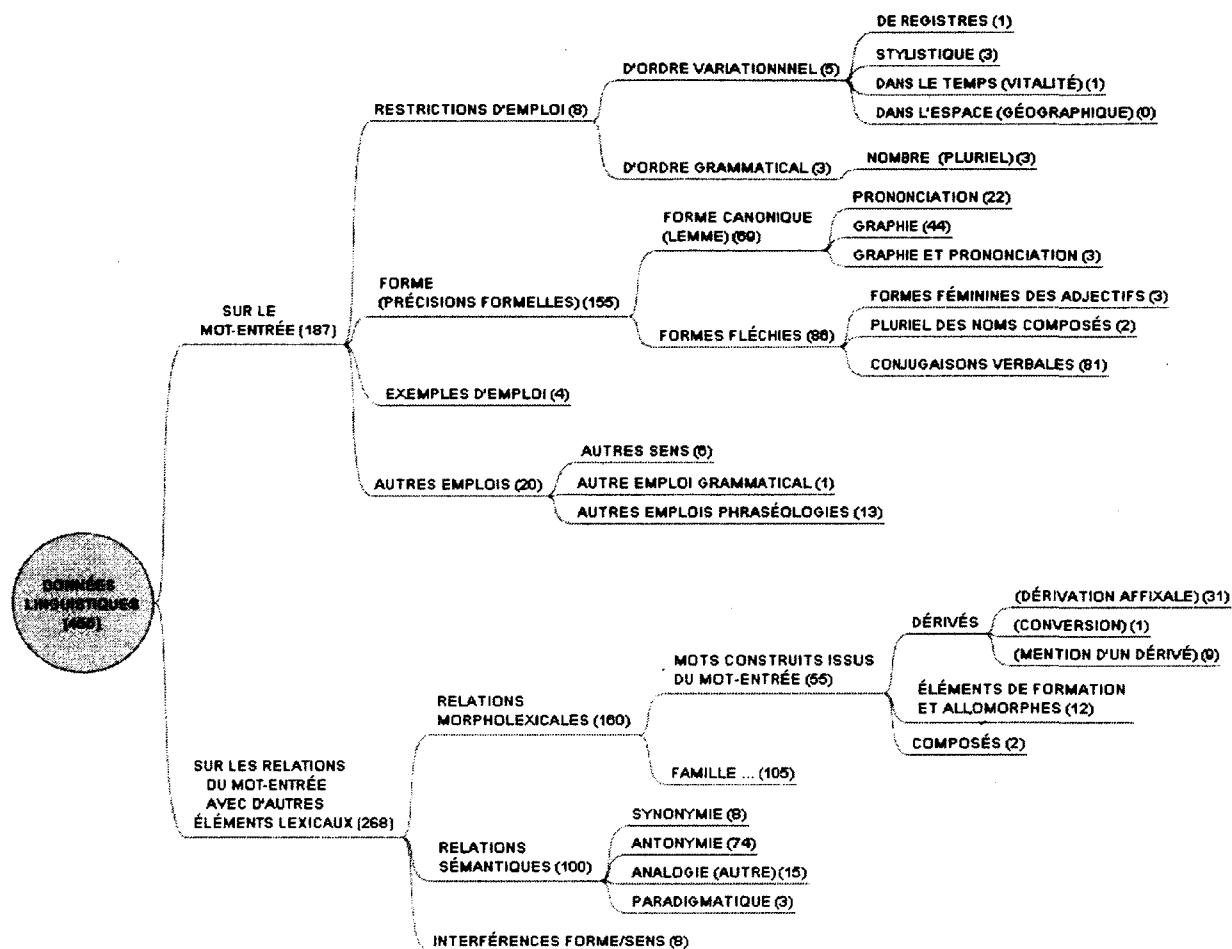


Figure 2 : Catégorisation des données linguistiques

Par ailleurs, les données portant sur les relations du mot-entrée avec d'autres éléments lexicaux se divisent en trois sous-catégories selon le type de relations concernées, soit morphologiques, sémantiques ou encore relatives à des possibilités d'interférence.

L'analyse des données qui suit abordera successivement chacun des types et sous-types de données mentionnés dans le schéma général de la figure 2. Par la suite, nous aborderons certains aspects touchant l'ensemble des données linguistiques : leur mise en page, leur mise en forme, les liens qu'elles entretiennent avec d'autres données marginales et avec l'article central. Finalement, nous nous intéressons brièvement à la question de la circularité d'un article à l'autre.

2.1 Données relatives à des restrictions d'emploi d'ordre variationnel

Tondji-Simen (1996 : 83) explique que, dans un dictionnaire de langue, les marques d'usage ou de niveau (registre) de langue indiquent les écarts que les mots ou les sens de mots décrits ont par rapport à la langue standard. Si, comme le souligne Rey-Debove (1971 : 91), la mention des niveaux de langue marquée est obligatoire dans un dictionnaire de langue, il est logique de penser qu'elle constitue d'autant plus un impératif dans le cadre d'un dictionnaire d'apprentissage. Dans ce dernier, les informations fournies par les marques d'usage facilitent l'apprentissage d'une langue tant en situation de compréhension (de décodage) que de production (d'encodage). Par exemple, en attribuant des registres de langue à des mots ayant le même sens conceptuel, on permet à la personne qui apprend la langue de comprendre l'emploi de ces mots dans des contextes précis ou encore de savoir quand utiliser ces mots.

Selon Cajolet-Laganière et Martel (2009 : 1) et Guillot (1999 : 92), il n'existe pas de consensus quant au nombre de niveaux de langue (catégories) à prendre en compte et à la façon de les déterminer. Cette situation explique notamment l'incohérence des systèmes adoptés d'un dictionnaire de langue à l'autre. Dans un dictionnaire pour enfants, les difficultés sont d'autant plus grandes qu'on doit s'adapter à la capacité des jeunes lecteurs à conceptualiser la notion de niveaux de langue et ses catégories. De plus, qu'elles soient indiquées sous forme d'abréviations ou en entier, les marques d'usage constituent sans aucun doute un métalangage difficilement intelligible pour des enfants. Pour contourner ces problèmes, les rédacteurs du PREnf ont opté pour l'utilisation de phrases simples pour introduire différents cas de variation dans l'usage comme l'illustrent les exemples du tableau suivant¹¹ :

		Type de variation d'usage
(1)	Ce mot [<i>abruti</i>] ¹² est familier.	de registre
(2)	Ce sens [<i>de type</i>] est familier.	
(3)	Cette expression [<i>un coup de collier</i>] est familière.	

¹¹ Les exemples (2), (3), (5) et (6) ont été repérés hors de notre corpus.

¹² Les mots entre crochets correspondent aux mots-entrées tel qu'abordés dans les exemples.

(4)	<i>Abîme</i> est un mot que l'on rencontre surtout dans les livres.	stylistique
(5)	On n'emploie pas beaucoup ce mot [<i>chenu</i>].	de fréquence (vitalité) / dans le temps
(6)	On n'emploie plus beaucoup ce mot [<i>chenapan</i>].	de fréquence (vitalité) / dans le temps
(7)	<i>Acariâtre</i> est un mot un peu vieilli.	dans le temps

Dans les dictionnaires pour enfants, par exemple, dans le *Larousse Junior* (LJ) et le *Robert Junior* (RJ), on définit ce qu'est un mot familier ou littéraire à l'intérieur des articles concernés (*familier* et *littéraire*) sans toutefois aborder directement la notion générale de registre de langue.

Dans le PREnf, on va plus loin en présentant à l'entrée *niveau* un encadré explicatif intitulé « les niveaux de langue » qui introduit le registre familier, mais aborde plusieurs autres aspects de la variation des usages dépassant la stricte variation des registres (variation stylistique, variation dans le temps, variation dans l'espace) (voir l'encadré « les niveaux de langue » de la figure 3 ci-dessous).

les niveaux de langue

- Un mot **familier** est un mot qu'on emploie en parlant à des gens que l'on connaît bien, mais on évite de l'utiliser quand on surveille ce qu'on dit ou ce qu'on écrit. *Gosse* est un mot familier ; *enfant* est le mot courant correspondant. *Moche* est un mot familier correspondant à *laid*.
- Les mots d'**argot** sont des mots familiers utilisés seulement dans un milieu bien particulier. *Pion* désigne un surveillant dans l'argot des lycéens.
- Certains mots, au contraire, ne sont employés que dans les textes écrits. Par exemple *duper* qui a pour équivalent courant *tromper*, ou *soufflet*, qui est synonyme de *gifle*, ne se trouvent que dans les livres. Ce sont des mots **littéraires**.
- Il existe aussi des mots **vieux**, qu'on n'emploie plus, mais qu'on peut lire dans les textes anciens : *larron* désignait un voleur. Les mots courants, les mots familiers et les mots littéraires peuvent être employés par la même personne, selon les circonstances.
- De plus, selon son âge, son métier ou sa région d'origine, une personne n'emploie pas les mêmes mots qu'une autre. Un adulte dit un *chien*, un enfant un *toutou*. Les médecins appellent *coryza* ce qu'on appelle couramment un *rhume*. En France on dit *des myrtilles*, au Québec ce sont *des bleuets*.

Figure 3 : Encadré du PREnf présentant les niveaux de langue

En plus d’y lire ce qu’est un mot familier, argotique, littéraire et vieux, l’enfant peut en déduire que la notion de niveaux de langue est hybride puisqu’elle relève à la fois de la situation sociale du locuteur et de la situation de communication. Ainsi, selon cette dernière, le locuteur choisit d’employer des mots courants, familiers ou littéraires en fonction de son bagage lexical qui varie selon son âge, son métier ou sa région d’origine. Comme plusieurs autres encadrés insérés dans le PREnf, celui sur les registres de langue constitue « [...] à la fois une initiation de l’enfant à la linguistique et une explication du code du dictionnaire, des termes qu’il emploie pour décrire la langue » (Rey-Debove, 1988 : préface, XIV). Sans vouloir remettre en question le bien-fondé de l’encadré sur les niveaux de langue, on peut toutefois y relever quelques faiblesses. Par exemple, il est étonnant d’y trouver des exemples de mots qui ne sont pas à la nomenclature du PREnf ou dont le traitement ne fait aucune mention de niveau de langue¹³. On peut aussi s’interroger sur la pertinence de définir ce qu’est un mot d’argot alors que nous n’avons pas été en mesure d’en trouver un seul, le mot *pion* cité ne figurant pas à la nomenclature. On peut aussi regretter le fait qu’on utilise l’expression *mots courants* notamment en opposition à *mots familiers* sans expliquer ce que cela veut dire. Enfin, on peut aussi se questionner sur la définition donnée à *littéraire* : cette étiquette semble cibler plus directement le style de l’écrit que la connotation proprement littéraire.

Dans les limites de notre corpus, on peut constater que les remarques relevant des registres d’emploi sont très peu nombreuses (5 seulement) et plutôt homogènes :

		Type de variation d’usage
(8)	Ce mot [<i>abruti</i>] est familier.	de registre
(9)	<i>Abîme</i> est un mot que l’on rencontre surtout dans les livres.	stylistique
(10)	<i>Indigent</i> est un mot que l’on trouve surtout dans les livres.	
(11)	On trouve ce mot [<i>présent</i>] surtout dans les livres.	
(12)	<i>Acariâtre</i> est un mot un peu vieilli.	dans le temps

¹³ À l’article *duper*, on ne mentionne pas qu’il s’agit d’un mot littéraire. Le sens littéraire « gifle » de *soufflet* n’est pas abordé dans l’article de ce mot pas plus que dans l’article de *gifle*. Le sens argotique de *pion* n’est pas abordé dans l’article de ce mot ni dans celui de *surveillant*. *Larron*, *toutou*, *coryza* ne sont pas à la nomenclature du PREnf et ne sont pas mentionnés dans les descriptions de leurs synonymes plus courants (*voleur*, *chien*, *rhume*).

Il s'en dégage une typologie simple ne prenant en compte que trois cas de variation d'usage : le registre familier, le contexte de l'écrit et le vieillissement. La simplicité de cette typologie se justifie par le fait qu'elle cible ce qui est facilement accessible aux enfants. D'autre part, elle s'explique par la nomenclature restreinte d'un dictionnaire pour enfants formée de mots relevant de la langue courante et la dimension relativement modeste des articles qu'on y retrouve portant prioritairement sur le sens courant des mots retenus.

On peut également justifier l'importance d'identifier les emplois familier et « littéraire » (associés à l'écrit) en se basant sur les expériences et les besoins langagiers des enfants. Ces derniers sont bien sûr souvent amenés à entendre, à lire et à utiliser une langue orale (relativement familière) qui est spontanée et utilisée au quotidien en famille, entre amis ou entre des personnages fictifs de la littérature jeunesse.

Alors que dans les dictionnaires pour enfants comme le RJ et le LJ, les registres d'emploi sont antéposés aux définitions, dans le PREnf ces informations sont fournies indifféremment dans les marges de gauche ou de droite. Ces dernières, rappelons-le, contiennent des informations non essentielles à la compréhension de l'article et de ses définitions. Les remarques d'usage peuvent être considérées comme des informations complémentaires aux articles puisqu'elles portent essentiellement sur les contextes d'utilisation des mots.

L'utilisation des marges permet d'indiquer les registres d'emploi à l'aide de phrases complètes alors que de telles phrases alourdiraient indûment la lecture de l'article si elles s'y retrouvaient. Par ailleurs, si de telles phrases permettent d'éviter la métalangue d'un système de marques, leur décodage par l'enfant n'est pas nécessairement assuré par leur seule lecture. Par exemple, pour comprendre la phrase « Ce mot est familier. », l'enfant devra vraisemblablement passer par l'article *familier* et de là suivre le renvoi vers le tableau relatif aux niveaux de langue. Quant à une phrase telle qu'« *Indigent* est un mot que l'on trouve surtout dans les livres. », elle permet d'éviter l'emploi de la marque d'usage « littéraire » et la nécessité pour l'enfant de se référer au tableau « les niveaux de langue » pour la comprendre.

Lorsqu'un article du PREnf comporte une seule définition, le lecteur peut lire que le mot tel que défini comporte une contrainte d'emploi comme dans l'exemple suivant : « Ce mot [*abrutir*] est familier ». Lorsqu'un article comporte plus d'une acception, on précise que la restriction d'emploi ne concerne que l'une d'elles en employant des formules telles que « Ce sens [*de tangent*] est familier. »¹⁴, « Cette expression [*un coup de collier*] est familière. » et en plaçant le commentaire en regard du sens qui est impliqué comme dans l'exemple (13).

(13)	<i>tangent</i> adj.	Ce sens est familier.	1. Qui touche une ligne ou une surface en un seul point. <u>Tracez une droite tangente à ce cercle.</u> 2. <u>Alex est passé en terminale, mais c'était tangent, c'était juste, il a failli ne pas y arriver.</u>
------	---------------------	-----------------------	---

2.2 Données relatives à des restrictions d'emploi d'ordre grammatical

En français, certains noms s'emploient uniquement au pluriel. Par ailleurs, des mots polysémiques peuvent, dans certains de leurs sens, s'employer seulement ou surtout au singulier et d'autres, seulement ou surtout au pluriel. Déterminer le nombre des noms communs requiert des connaissances linguistiques (sur les types de noms communs), une capacité de conceptualisation et une intuition linguistique qui dépassent certes celles que possèdent les enfants de niveau primaire. Pour remédier à ce problème, le PREnf précise dans des remarques marginales les cas où les mots sont employés uniquement ou surtout au pluriel. Notre corpus comprend trois données de cette nature :

(14)	<i>décombres</i> n. m. plur.	<i>Décombres</i> ne s'emploie qu'au pluriel.	Tas de matériaux, pierres, plâtre, ferraille qui restent d'un bâtiment détruit. <u>Après l'explosion de la bombe, on a retrouvé plusieurs blessés enfouis sous les décombres.</u>
(15)	➤ <i>décor</i> n. m.	Dans ce sens, <i>décor</i> s'emploie plutôt au pluriel.	1. Ce qu'il y a sur une scène de théâtre ou un plateau de cinéma et qui représente l'endroit où se passe l'action de la pièce ou du film. <u>Entre chaque acte de la pièce, on change les décors. Toutes les scènes du film ont été tournées en décors naturels.</u> 2. Endroit où l'on vit, cadre de vie. <u>Les Séverac vivent dans un décor agréable.</u>

¹⁴ Ce dernier exemple a été repéré hors de notre corpus.

(16)	<i>prescription</i> n.f.	Ce mot est souvent employé au pluriel	Ordre précis. <i>M^{me} Hespel a suivi scrupuleusement les prescriptions du médecin, les recommandations écrites sur l'ordonnance.</i>
------	--------------------------	---------------------------------------	--

Dans deux cas sur trois, les données sur l'usage des formes plurielles sont alignées avec la définition concernée. Ce positionnement reflète bien le lien étroit qu'ils entretiennent avec cette définition. Ces remarques n'ont de sens que si elles sont mises en relation avec le sens associé à l'usage du nom dans sa forme plurielle. Pour la même raison, lorsque l'article contient plus d'une définition, on précise le sens concerné en employant la formule : « Dans ce sens... », comme dans l'exemple (15).

2.3 Données correspondant à des précisions formelles

En tant que dictionnaire d'apprentissage de la langue s'adressant à des enfants, le PREnf accorde une importance à la double nature formelle des mots, soit leur prononciation et leur graphie. Pour aider le jeune lecteur dans l'acquisition ou la consolidation de ce savoir linguistique, le PREnf contient des remarques marginales mettant l'accent sur les difficultés de prononciation et d'orthographe d'un bon nombre de mots.

2.3.1 Données relatives à la prononciation de l'entrée

L'enfant du niveau primaire est à la fois en apprentissage du lexique et de la lecture. Selon plusieurs études empiriques (Goigoux, 2000; National Institute of Child Health and Human Development, 2000), il doit savoir, pour réaliser de tels apprentissages, qu'il y a des correspondances entre les lettres de la langue écrite (graphèmes) et les sons individuels de la langue parlée (phonèmes). La maîtrise du décodage graphème/phonème permet à l'enfant de lire et de reconnaître les mots familiers qu'il a déjà entendu prononcer ou de déchiffrer des mots nouveaux. Ultiment, c'est la maîtrise de la prononciation et de l'orthographe des mots qui est facilitée.¹⁵

¹⁵ En sachant, par exemple, qu'en français le même graphème *s* ne correspond pas toujours au même phonème (*/s/* ou */z/*), l'enfant est davantage en mesure de décoder et d'encoder correctement des mots comme *servir/dessert/désert* et ce à l'oral comme à l'écrit. Il peut aussi réaliser que de multiples lettres ne se prononcent pas et que certaines renvoient à des informations grammaticales comme le *s* du pluriel.

L'apprentissage d'un mot passe notamment par ceux de sa forme écrite et orale. Si pour réaliser de tels apprentissages, l'enfant consulte son dictionnaire, il est dans l'obligation de décoder une information écrite. Pour ce faire, il peut faire appel à ses compétences phonémiques pour trouver le mot recherché qu'il a entendu, pour en comprendre l'orthographe ainsi que pour apprendre à le prononcer correctement tout en profitant des informations qui lui sont fournies en matière de prononciation. Ces dernières lui permettent du même coup d'acquérir ou de consolider son savoir en matière de correspondance graphème/phonème.

En matière de prononciation, on remarque que le PREnf ne fournit pas systématiquement ce type d'information pour chaque entrée. Notre corpus comprend à ce sujet 22 items pour 217 entrées, ce qui équivaut à environ un commentaire pour dix entrées. Ces chiffres s'expliquent par le fait qu'on indique la prononciation uniquement lorsque celle-ci comporte des difficultés. Comme le mentionne Rey-Debove (1971 : 160), cette situation se produit lorsque les prononciations « [...] ne sont pas conformes aux lois générales du système [...] » ou lorsqu'elles obéissent à une loi générale se trouvant en concurrence avec une autre du même genre.

Les données de notre corpus révèlent que, pour signaler les difficultés de prononciation au lecteur du PREnf, on use de trois stratégies dont voici des exemples types :

(17)	abasourdi adj.	Prononce [abazurdi].
(18)	abc n. m. invariable	Prononce [abese], comme si les lettres étaient séparées.
(19)	indistinct adj.	<i>Indistinct</i> se prononce [ɛdistɛ̃], <i>indistincte</i> [ɛdistɛ̃kt].
(20)	indomptable adj.	Attention ! le p ne se prononce pas : [ɛdɔtabl].
(21)	presbyte n. m. et f.	Prononce le s : [pʁɛsbit].
(22)	présage n. m.	<i>Présage</i> [pʁezaʒ] rime avec <i>visage</i> .

Comme le montrent les exemples (17) et (18), la première stratégie consiste à fournir une transcription phonétique du mot, accompagnée d'un commentaire lorsque cela s'y prête. Notons que, si la difficulté de prononciation concerne un mot ayant des formes différentes selon le genre, on fournit alors la transcription des deux formes comme dans

l'exemple (19). Comme l'illustrent les exemples (20) et (21), le deuxième procédé consiste à signaler d'abord une difficulté de prononciation précise, soit qu'une lettre se prononce ou non, et de fournir par la suite la transcription phonétique du mot. Enfin, pour aider l'enfant à bien comprendre comment se prononce un mot, on peut aussi utiliser le jeu de la rime comme dans l'exemple (22). Cette rime, basée sur un mot plus commun, signale et résout tout à la fois la difficulté de prononciation du mot.

Le choix des stratégies pour indiquer une difficulté de prononciation d'un mot à l'autre ne nous apparaît pas toujours systématique. Par exemple, pour les mots *abus* et *prélat*, on se contente de fournir la transcription phonétique alors qu'on aurait peut-être pu appliquer la deuxième stratégie en signalant que le *s* du premier et le *t* du second ne se prononcent pas. Lorsqu'un mot comporte plus d'une difficulté, il arrive qu'on les signale, comme dans le cas d'*abrupt* (23). Dans la majorité des cas toutefois (comme pour *abcès* (24) ou *indemne* (25)), on opte pour une simple transcription phonétique.

(23)	<i>abrupt</i> adj.	Prononce bien le <i>p</i> et le <i>t</i> : [abrypt]
(24)	<i>abcès</i> n. m.	Prononce [apɛ].
(25)	<i>indemne</i> adj.	Prononce [ɛdɛmn].

Quant au signalement de certaines difficultés de prononciation, il nous semble aussi quelque peu aléatoire. On peut par exemple se questionner sur le fait de fournir une transcription phonétique de *dédaigneux* mais pas pour des mots comme *indignation* ou *soigneux*.¹⁶ On peut aussi s'interroger sur la pertinence de signaler que le *s* de *presbyte* se prononce alors qu'on ne le fait pas pour ceux de *presque* ou *presqu'île*. De plus, n'aurait-il pas été pertinent de signaler la difficulté de la prononciation du *e* précédent le *s* (qui se prononce [ɛ]).

Quelles que soient les stratégies utilisées, on remarque que la transcription phonétique du mot accompagne toujours le signalement d'une difficulté de prononciation. Même si on peut s'interroger sur la capacité des enfants à maîtriser l'alphabet phonétique, la transcription phonétique reste la méthode la plus efficace pour indiquer la prononciation

¹⁶ Ce dernier exemple a été repéré hors de notre corpus.

des mots dans le contexte d'un dictionnaire papier. Pour que l'enfant puisse profiter de cette information, le PREnf fournit un tableau de l'alphabet phonétique dans le mode d'emploi du dictionnaire. On y explique notamment qu'il est tout aussi nécessaire d'apprendre les signes phonétiques que les lettres de l'alphabet.

La prononciation ne concernant que le signifiant du mot, elle ne peut être mise en relation qu'avec un autre type de données marginales, celles relatives à la graphie. Nous reviendrons sur cette possible association un peu plus loin.

2.3.2 Données relatives à la graphie de l'entrée

La maîtrise de la graphie des mots, c'est-à-dire de leur représentation écrite, ne va pas de soi pour l'apprenant d'une langue. Comme le signale Fayol (2003 : 52), l'orthographe française est remplie de pièges et de difficultés. Ceux-ci s'expliquent notamment par le fait que de nombreux phonèmes se traduisent par différents graphèmes et inversement, certains graphèmes peuvent correspondre à plus d'un phonème. De plus, selon Fayol, « la seule connaissance des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne permet de transcrire correctement qu'environ la moitié du lexique » (*id.* : 53). Si on se base sur Riegel, Pellat et Rioul (2001 : 64), cela peut s'expliquer par le fait que l'orthographe française est régie par deux principes, l'un phonographique et l'autre idéographique. Selon ce dernier principe, il arrive que les graphèmes aient des fonctions grammaticales ou sémantiques plutôt que celle de représenter des phonèmes (principe phonographique).

Selon Fayol (*id.* : 53), c'est en mémorisant les mots et les configurations de lettres que l'enfant peut arriver à surpasser les difficultés d'acquisition de l'orthographe lexicale. Pour l'aider dans l'apprentissage de l'orthographe, la consultation d'un dictionnaire est un outil important à sa disposition.

Bien évidemment, la seule lecture des entrées dans le dictionnaire fournit à l'enfant les graphies des mots consultés. Toutefois, pour l'aider davantage à assimiler la graphie de ces mots, le PREnf signale les difficultés orthographiques lorsqu'il y en a. Comme ce n'est pas toujours le cas, il est normal de constater que, dans notre corpus, seulement 44 articles sur 217 contiennent des remarques sur la graphie des mots et chaque article ne

contient jamais plus d'une information de ce genre. En se basant sur le contenu (type de difficulté relevé) de ces 44 données, on peut les regrouper en cinq sous-catégories.

Près de la moitié de ces données (21) portent sur le redoublement des consonnes. L'importance de ce type de remarques n'est pas étonnante car selon la Banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française (BDL), il s'agit là de l'une des plus importantes sources d'erreurs d'orthographe. Puisque en règle générale la prononciation de la double consonne ne diffère pas de celle de la consonne simple, il est facile de faire une erreur.

La forme des données portant sur le redoublement des consonnes peut varier selon que le mot comporte une ou deux sources potentielles d'erreur comme en témoignent les exemples (26) et (27). Dans l'exemple (28), on constate que, lorsqu'une entrée est suivie d'une ou plusieurs sous-entrées, le commentaire porte explicitement sur l'ensemble de la famille des dérivés.

(26)	abondamment adv.	Attention aux deux <i>m</i> !
(27)	accaparer v.	Attention ! deux <i>c</i> et un seul <i>p</i> .
(28)	abonner v. ➤ abonné n. m., abonnée n. f. ➤ abonnement n. m.	N'oublie pas les deux <i>n</i> dans <i>abonner</i> , <i>abonné</i> , <i>abonnement</i> .

La deuxième sous-catégorie de remarques présentant une difficulté orthographique (6 cas) porte, mais seulement implicitement, sur le rapport phonie/graphie, dont voici trois exemples :

(29)	abcès n. m.	Attention au <i>c</i> du milieu et au <i>s</i> de la fin !
(30)	presbyte n. m. et f.	Attention au <i>y</i> de presbyte !
(31)	décourageant adj.	Attention au <i>e</i> devant le <i>a</i> !

Comme l'illustre l'exemple (29), on retrouve un premier sous-groupe de données sur la représentation du son [s] par différents graphèmes : *c*, *sc* (*inconscient*) et *s* (*incursion*). L'exemple (30) concerne un deuxième sous-groupe portant sur la correspondance du son [i] / lettre *y*. Il s'agit là d'un élément de difficulté orthographique puisqu'aucun indice

sonore ne justifie l'emploi du *y* plutôt que du *i*. Enfin, l'exemple (31) soulève, sans le dire explicitement, le problème du graphème *g* qui ne peut rendre le son [ʒ] devant les voyelles *a*, *o* et *u* que si on le fait d'abord suivre d'un *e*.

La troisième sous-catégorie de remarques de nature graphique (4 cas) porte sur la difficulté orthographique reliée à la finale des mots touchés. Trois remarques portent sur la présence de consonnes finales muettes. Alors que dans deux cas (voir notamment l'exemple 32) on se contente de signaler la présence de la lettre muette, dans l'exemple (33), on fait le lien avec la forme verbale correspondante pour indiquer que le nom concerné se termine par un *d*.

(32)	<i>prélat</i> n. m.	N'oublie pas le <i>t</i> final.
(33)	<i>abord</i> n. m.	N'oublie pas le <i>d</i> comme dans <i>aborder</i> .

Il arrive que, pour connaître la finale d'un mot, le lien avec des mots de la même famille ne soit pas une solution à adopter. Ceci explique le quatrième commentaire de cette sous-catégorie (34) qui rejette sans le dire explicitement le rapprochement possible avec *abriter*.

(34)	<i>abri</i> n. m.	Attention, il n'y a rien après le <i>i</i> de <i>abri</i> !
------	-------------------	---

Le quatrième type de remarques sur la graphie des mots porte sur la difficulté reliée à la présence d'un *e* muet à l'intérieur de mots (deux cas) tel que le montre l'exemple (35). Comme dans plusieurs cas similaires, un *e* muet précède le suffixe nominalisateur *-ment* car il s'agit d'un nom dérivé d'un verbe dont le radical se termine par une voyelle. En raison de sa complexité, cette explication morphologique n'est évidemment pas fournie au jeune lecteur du PREnf.

(35)	<i>aboiement</i> n. m.	Attention au <i>e</i> après le <i>i</i> !
------	------------------------	---

La dernière sous-catégorie de remarques sur l'orthographe des mots a trait aux problèmes que peuvent poser les accents (5 cas).

Comme le souligne la BDL, il est difficile pour un apprenant de savoir si un mot doit s'écrire avec ou sans accent circonflexe puisqu'il n'y a pas de règles d'écriture fixes et systématiques sur lesquelles se baser. Il est donc important de signaler la présence d'un accent circonflexe dans un mot comme on le fait dans les exemples (36) et (37)¹⁷.

(36)	<i>abîme</i> n. m.	Attention à l'accent circonflexe du <i>î</i> .
(37)	<i>acariâtre</i> adj.	N'oublie pas l'accent circonflexe du troisième <i>â</i> .

Si la présence d'un accent circonflexe sur un *a* (tout comme sur un *e* et ou *o*) correspond dans la majorité des cas à un changement de prononciation (de timbre vocalique), ce n'est pas le cas pour le *i*. Ainsi, l'intuition phonologique ne peut pas toujours s'appliquer pour déterminer la présence d'un accent circonflexe. Toutefois, lorsque c'est le cas, on peut se demander s'il ne serait pas approprié de fournir un commentaire sur la prononciation ou à tout le moins une transcription phonétique pour les mots dont la prononciation est affectée par la présence d'un accent circonflexe comme dans le cas d'*acariâtre*.

D'autres remarques portent sur les accents aigu et grave, comme dans les exemples suivants :

(38)	► <i>prélèvement</i> n. m.	Attention aux accents de <i>prélèvement</i> !
(39)	<i>près</i> adv.	Attention à l'accent grave du <i>è</i> et au <i>s</i> final ! ¹⁸

Selon les différentes formes que prennent les commentaires portant sur les difficultés orthographiques que nous avons analysés, on peut affirmer qu'ils sont construits selon trois modèles à l'intérieur desquels on peut observer de légères variantes. En voici trois exemples types :

(40)	<i>aberrant</i> adj.	Attention aux deux <i>r</i> de <i>aberrant</i> !
(41)	<i>se prélasser</i> v.	N'oublie pas les deux <i>s</i> .
(42)	<i>accabler</i> v.	<i>Accabler</i> et <i>accablant</i> s'écrivent avec deux <i>c</i> .

¹⁷ Étant donné la date de publication de l'ouvrage, antérieure aux rectifications orthographiques, celles-ci ne sont évidemment pas abordées.

¹⁸ On remarquera que, dans l'exemple (39), on mentionne deux éléments de difficulté orthographique, soit la présence du *è* et du *s* final. Le fait de mentionner le *s* relève plutôt de la troisième catégorie de commentaires sur la graphie des mots puisqu'il est question d'une consonne finale muette.

Même si la graphie est étroitement liée à la relation phonème/graphème, la formulation des commentaires dont il vient d'être question n'aborde pas explicitement cette relation. Quelques-uns sont plus éloquents.

2.3.3 Données relatives à la prononciation et à la graphie (double valeur)

Puisqu'il existe une correspondance entre l'oral et l'écrit, plus précisément entre phonèmes et graphèmes, il n'est pas étonnant de retrouver dans le PREnf des remarques ayant une double valeur (3 cas). Deux cas de figure ressortent de ce genre de remarque.

Un premier type de commentaire signale deux difficultés, une orthographique et une autre liée à la prononciation (2 cas). Comme le montre l'exemple (43), ces deux difficultés sont interreliées, ce qui justifie qu'on les soulève dans le même commentaire. En effet, même si le deuxième *e* de *décolleté* est précédé de deux consonnes graphiques (« ll »), celles-ci correspondent à une seule consonne phonétique, soit le phonème /l/. C'est ce qui explique que le *e* qui suit les deux *l* est muet (son élision n'entraînant pas la rencontre de trois consonnes).¹⁹

(43)	<i>décolleté</i> adj. et n. m.	N'oublie pas les deux <i>l</i> . Le second <i>e</i> ne se prononce pas : [dekolte].
------	--------------------------------	---

Ce premier genre de commentaire est constitué de deux phrases, l'une prenant la forme négative de l'impératif pour signaler une difficulté orthographique et l'autre est une assertion qui explique une difficulté relative à la prononciation.

Le deuxième type de remarque à double valeur contient deux informations de portée distincte, comme l'illustre l'exemple (44). L'information première, dans ce cas-ci la prononciation, est dédiée à l'entrée alors que l'information seconde porte plus largement sur la relation phonème/graphème qui est variable dans le système orthographique du français. Même si l'on fournit des mots qui riment avec l'entrée, ces mots démontrent plus largement que le phonème /ɛ/ peut correspondre à différents graphèmes.

¹⁹ Par contre, le /ə/ est maintenu s'il est précédé d'au moins deux consonnes (phonétiques).

(44)	<i>abdomen</i> n. m.	Abdomen [abdɔmɛn] rime avec <i>domaine</i> , <i>cyclamen</i> et <i>énergumène</i> .
------	----------------------	---

2.3.4 Les données relatives aux formes fléchies

Alors que, dans un dictionnaire, les mots apparaissent habituellement en entrée sous leur forme « canonique », c'est-à-dire neutralisée selon les conventions établies, en discours, ils se manifestent sous de nombreuses formes autres que le lemme, c'est-à-dire sous leurs formes fléchies. Alors, en tant qu'outil de décodage et d'encodage, le dictionnaire d'apprentissage doit accorder une place particulière aux informations de nature morphologique.

Le PREnf comporte un nombre important de données ayant trait à la morphologie flexionnelle, c'est-à-dire aux variations formelles selon le genre, le nombre et la personne (ainsi que le mode et le temps pour les verbes). Les remarques relatives à la flexion que l'on retrouve dans notre corpus concernent les adjectifs, les noms composés et les verbes.

2.3.4.1 Données relatives aux formes fléchies des adjectifs

Notre corpus contient 80 entrées (et sous-entrées) correspondant à des adjectifs. De ce nombre, seulement trois articles contiennent une note marginale sur la forme fléchie de l'adjectif ou plus exactement sur sa forme féminine, comme dans les exemples suivants :

(45)	➤ <i>abrutissant</i> adj.	Au féminin : <i>abrutissante</i> .
(46)	➤ <i>dédaigneux</i> adj.	Au féminin : <i>dédaigneuse</i> .

On peut s'étonner de constater que le PREnf fournit si peu de remarques sur les formes fléchies des adjectifs. De plus, on peut se questionner sur les raisons motivant l'absence ou la présence de telles données. Par exemple, pourquoi avoir donné la forme féminine d'*abrutissant* et pas celle d'autres adjectifs comme *abasourdi* ou *aberrant* (qui contient aussi une consonne finale muette) ? Si l'on considère que la forme féminine du suffixe de dérivation de *dédaigneux* constitue un élément de difficulté, pourquoi n'en a-t-on pas fait autant pour celle de *présomptueux* ? Si les concepteurs du PREnf (au contraire de ceux du LJ par exemple) ont choisi de ne pas fournir systématiquement la forme féminine des adjectifs, nous aurions supposé qu'ils l'auraient fait dans le cas des formes posant une

certaine difficulté. Or, à la lueur des questions soulevées précédemment, il semble que ce ne soit pas le cas.

Tout comme les remarques sur les formes fléchies des verbes, celles des adjectifs sont brèves et claires malgré l'économie de mots. Toutefois, on peut se demander si de telles remarques sont plus efficaces que le fait de donner la forme féminine, ou la forme féminine du suffixe, au niveau de l'entrée comme le font d'autres dictionnaires (comme le LJ).

2.3.4.2 Les données relatives à la forme plurielle des noms composés

De par leur « complexité », les règles régissant le pluriel des noms composés ne sont pas faciles à maîtriser. Elles demandent à la fois une connaissance des règles d'accord des différents types de mots qui les composent et une capacité à juger le sens de ces composants pour en trouver les formes correctes. Pour parer à cette difficulté, le PREnf contient des données fournissant les formes plurielles des mots composés, et ce, même si on indique que ceux-ci sont des noms invariables comme le montre l'exemple (47).

(47)	<i>abat-jour</i> n. m. invariable	Au pluriel : <i>des abat-jour</i> .
------	-----------------------------------	-------------------------------------

Notre corpus contient deux entrées correspondant à des noms composés. Ce qui est peu pour en déduire des constances de traitement. Toutefois, si on prend un échantillon de noms composés dont le premier mot est *garde-* (*garde-à-vous*, *garde-barrière*, *garde-boue*, *garde-chasse*, *garde-fou* et *garde-manger*), on peut constater que dans tous les cas (6 noms), on retrouve un commentaire sur la ou les formes plurielles de ces mots. On peut donc présumer que chacun des articles portant sur un mot composé du PREnf contient une remarque sur la formation de leur pluriel.

2.3.4.3 Données relatives aux formes fléchies des verbes

Notre corpus contient 81 entrées correspondant à des verbes. Chaque article contient une remarque marginale sur les formes conjuguées du verbe. Comme le montre l'exemple (48), toutes renvoient à un tableau (numéroté) de conjugaison d'un verbe modèle situé en annexe du PREnf. Ces tableaux contiennent les verbes conjugués aux différents modes et

aux différents temps. Notons que, dans le renvoi, le verbe modèle est parfois identifié, comme dans l'exemple (49)²⁰.

(48)	<i>déclarer v.</i>	Conjugaison 1
(49)	<i>pressentir v.</i>	Conjugaison 16, comme <i>sentir</i> .

Lorsque les formes conjuguées comportent certaines difficultés particulières, elles sont mentionnées à la suite du renvoi, comme on peut le constater dans l'exemple (50).

(50)	<i>accéder v.</i>	Conjugaison 6 = Indic. présent : <i>j'accède, nous accédons.</i> Imparfait : <i>j'accédais.</i> Futur : <i>j'accéderai.</i>
------	-------------------	---

2.4 Données servant à illustrer ou à enrichir la description lexicale du défini

Comme il a été fait mention dans l'introduction de ce mémoire, les définitions du PREnf sont toujours suivies d'au moins un exemple prenant la forme d'une phrase complète. Rey-Debove précise que « [c]es phrases sont choisies avec soin pour illustrer la définition, montrer la place et les formes du mot en contexte, et rétablir la relation rompue entre les mots et le monde environnant. » (1988 : préface, XI)

Afin peut-être de ne pas alourdir outre mesure les articles, il arrive qu'un ou deux exemples supplémentaires soient également fournis dans les marges d'un article. Les fonctions de ces phrases-exemples sont de nature variable. Elles peuvent servir uniquement à élargir l'illustration d'emploi du mot-entrée tel que défini dans l'article. Mais elles peuvent aussi servir à introduire de nouveaux éléments linguistiques et ainsi à enrichir la description lexicale au delà de la zone ciblée par la définition. Ainsi, certaines phrases-exemples indiquent d'autres emplois sémantiques du mot-entrée alors que d'autres présentent des emplois phraséologiques qui ne sont pas abordés dans l'article.

²⁰ Notons que, lorsqu'il y a parenté morphologique, il n'y a pas systématiquement un renvoi vers un verbe modèle.

2.4.1 Exemples des emplois décrits

Étant donné la place accordée à l'exemplification à l'intérieur des articles, il n'est pas étonnant de constater que notre corpus ne comprend que quatre exemples marginaux illustrant le fonctionnement du mot dans la phrase. Ces exemples sont une manière de manifester du sens et de donner ainsi au jeune lecteur le déclic pédagogique qui lui permet de comprendre le sens du mot tel qu'il est décrit dans la définition.

Comme le mentionne Rey-Debove (1971 : 296), « le problème majeur soulevé par l'exemple est sa capacité plus ou moins grande à signifier le contenu du mot-entrée, en servant de preuve partielle à la définition, d'"éclairer" la définition ». Ainsi, peut-on trouver en marge de certains articles du PREnf une phrase-exemple constituant une illustration supplémentaire (tant du point de vue du sens que de la combinatoire) à celle déjà fournie par l'exemple de l'article central, comme c'est le cas dans les exemples suivants :

(51)	<i>incurable</i> adj.	C'était une <i>malade incurable</i> .	Qui ne peut être guéri. <i>La mère de Sophie Pelletier était atteinte d'un mal incurable.</i>
(52)	<i>présage</i> n. m.	Trouver un trèfle à quatre feuilles est un <i>heureux présage</i> .	Signe qui annonce l'avenir. <i>Certains pensent que croiser un chat noir est un mauvais présage, que cela annonce quelque chose de mauvais.</i>
(53)	<i>préserver</i> v.	On peut dire aussi qu'elle <i>préserve des mites</i> .	Protéger. <i>La naphthaline préserve les vêtements contre les mites.</i>

Les exemples (51) et (52) fournis dans les marges des précédents articles permettent au jeune lecteur de construire le sens des mots-entrées en fournissant des cooccurents,²¹ qui comme l'explique Rey-Debove (1971 : 132), « [...] déterminent un contexte sémantique susceptible de lever l'ambiguïté. » Ainsi, grâce à la note (51), l'enfant apprend que l'on peut utiliser *incurable* pour qualifier non seulement un mal (exemple inclus à l'article), mais aussi un malade (exemple marginal). À partir de la remarque (52), il apprend qu'un présage peut être non seulement malheureux (exemple inclus à l'article), mais aussi heureux (exemple marginal).

²¹ *Cooccurents* est employé ici dans le sens d'éléments qui figurent dans la même phrase qu'un élément linguistique (ici le défini). (D'après Dubois et al. 2001 : 120).

La phrase-exemple (53) est différente des précédentes dans la mesure où elle indique non pas une cooccurrence lexicale à proprement dit, mais plutôt une cooccurrence grammaticale. En effet, l'exemple que contient la remarque marginale (53) sert à montrer un lien entre le mot-entrée et une préposition. Ainsi, l'enfant apprend qu'on peut employer le verbe *préserver* avec la préposition *contre* (exemple inclus à l'article), mais aussi avec la préposition *de* (*des*) (exemple marginal).

Le contenu des remarques (51) et (53) est explicitement en lien avec l'exemple de l'article. Dans la phrase-exemple « C'était une *malade incurable*. », le déterminant *ce* (*c'*) identifie anaphoriquement un référent évoqué dans l'exemple de l'article, soit la mère (de Sophie Pelletier). Quant au déterminant indéfini *une*, il se rapporte bien sûr à celle-ci, sa forme féminine le confirmant. Dans le commentaire marginal (53), la présence de l'adverbe *aussi* spécifie que l'exemple propose une autre façon d'utiliser le mot-entrée que celle proposée dans l'exemple de l'article attendant à la définition. Les exemples inclus dans les articles constituent un cotexte dont l'interprétation sert de prémisse à la production des énoncés (51) et (53). Ainsi, pour bien saisir le contenu (sémantique) des exemples-phrases marginaux, l'enfant doit se reporter aux exemples des articles proprement dits.

2.4.2 Mention d'autres emplois du mot-entrée

2.4.2.1 Autres emplois sémantiques

Le deuxième type d'exemplification du mot-entrée que l'on retrouve dans les marges du PREnf sert à introduire un nouvel emploi sémantique du mot-entrée, par rapport à celui ou à ceux déjà explicitement présentés dans l'article, c'est-à-dire couverts par la ou les définitions. Notre corpus contient six items pouvant être classés dans cette catégorie. Le contenu et la forme de ces exemples sont variés. Ils peuvent notamment prendre la forme d'un exemple glosé (exemples 54 à 56) ou encore d'une phrase complète prenant les allures d'une définition phrastique (exemple 57).

(54)	<i>abc</i> n. m. invariable	<i>L'abc d'un métier, c'est ce qu'il faut au moins en savoir.</i>	Petit livre pour apprendre l'alphabet. <i>Yasmina a appris à lire dans un abc. Sophie Pelletier a illustré plusieurs abc.</i>
(55)	<i>déclarer</i> v.	À la frontière, le douanier demande si l'on a <i>quelque chose à déclarer</i> , si l'on a dans ses bagages des objets pour lesquels on doit payer une taxe.	1. Faire savoir, annoncer; vois <i>révéler</i> . <i>Le maire a déclaré que le nouveau gymnase serait inauguré dans un mois. Julie a déclaré son intention d'inviter des amis pour son anniversaire. Hippolyte a déclaré avoir entendu une explosion provenant de la poste juste avant l'incendie.</i> 2. Faire connaître l'existence de quelqu'un, de quelque chose. <i>Denis Prost a déclaré la naissance de son fils Martin à la mairie. Tous les ans, il faut déclarer ses revenus au service des impôts.</i> 3. L'incendie s'est déclaré dans le sous-sol de la poste, il a commencé dans le sous-sol de la poste.
(56)	<i>incurable</i> adj.	Une <i> paresse incurable</i> est une paresse incorrigible.	Qui ne peut être guéri. <i>La mère de Sophie Pelletier était atteinte d'un mal incurable.</i>
(57)	<i>acajou</i> n. m.	L'arbre dont on tire ce bois précieux s'appelle aussi un <i>acajou</i> .	Bois brun-rouge, utilisé pour faire des meubles. <i>Le docteur Séverac a un très beau bureau en acajou. Elle a des cheveux acajou, de la couleur de ce bois.</i>

Ces exemples montrent les conditions d'emploi du mot-entrée tout en décrivant le sens. Ce dernier est déterminé par la contextualisation de cooccurrents, c'est pourquoi ils sont aussi mis en caractères italiques. Ainsi, dans l'exemple (56), *incurable* est synonyme d'*incorrigible* lorsqu'il qualifie la paresse. Comme on peut le constater dans l'exemple (54), le sens introduit dans une remarque marginale peut être un sens figuré.

Comme l'illustre l'exemple (55), une note marginale peut être l'occasion de définir et d'illustrer un « sous-sens » d'une acception de l'article central avec laquelle il est aligné. En mentionnant un autre emploi sémantique dans un commentaire marginal, on s'assure de ne pas alourdir ou complexifier la microstructure.

2.4.2.2 Autres emplois grammaticaux ou phraséologiques

Le troisième type d'exemplification du mot-entrée que l'on retrouve dans les marges du PREnf sert à introduire de nouveaux emplois grammaticaux ou phraséologiques.

1) *Autres emplois grammaticaux*

Notre corpus inclut un cas où la note marginale fournit un autre emploi grammatical du mot-entrée. On constate en effet que dans l'article central de l'exemple (58), *prématuré* est présenté comme adjectif alors que la remarque marginale introduit un emploi nominal.

(58)	<i>prématuré</i> adj.	Ce sont des <i>prématurés</i> .	1. Une chose prématurée, c'est une chose qui se produit trop tôt. <i>Dire que Marie-Tévy et Antoine vont se marier serait prématuré.</i> 2. <u>Un enfant prématuré, c'est un enfant qui naît avant la date prévue de l'accouchement. Les enfants prématurés sont généralement petits et maigres.</u>
------	-----------------------	---------------------------------	--

Si la remarque (58) n'est liée à aucune autre donnée marginale, elle est en lien direct avec le contenu du dernier exemple de l'article central. Ce lien est non seulement établi par l'alignement du commentaire à cet exemple, mais également par sa forme. Le déterminant *ce* identifie anaphoriquement un référent évoqué dans l'exemple de l'article, soit *les enfants prématurés*.

Notons qu'il peut arriver qu'une remarque marginale du PREnf puisse aussi introduire une catégorie du mot-entrée dont l'emploi est restreint par rapport au mot-entrée tel que présenté dans l'article central. C'est le cas de l'exemple (59)²², où la remarque marginale introduit un nouvel emploi du mot-entrée correspondant à un registre familier. Alors que dans le corps de l'article *super* est présenté comme un préfixe, la remarque marginale introduit en effet un emploi adjectival.

(59)	<i>super</i> ...	On dit familièrement c'est <i>super</i> pour « c'est magnifique, superbe, très bon ».	Préfixe qui indique le plus haut degré, la supériorité, et qui se place devant certains noms pour en renforcer le sens. <i>M^{me} Séverac fait ses courses une fois par semaine au supermarché. Ce célèbre acteur anglais doit jouer prochainement dans une superproduction.</i>
------	------------------	---	--

2) *Autres emplois phraséologiques*

Certaines données marginales du PREnf présentant un exemple d'emploi du mot-entrée servent à introduire de nouveaux emplois phraséologiques des mots-entrées, comme dans les exemples (60) à (62). Nous classons tout d'abord dans cette catégorie les locutions

²² Cet exemple a été repéré hors de notre corpus.

(exemple 60). Nous retenons également des emplois où le mot-entrée figure dans un syntagme plus ou moins figé (collocation) et dont les composants perdent leur sens individuel à la faveur d'un sens unique (exemple 61). Enfin, nous classons dans cette catégorie les lexies (dénominations) complexes (exemple 62).

(60)	<i>abattre</i> v.	L'homme à abattre, c'est celui qu'il faut supprimer, éliminer.	1. Faire tomber par terre une chose verticale. <i>Les bûcherons abattaient les arbres à la cognée. Pour démolir une maison, on en abat les murs – S'abattre, c'est tomber tout d'un coup. L'avion s'est abattu dans le pré. Les sauterelles s'abattirent sur les récoltes.</i> 2. <u>Abattre un animal, c'est le tuer. Pierre Séverac a abattu une vache blessée. Les policiers ont abattu le gangster d'un coup de pistolet, ils l'ont tué.</u> 3. Rendre faible, fatiguer, épuiser. <i>M^{me} Hespel se remet à peine, sa maladie l'a abattue. M^{me} Hespel est encore très abattue.</i> 4. Ôter son énergie, sa joie à quelqu'un ; vois accabler, décourager, démoraliser, déprimer . <i>La disparition de son chat a abattu Julie. Pourquoi es-tu si abattue ?, triste, découragée.</i>
(61)	<i>pressé</i> adj.	Aller au plus pressé : faire d'abord ce qu'il y a de plus urgent.	1. Quelqu'un de pressé, c'est quelqu'un qui n'a pas beaucoup de temps et qui est forcé de se dépêcher. <i>Où vas-tu, Hippolyte, tu as l'air bien pressé ?</i> 2. <u>Un travail pressé, c'est un travail qui doit être fait très vite ; vois urgent.</u> <i>M^{me} Hespel expédie d'abord les tâches les plus pressées.</i>
(62)	<i>préfecture</i> n. f.	À Paris, les services de direction de la police sont groupés à la <i>préfecture de police</i>	1. Administration qui dépend d'un préfet. <i>M. Bellec doit écrire à la préfecture. Angèle a garé sa voiture près de la préfecture, près du bâtiment où sont les services de la préfecture.</i> 2. Ville où est installée cette administration ; vois chef-lieu . <i>Créteil est la préfecture du Val-de-Marne.</i>

Notre corpus comprend 13 items pouvant être classés dans la catégorie des remarques présentant un autre emploi phraséologique du mot-entrée. Le contenu et la forme de ces exemples sont variés : la nouvelle lexie complexe est soit introduite comme telle et définie (exemples 60 et 61), soit intégrée à une phrase servant implicitement de définition (exemple 62).

2.5 Données relatives aux relations morpholexicales

Alors qu'il était question jusqu'ici de remarques du PREnf portant sur le mot-entrée, l'analyse portera maintenant sur les données marginales faisant état de relations que le mot-entrée entretient avec d'autres éléments lexicaux.

Selon ce qu'écrit Rey-Debove dans la préface du PREnf (1988 : XIV), la connaissance des unités minimales de sens (éléments de formation des mots) et la maîtrise des processus de construction des mots dans le système de la langue, et plus particulièrement de ses modèles productifs, facilitent l'apprentissage du lexique et encourage une autonomie par rapport à celui-ci. On retrouve donc dans les marges du PREnf de nombreuses données portant sur les mécanismes de dérivation, sur les éléments de formation et les allomorphes, sur la composition, ainsi que sur les familles de mots.

2.5.1 Données relatives aux mots construits issus du mot-entrée

2.5.1.1 Données relatives à la dérivation

1) Données relatives à la dérivation affixale

Notre corpus contient 31 données portant sur la morphologie lexicale. Ils décrivent tous le même mécanisme, soit la dérivation. Cette dernière est un procédé de formation des mots à partir de l'adjonction à un lexème (bases ou radicaux, le plus souvent un morphème libre) d'un ou plusieurs affixes (morphèmes liés).

Plusieurs études citées par Roy et Labelle (2007) semblent établir le bien-fondé des données sur les mécanismes de dérivation du PREnf. Selon ces recherches, les jeunes enfants (en début de scolarité) possèdent une connaissance morphologique²³ implicite et plus particulièrement une sensibilité à la morphologie des mots dérivés. L'étude menée par Roy et Labelle permet aux chercheuses de conclure que « [d]u point de vue didactique, [...] on peut tabler très tôt sur la sensibilité morphologique²⁴ des enfants, et qu'on a tout intérêt à développer leur conscience morphologique²⁵, donc leur connaissance explicite, pour faciliter l'acquisition du vocabulaire. » (p. 287)

Les données relevées dans notre corpus montrent les mécanismes de dérivation (affixale) selon le procédé qui consiste à demander au jeune lecteur de comparer des séries de mots afin qu'il puisse effectuer des rapprochements morphologiques (et peut-être morpho-

²³ C'est-à-dire qu'ils ont « [...] conscience des plus petites unités de sens d'une langue et l'habileté à les utiliser » (p. 264).

²⁴ « [...] la sensibilité morphologique portant sur les connaissances implicites, qui ne sont pas contrôlées consciemment par le sujet et que le sujet est donc incapable de verbaliser. » (p. 264)

²⁵ La conscience morphologique étant « la capacité de l'enfant à réfléchir sur la structure des mots et à la manipuler explicitement. » (p. 264)

sémantiques). Ces comparaisons ont pour but d'amener l'enfant à déduire comment des mots sont formés à partir d'autres mots comme dans les exemples suivants :

(63)	<p>Compare : <i>préparer</i> → <i>préparation, préparatoire,</i> <i>éliminer</i> → <i>élimination, éliminatoire</i> <i>et obliger</i> → <i>obligation, obligatoire.</i></p>	<p>préparer v. 1. Faire tout ce qu'il faut pour qu'une chose soit prête. <i>M^{me} Hespel prépare le dîner. Sophie Pelletier s'est préparé un sandwich. Denis Prost préparera ses bagages demain.</i> 2. <i>Alex n'a pas bien préparé son examen, il n'a pas assez travaillé.</i> 3. <i>Se préparer, c'est s'arranger pour être prêt. Denis Prost se prépare à partir. Sophie Pelletier s'est préparée pour la soirée.</i> > préparatifs n. m. plur. Ce que l'on fait pour préparer quelque chose. <i>Denis Prost a terminé les préparatifs de son départ.</i> > préparation n. f. <i>La préparation de ce plat n'est pas longue, il ne faut pas beaucoup de temps pour le préparer. Sophie Pelletier a un roman en préparation, elle se prépare à en écrire un.</i> > préparatoire adj. <i>M^{me} Hespel a assisté à une réunion préparatoire avant le départ de Sylvain en colonie de vacances, une réunion qui a servi à préparer le départ.</i></p>
(64)	<p>Compare : <i>absent</i> → <i>absence, s'absenter</i> <i>et présent</i> → <i>présence, se présenter.</i></p>	<p>absent adj. Qui n'est pas dans le lieu où il devrait être. <i>Le docteur Séverac est absent pour le moment. Angèle sera absente de chez elle pendant deux mois.</i> — n. <i>Il y a beaucoup d'absents dans la classe à cause de l'épidémie de varicelle.</i> > absence n. f. 1. Le fait de ne pas être là. <i>Son absence n'a pas été remarquée.</i> 2. Manque. <i>M^{me} Harpie doit son surnom à son absence de gentillesse.</i> > s'absenter v. S'éloigner pour un certain temps d'un lieu où l'on est normalement. <i>Angèle s'est absentée de chez elle pendant deux mois.</i></p>

La comparaison de séries de dérivés suggère implicitement à l'enfant des modèles de formation de mots construits²⁶. L'exemple (63) montre comment sont formés des noms d'action à partir de verbes en utilisant le suffixe *-ation* ainsi que des adjectifs en utilisant le suffixe *-atoire*. L'exemple (64) présente comment sont formés des noms (de propriété) et des verbes à partir d'un radical adjectival lorsqu'on utilise le suffixe *-ence* et *-er*.

Des 31 données portant sur la morphologie dérivationnelle, 19 sont basés sur le même modèle que les exemples (63) et (64). Treize d'entres eux montrent comment sont formés des mots (noms et adjectifs) à partir de bases verbales, les six autres indiquent comment des mots (noms et verbes) se forment à partir de bases adjectivales.

²⁶ Les mots construits sont considérés comme tel parce qu'« [...] ils ont une structure interne qui correspond à un schéma régulier. » (Lehmann et Martin-Berthet, 2005 : 124)

Le fait de comparer de telles séries a pour avantage de montrer à l'enfant que la relation dérivationnelle est orientée (par exemple du verbe vers le nom) et qu'il est possible de prédire le sens à partir de la forme des mots.

Les données sur la formation des mots nous apparaissent plus efficaces pour amener l'enfant à comprendre et intégrer les mécanismes dérivationnels que le fait de traiter les affixes à la nomenclature ou d'en fournir la liste dans des tableaux en annexe comme le font d'autres dictionnaires (comme le LJ ou le RJ).²⁷

2) Données relatives à la conversion

Notre corpus comporte une seule note marginale illustrant implicitement un mot obtenu par dérivation non affixale appelée aussi *conversion* (ou *dérivation impropre*). Si on se base sur Lehmann et Martinet-Berthet (2005 : 113), la conversion consiste à faire passer un mot d'une catégorie grammaticale à une autre sans en altérer la forme. Si la précédente remarque marginale (exemple 58) présente un autre emploi grammatical du mot-entrée *prématuré*, elle amène implicitement l'enfant à observer une conversion c'est-à-dire que le nom est obtenu par substantivation de l'adjectif correspondant au mot-entrée. Il s'agit d'un type de conversion particulièrement productif. La conversion est alors purement catégorielle et le sens du nom ainsi obtenu ne diffère pas de celui de la base adjectivale. Le genre du dérivé est dans ce cas masculin.

3) Mention et explication de dérivés du mot-entrée

Notre corpus contient neuf données présentant des dérivés du mot-entrée. Ces remarques ne visent pas explicitement à amener l'enfant à réfléchir sur les mécanismes de dérivation contrairement aux données portant sur la morphologie lexicale analysées précédemment.

Les remarques présentant des dérivés du mot-entrée prennent différentes formes. Certaines mentionnent un dérivé tout en fournissant une définition morphosémantique (voir exemple 65). D'autres fournissent davantage un exemple tenant lieu de définition (voir exemples 66 et 67). Dans un cas comme dans l'autre, le dérivé est mentionné dans le commentaire ainsi que parfois le mot-entrée (comme dans l'exemple 66) et même un

²⁷ Notons que la combinaison de l'ensemble de ces stratégies pourrait être envisageable dans un même dictionnaire, chacune ayant ses avantages...

autre dérivé comme dans l'exemple (67). Ainsi, l'enfant peut constater le lien morphologique entre ces mots.

(65)	<i>s'abstenir</i> v.	L'absence de vote d'un électeur s'appelle l' <i>abstention</i> .	1. <i>S'abstenir de faire quelque chose</i> , c'est ne pas faire quelque chose parce qu'on en a décidé ainsi ; vois <i>s'empêcher, éviter, se garder</i> . 2. <u>Ne pas voter. De nombreux électeurs se sont abstenus aux dernières élections.</u>
(66)	<i>abricot</i> n. m.	Les abricots poussent sur les <i>abricotiers</i> .	Petit fruit à noyau, de couleur orange, dont la peau est très douce. <i>Mamie Lou a fait une tarte aux abricots.</i>
(67)	<i>abbé</i> n. m. ➤ <i>abbaye</i> n. f.	La religieuse qui dirige une abbaye est une <i>abbesse</i> .	1. Prêtre catholique. <i>L'abbé Gauthier dit la messe.</i> 2. <u>Moine qui dirige une abbaye. L'abbé Gauthier veille à ce que les moines observent les règles de vie de l'abbaye.</u> Endroit où vivent des moines ou des religieuses. <i>Julie a visité l'abbaye du Mont-Saint-Michel.</i>

En lisant la remarque « Les abricots poussent sur les *abricotiers*. » le jeune lecteur peut observer que le mot *abricotier* contient le mot *abricot* et ainsi déduire plus ou moins consciemment une règle morphologique, à savoir que l'ajout du suffixe *-ier* (ou *-er*) à un nom de fruit permet de créer un nom d'arbre. Si, par ailleurs, on avait voulu que l'enfant déduise une règle de dérivation (un modèle de dérivation productif), il est évident qu'une remarque bâtie sur le modèle des données sur la dérivation affixale telle qu'abordée précédemment aurait été plus appropriée.

En plus de fournir une information morphologique, la note (66) présente un exemple d'emploi du dérivé *abricotier*, restituant ainsi en partie le contenu sémantique de ce mot. En lisant l'article central (portant sur *abricot*) et en y ajoutant l'information fournie dans la remarque (66), l'enfant peut déduire que le mot *abricotier* désigne l'arbre fruitier sur lequel poussent des abricots.

À partir de l'exemple (65), on constate que le commentaire présentant un dérivé ne doit pas être mis seulement en relation avec le mot-entrée au niveau formel mais également d'un point de vue sémantique. Ainsi, le commentaire de cet exemple est clairement associé à la deuxième acception du mot-entrée.

À l'exception d'un cas, les dérivés présentés dans des remarques marginales ne font pas l'objet d'entrées ni de sous-entrées. Ainsi, ces données peuvent être considérées comme

une stratégie permettant de présenter un mot (un dérivé) sans alourdir la nomenclature (d'un mot ne faisant pas partie du vocabulaire usuel visé par le PREnf). On peut toutefois se questionner sur la pertinence d'un tel choix. Il nous semble difficile de justifier qu'un mot fasse l'objet d'un commentaire dans l'article du mot dont il dérive plutôt que celui d'une sous-entrée. Par exemple, on peut se demander pourquoi *préparation* fait l'objet d'une sous-entrée et pas *abstention*? De plus, l'enfant qui veut consulter le mot *abstention* dans le PREnf doit se référer à l'article *s'abstenir* (plus précisément à un commentaire de cet article) alors qu'il serait peut-être plus approprié qu'il trouve ce mot en sous-entrée (ou en entrée).

2.5.1.2 Données relatives aux éléments de formation et aux allomorphes des mots construits

Le deuxième type de notes relevées dans notre corpus portant sur les mécanismes de formation des mots montre comment les mots sont formés à partir d'éléments (morphèmes). Plus précisément, il s'agit de données initiant le jeune lecteur aux éléments de formation savante (mis en gras dans les données) et à l'allomorphie comme dans les exemples suivants :

(68)	<i>décupler</i> v.	Compare décupler et décade : il est question de dix.	<u>1. Devenir dix fois plus grand. Le prix de ce tableau a décuplé.</u> 2. Augmenter de beaucoup. <i>Les épinards décuplent la force de Popeye.</i>
(69)	➤ <i>pressentiment</i> n. m.	Compare pressentiment , préjugé et prénom : il s'agit de ce qui est avant.	Impression, intuition que l'on a d'une chose avant qu'elle ne se produise. <i>Loïc a le pressentiment d'une tempête ; il ne sortira pas en mer aujourd'hui.</i>

Notre corpus compte 12 données de ce type. L'utilisation de formules telles que « il est question de » ou « il s'agit de » a pour avantage d'éviter l'usage d'un métalangage technique.

En mettant en caractère gras l'élément commun des mots comparés, on rend perceptibles les différents morphèmes à l'intérieur des mots sans nuire à leur lecture. L'observation de ces données ainsi révélées typographiquement (sans les isoler) incite l'enfant à effectuer des rapprochements de formes en allant au-delà des mots et à découvrir ainsi des

régularités tant au niveau des formes que des contenus (sens), découvertes qui lui sont utiles dans son apprentissage du lexique.

Si on peut trouver intéressant la mise en forme des données précédentes, on peut se questionner sur la pertinence de certaines démonstrations offertes au jeune lecteur du PREnf. Par exemple, si le cas (69) semble adapté au public cible qui peut reconnaître les bases, la pertinence du cas (68) semble des plus discutable car on peut présumer que l'enfant n'a aucune prise sur les éléments de formation que sont « upler » et « ade ».

Les remarques mettant en relief les éléments de formation des mots construits ont le double avantage d'aider au décodage et à la mémorisation de la forme de ces mots mais aussi de leur sens. Ainsi, ces remarques entretiennent un lien avec l'entrée mais également avec la définition en redoublant le contenu de celle-ci.

Les remarques sur la formation des mots du PREnf sont également en lien avec celles sur les familles de mots puisque celles-ci sont de nature morphosémantiques (abordées à la section 2.5.2).

Les remarques sur la formation des mots ne sont pas systématiquement ajoutées à chaque article portant sur un mot construit. Elles n'ont pas pour but d'inculquer des règles. Elles visent plutôt à amener l'enfant à réfléchir sur l'existence de certains modèles de formation productifs de mots pouvant les aider à mieux décoder la forme de mots nouveaux pour en déduire le sens. Ainsi, on peut considérer que les remarques morphosémantiques favorisent non seulement l'apprentissage des mots correspondant aux entrées mais également celui de micro-systèmes lexicaux.

2.5.1.3 Données relatives à la composition (non savante)

Notre corpus ne comprend que deux données présentant des mots composés. Il s'agit de mots formés d'au moins deux morphèmes lexicaux et correspondant à des unités significatives.

L'exemple (70) indique un mot composé formé de l'apposition du titre *directeur général* à un autre titre *président*. Le commentaire prend la forme d'un exemple glosé, ce qui permet de définir le mot composé. La remarque (70) est en lien avec le commentaire

marginal qui suit : « Va voir aussi *P.-D. G.* » qui renvoie à l'article consacré à cette abréviation. L'enfant peut y lire un commentaire marginal expliquant qu'il s'agit d'un nom formé à partir des lettres initiales des mots *président, directeur et général*.

(70)	<i>président</i> n. m., <i>présidente</i> n. f.	Le <i>président-directeur général</i> est celui qui est à la tête d'une société commerciale. Va voir aussi <i>P.-D. G.</i>	1. Personne qui dirige les discussions, le travail, dans une réunion. <i>Le président a levé la séance.</i> 2. <u>Le président de la République, c'est le chef de l'État. Le discours du président de la République sera diffusé à la radio et à la télévision. Le Président des États-Unis est élu tous les quatre ans.</u>
------	--	---	--

Comme on peut le constater dans l'exemple (71), le deuxième commentaire introduisant un mot composé porte plus particulièrement sur un composé soudé, soit *abribus*.

(71)	<i>abri</i> n. m.	Ces abris, qui sont aux arrêts d'autobus, s'appellent des <i>abribus</i> .	1. Lieu où l'on est protégé du mauvais temps ou du danger. <i>La grotte leur a servi d'abri contre la pluie. Ils sont à l'abri, ils sont protégés. L'imprudent s'était mis à l'abri de l'orage sous un arbre.</i> 2. <u>Petite construction qui permet d'attendre à l'abri: Il y a un abri à l'arrêt d'autobus.</u> 3. Installation destinée à protéger contre les attaques ennemies. <i>Denis Prost a fait construire un abri antiatomique sous sa maison.</i>
------	-------------------	--	---

Il est évident que la remarque (71) est en relation étroite avec l'exemple qui suit la deuxième définition de l'article *abri* puisqu'il y est question d'abri à l'arrêt d'autobus. Il y a une large redondance entre le contenu du commentaire et celui de l'exemple comme c'est souvent le cas dans un article entre une définition et l'exemplification qui la suit.

Notons que les remarques (70) et (71) permettent de présenter un mot de la famille du défini tout en définissant ce mot. Par ailleurs, contrairement aux mots présentés dans les remarques portant sur les familles de mots, *abribus* et *président-directeur général* ne font pas l'objet d'entrées ni de sous-entrées. Ainsi, l'enfant qui veut par exemple consulter le mot *abribus* dans le PREnf doit se référer à l'article *abri* alors qu'il serait en droit de s'attendre à trouver ce mot en sous-entrée (ou en entrée). Quoiqu'il en soit, les remarques (70) et (71) peuvent être considérées comme une façon de présenter des sous-entrées (ou des entrées) sans alourdir la nomenclature (d'un mot ne faisant pas partie du vocabulaire usuel visé par le PREnf).

2.5.2 Données relatives aux familles de mots

De toutes les remarques marginales de nature linguistique de notre corpus, celles portant sur les relations unissant des familles de mots sont les plus nombreuses avec 105 cas. On peut les diviser en deux groupes.

Le premier groupe comprend des données (96) associées à des mots construits qui sont rattachés à des têtes de familles. Par exemple, le dérivé *abattage* (exemple 72) est rattaché à la famille de *abattre*.

(72)	<i>abattage</i> n. m.	Famille de abattre	1. L'abattage d'un arbre, c'est le fait de l'abattre, de le faire tomber. <i>Les bûcherons procèdent à l'abattage des arbres.</i> 2. L'abattage des veaux se fait à l'abattoir, on tue les veaux à l'abattoir.
------	-----------------------	---------------------------	--

Lorsque l'entrée correspond à un mot composé, il est rattaché aux deux familles de lexèmes ayant contribué à sa formation comme le montre l'exemple (73).

(73)	<i>abat-jour</i> n. m. invariable	Famille de abattre et de jour	Enveloppe de tissu ou de papier qui entoure l'ampoule d'une lampe et renvoie la lumière vers le bas. <i>La lampe de Nathalie a un abat-jour de soie.</i>
------	--------------------------------------	---	--

À la lecture d'un tel commentaire, l'enfant peut apprendre indirectement le procédé de formation qu'est la composition et réaliser ainsi que les éléments de formation des mots composés correspondent eux-mêmes à des mots (unités lexicales autonomes).

Les données (9) du second groupe correspondent à l'orientation inverse, établissant des liens depuis un mot simple, chef de famille, vers les dérivés et composés qu'il a contribué à former. La liste des mots de même famille est donc fournie dans l'article du chef de famille, comme dans l'exemple (74) suivant :

(74)	abattre v.	Autres membres de la famille : abat-jour, abats, abattage, abattement, abattis, abattoir, rabattre, rabat, rabat-joie.	1. Faire tomber par terre une chose verticale. <i>Les bûcherons abattaient les arbres à la cognée. Pour démolir une maison, on en abat les murs. – S'abattre, c'est tomber tout d'un coup. L'avion s'est abattu dans le pré. Les sauterelles s'abattirent sur les récoltes.</i> 2. <i>Abattre un animal, c'est le tuer. Pierre Séverac a abattu une vache blessée. Les policiers ont abattu le gangster d'un coup de pistolet, ils l'ont tué.</i> 3. Rendre faible, fatiguer, épuiser. <i>M^{me} Hespel se remet à peine, sa maladie l'a abattue. M^{me} Hespel est encore très abattue.</i> 4. Ôter son énergie, sa joie à quelqu'un ; vois accabler, décourager, démoraliser, déprimer. <i>La disparition de son chat a abattu Julie. Pourquoi es-tu si abattue ?, triste, découragée.</i>
------	-------------------	---	---

La liste des dérivés qui est fournie peut, le cas échéant, venir compléter la partie de famille dérivationnelle déjà intégrée dans l'article sous forme de sous-entrées comme dans l'exemple (75) qui comprend trois sous-entrées.

(75)	présenter v. > présentable adj. > présentateur n. m., présentatrice n. f. > présentation n. f..	Autre membres de la famille : ② présent, représenter, représentant, représentatif, représentation.
------	---	--

Les familles de mots mises en évidence par le PREnf sont de nature morphosémantique, et pas seulement morphologique, puisque les mots qui la composent comportent un élément dont le sens (en synchronie) est constant. C'est pourquoi on indique dans l'exemple (75) que c'est la deuxième acception de *présent* qui fait partie de la famille. Les mots (lemmes) des familles indiquées dans les marges sont donc obtenus par dérivation (par exemple *abattage*) et par composition (par exemple *abat-jour*) à partir d'un mot de base, soit le radical ou le lemme (pour la composition).

Afin d'aider les jeunes lecteurs du PREnf à saisir la notion de famille de mots, celle-ci fait l'objet d'un tableau que l'on retrouve à l'entrée *famille* (voir l'encadré « les familles de mots » de la figure 4 ci-dessous). On y explique qu'« [u]ne famille de mots est l'ensemble des mots qui contiennent un même mot » (par exemple le mot *rouge* dans *rougeâtre, rouge-gorge, etc.*) ou un même élément (par exemple l'élément *somn-* dans les mots de la famille de *somnoler*).

les familles de mots

- Une famille de mots est l'ensemble des mots qui contiennent un même mot. *Rouge, rougeâtre, rougeaud, rouge-gorge, rougeole, rougeoyer, rouget, rougeur, rougir et peau-rouge* sont les mots qui constituent la famille de *rouge*.
- On parle aussi de famille pour des mots qui contiennent un même élément. Par exemple les mots *somnoler, somnolent, somnolence, somnambule, insomnie* contiennent *somn-*. *Somn-* n'est pas un mot qu'on trouve seul comme *sommeil*. C'est un élément qui fait toujours partie d'un mot. Dans tous les mots il a le même sens, celui de « sommeil ». Tous les mots qui contiennent l'élément *somn-* sont de la même famille.

Figure 4 : Encadré du PREnf présentant les familles de mots

Le contenu de cet encadré fournit indirectement une explication sur la formation des mots telle qu'elle est abordée dans les données sur la formation des mots obtenue par dérivation (dont il a été question précédemment). Par ailleurs, contrairement à ces remarques (qui commencent par l'impératif *compare*), celles sur les familles de mots ne sollicitent pas directement la réflexion des enfants par le dialogue. On se contente de fournir une information sous la forme d'une assertion ou d'une énumération.

En référant à des lemmes faisant l'objet d'entrées dans le PREnf, les remarques données sur les familles de mots peuvent être conçues comme des systèmes de renvois. Dans ce contexte, on peut considérer les remarques sur les familles de mots comme étant reliées aux mots-entrées et aux mots-sous-entrées des articles où elles se trouvent. Par ailleurs, lorsque le renvoi correspond au chef de famille, on peut aussi déterminer que la remarque est en lien avec la définition de l'article car le contenu sémantique du chef de famille vient s'ajouter à celui de la définition. Notons que les données sur les familles de mots ne sont alignées avec aucun élément particulier de l'article en regard. Toutefois, lorsque l'article contient des sous-entrées, ce type de remarque est placé au niveau des dérivés présentés en sous-entrées (comme dans l'exemple 75).

2.6 Données relatives aux relations sémantiques

Dans le système qu'est la langue, les mots (signes) entretiennent entre eux des relations de sens dites paradigmatiques. Il s'agit ici de relations régulières et structurales parce qu'elles contribuent à organiser le lexique. Cette structuration sémantique du lexique s'opère notamment sur la base de relations d'identité, d'opposition. Ces relations sont réalisées à l'intérieur du PREnf à l'aide d'un système de renvois mais aussi grâce à des remarques marginales. Il en est de même pour les rapports analogique, paronymique et homophonique.

2.6.1 Données relatives à la synonymie

La synonymie est la relation d'équivalence sémantique entre deux ou plusieurs unités lexicales qui sont des mots ou syntagmes de même catégorie lexicale. La synonymie est donc la relation paradigmatique entre deux formes lexicales (signifiants) formellement différentes mais de même sens. Par ailleurs, elle n'est pas, à proprement parler, une identité de sens. En effet, la synonymie absolue est rare en raison du principe d'économie de la langue qui veut que des formes différentes laissent présager d'une différence relative ou partielle de sens. De plus, comme le soulignent Lehmann et Martin-Berthet (2005), le plus souvent « la synonymie doit être envisagée dans ses rapports avec la polysémie » (p. 60). Ainsi, lorsqu'elle concerne des unités polysémiques, la synonymie ne porte que sur une acception. En fonction de ce qui a été mentionné précédemment, les mots considérés comme synonymes ne commutent pas entre eux dans tous les contextes, c'est pourquoi on doit le plus souvent parler de para-synonymie ou de quasi-synonymie pour souligner le caractère approximatif de la synonymie. Puisque le dictionnaire pour enfants sert à l'apprentissage d'une langue tant en situation de compréhension (de décodage) que de production (d'encodage), la mention des synonymes (liés aux acceptions des entrées) est importante.

Le jeune lecteur du PREnf peut lire à l'entrée *synonyme* la définition suivante : « Mot qui a le même sens qu'un autre. » Les synonymes d'un mot sont le plus souvent fournis à l'intérieur de l'article après l'indicateur « vois... », comme dans l'exemple suivant :

(76)	abattement n. m.	1. Grande diminution des forces physiques, grande fatigue ; <u>vois épuisement, faiblesse. Épuisés par la chaleur, Hippolyte et son frère ne sortent de leur abattement que pour aller se baigner.</u> 2. Grand découragement, désespoir calme ; vois tristesse . <i>La disparition de son chat Félix avait plongé Julie dans un grand abattement.</i>
------	-------------------------	---

Lorsque ce n'est pas le cas, on fournit un commentaire dans la marge. Nous avons identifié huit remarques de nature synonymique qui peuvent prendre diverses formes. Comme le montrent les exemples (77) et (78), on peut clairement indiquer le rapport de synonymie dans une perspective explicitement onomasiologique à l'aide d'expressions comme « on l'appelle aussi... », « on dit aussi... ».

(77)	acacia n. m.	On l'appelle aussi <i>robinier</i> .	Arbre à belles fleurs blanches qui pendent en grappes. <i>L'avenue de la gare est bordée d'acacias.</i>
(78)	abord n. m.	On dit aussi <i>de prime abord</i> .	1. <i>Hippolyte est d'un abord facile, on peut facilement s'adresser à lui, l'aborder.</i> 2. <u><i>Au premier abord, la directrice de l'école est sympathique, à première vue, quand on la voit pour la première fois.</i></u>

D'autres données mentionnent un synonyme tout en signalant des nuances de sens entre les deux mots rapprochés, comme dans l'exemple suivant :

(79)	décombres n. m. plur.	Quand un bâtiment s'est abîmé avec le temps, on parle plutôt de <i>ruines</i> .	Tas de matériaux, pierres, plâtre, ferraille qui restent d'un bâtiment détruit. <i>Après l'explosion de la bombe, on a retrouvé plusieurs blessés enfouis sous les décombres.</i>
------	------------------------------	---	---

Des huit données que contient notre corpus, cinq permettent de mentionner un synonyme tout en nuancant le rapport synonymique avec le mot-entrée. Dans les trois autres cas, les raisons qui justifient le recours à un commentaire marginal pour introduire un synonyme, plutôt que l'utilisation d'un simple renvoi, ne nous apparaissent pas très claires.

Puisque la synonymie établit un rapport de sens entre deux mots, on peut constater que sur les huit données indiquant un mot ou un syntagme synonyme, sept sont en lien avec un sens décrit dans une définition de l'article. Le seul cas faisant exception à cette constante, est le commentaire que l'on peut lire en marge de l'exemple de l'article *inculte-1* suivant :

(80)	① <i>inculte</i> adj.	Ils sont <i>en friche</i> .	<i>Une terre inculte, c'est une terre qui n'est pas cultivée. L'herbe envahit les jardins incultes.</i>
------	-----------------------	-----------------------------	---

La remarque « Ils sont *en friche*. » est positionnée devant l'exemple puisque « Ils » fait référence aux jardins incultes. Malgré ce lien établi par anaphore pronominale, le lecteur peut quand même établir plus globalement un lien de sens avec l'exemple glosé et déduire qu'une terre *inculte* ou une terre qui n'est *pas cultivée* est une terre *en friche*. Notons encore une fois un manque de systématisation de la mention des synonymes puisqu'à l'article de *friche*, *inculte* n'est pas signalé comme synonyme.

Dans les remarques marginales de nature synonymique, on ne fait pas usage du terme synonyme (synonymie) ni de l'expression « avoir le même sens que ». La diversité de leur forme ne permet sans doute pas au jeune lecteur de bien saisir la nature de la relation lexicale en cause et cela explique peut-être le fait qu'on ne mentionne pas dans le mode d'emploi du PREnf l'existence de ce type de remarques.

Notons en terminant que les données de notre corpus à contenu synonymique ne sont en lien avec aucune autre donnée marginale de notre corpus.

2.6.2 Données relatives à l'antonymie

Les antonymes sont des unités dont les sens sont opposés, contraires. L'antonymie est une relation d'opposition unissant deux mots de même catégorie grammaticale (mais de sens contraire). Les mots mis en opposition doivent avoir au moins un trait sémantique en commun qui permet de les mettre en relation de façon pertinente. Tout comme la synonymie, l'antonymie structure le lexique et elle est rarement absolue. On doit effectivement parler d'antonymie partielle car selon ses acceptions et ses emplois, un terme polysémique a des antonymes différents.

Dans le PREnf, on remplace le terme technique *antonyme* en utilisant plutôt le mot *contraire*. Si le jeune lecteur se rapporte à l'entrée de *contraire*, il peut lire que son troisième sens est le suivant : « Mot de sens opposé. ».

Notre corpus comporte 74 données de ce type. Ce nombre s’explique par le fait que les antonymes ne sont jamais fournis sous la forme de renvois à l’intérieur de l’article proprement dit, contrairement aux synonymes. Les données indiquant les contraires sont, à une exception près,²⁸ basées sur le même modèle que celui de l’exemple (81). Il s’agit d’une phrase simple mentionnant le lemme (correspondant à l’entrée) et son contraire, les deux étant présentés en italique.

(81)	➤ <i>décollage</i> n. m.	Le contraire de <i>décollage</i> , c'est <i>atterrissage</i> .	<i>Les passagers doivent attacher leur ceinture pendant le décollage, pendant que l'avion décolle.</i>
------	--------------------------	--	--

Le commentaire de nature antonymique peut suggérer plus d’un contraire comme dans l’exemple (82). Sur les 74 remarques de notre corpus portant sur l’antonymie, 22 (soit 30 %) mentionnent plus d’un antonyme.

(82)	<i>indéniable</i> adj.	Le contraire d' <i>indéniable</i> , c'est <i>contestable, discutable</i> .	Qui ne peut pas être nié ; vois <i>certain, incontestable, indiscutable</i> . <i>Le culot de Julie est indéniable. Julie a du culot, c'est indéniable.</i>
------	------------------------	--	--

2.6.3 Données relatives à l’analogie

Dans le mode d’emploi du PREnf, on spécifie que les données commençant par « Va voir aussi... » indiquent une analogie que l’on définit comme « un mot proche qui n’est pas synonyme ». Cette définition nous semble imprécise, l’adjectif *proche* pouvant référer à une proximité strictement sémantique, à une proximité à la fois sémantique et formelle ou encore à une proximité strictement formelle. Les données recueillies dans notre corpus couvrent à peu près également les deux premières situations. Le jeune lecteur pourrait par ailleurs être amené à déduire que le terme *proche* mis en relation avec le concept de *synonyme* implique probablement une relation de sens et que les mots analogues sont de même catégorie lexicale.

Notre corpus comprend 15 données marginales débutant par « Va voir aussi... ». Si on se base sur les critères précédemment énumérés définissant une analogie, seulement sept de

²⁸ Sauf à l’article *près* où on se contente de mentionner « Le contraire, c’est *loin*. »

ces remarques établissent un rapport d’analogie avec l’entrée, comme dans les exemples suivants :

(83)	<i>dédicace</i> n. f.	Va voir aussi autographe .	Mots qu'une personne célèbre écrit sur son livre, sur son disque ou sur sa photographie pour un admirateur. <i>Julie a promis à Yasmina une photographie de son père avec une dédicace.</i>
(84)	<i>décret</i> n. m.	Va voir aussi arrêté et loi .	Décision écrite fixée par le gouvernement. <i>Les décrets sont publiés au Journal officiel.</i>

Les mots mentionnés dans les remarques des exemples précédents sont de même nature que celle des entrées. Comme le montre l'exemple (84), les données de nature analogique peuvent contenir plus d'un terme. Notons que les mots *arrêté* et *loi* auraient dus, selon les conventions habituelles, être en italique gras...

En comparant les données des exemples (83) et (84), on peut constater qu'il n'est pas facile d'établir la limite entre la synonymie (ou quasi-synonymie) et l'analogie. En effet, s'il est assez évident que *dédicace* et *autographe* sont deux termes de sens voisin, il est difficile pour l'enfant de déterminer à partir des définitions du PREnf si *décret* et *arrêté* sont liés par un rapport de synonymie (ou quasi-synonymie) ou d'analogie...²⁹

En utilisant l'expression « Va voir aussi... » et en mettant en caractères gras et italiques les mots qu'ils contiennent, les données de nature analogique constituent explicitement des renvois au même titre que les renvois synonymiques qui sont à l'intérieur des articles proprement dits (introduits par *vois*). L'emploi de *aussi* permet de nuancer le renvoi en sous-entendant que l'on propose au jeune lecteur de comparer l'entrée avec le ou les mots faisant l'objet de renvois. Ainsi, les renvois analogiques favorisent l'apprentissage du lexique du jeune lecteur et l'aident à construire le sens du mot défini.

Les huit autres remarques de notre corpus commençant par « Va voir aussi... » se différencient des précédentes dans la mesure où ils renvoient à des mots de catégorie grammaticale différente des entrées, comme dans les exemples suivants :

²⁹ *Arrêté-2* est défini comme une « Décision que prend un ministre, un préfet ou un maire. ».

(85)	<i>décrire</i> v.	Va voir aussi <i>description</i> .	1. <i>Décrire une chose, c'est dire comment elle est, quel est son aspect. Antoine décrit à Yves le papillon qu'il a vu.</i> 2. Tracer. <i>La Seine décrit des courbes, elle forme des courbes.</i>
(86)	<i>indemnité</i> n. f.	Va voir aussi <i>indemniser</i> .	1. Somme que l'on verse à quelqu'un pour l'indemniser. <i>Les ouvriers licenciés ont reçu une indemnité.</i> 2. Somme que l'État verse à quelqu'un ; vois <i>allocation, prime</i> . <i>Les instituteurs reçoivent une indemnité de logement.</i>
(87)	<i>indemniser</i> v.	Va voir aussi <i>indemnité</i> .	<i>Indemniser une personne, c'est lui donner une somme d'argent pour réparer un dommage qu'elle a subi ; vois dédommager. La compagnie d'assurances a indemnisé Mme Harpie pour sa vitrine brisée.</i>

Ces remarques contiennent une information implicite de nature formelle (morphologique) puisque les termes mis en relation sont liés morphologiquement par leurs bases et constituent donc des mots de même famille.

Cette dernière, rappelons-le, est constituée de mots obtenus principalement par dérivation. Ce procédé de formation des mots permet de donner naissance à des noms d'agent, à des noms d'action, à des verbes, à des adjectifs, etc. Saisir le sens d'un de ces mots permet éventuellement de comprendre le sens de l'autre. Par exemple, dans le commentaire (85), *description* est l'action de *décrire*. Il s'agit donc d'un nom d'action puisqu'il désigne le processus exprimé par le verbe. Saisir le sens du verbe permet de comprendre le nom désignant le résultat de l'action et vice-versa. Dans l'exemple (86), *indemnité* est ce qu'on alloue à quelqu'un en vue de l'indemniser. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater que l'on retrouve dans la définition d'*indemnité* le verbe *indemniser* et la définition d'*indemnité* (« somme d'argent pour réparer un dommage ») dans celle du verbe.

2.6.4 Données relatives à des paradigmes (de mots grammaticaux)

Notre corpus comprend trois notes qui sont liées à des notions de grammaire. Il s'agit plus précisément de remarques portant sur des termes grammaticaux. Dans l'exemple (88), on fournit le paradigme³⁰ que forment les mots de la classe des prépositions. Ces mots grammaticaux ou mots-outils entretiennent des relations paradigmatiques puisqu'ils

³⁰ Ensemble des termes qui peuvent figurer en un point de la chaîne parlée, axe de substitution.

sont mutuellement substituables et s'excluent les uns les autres dans la chaîne parlée ou la phrase écrite.

(88)	préposition n. f.	À, avec, dans, en, par, pour, sous, sur sont des prépositions.	Mot invariable qui relie un complément au mot dont il dépend. Dans la phrase « La robe de Julie est verte », « de » est une préposition.
------	--------------------------	--	--

Les exemples (89) et (90), associés au même article *indéfini*, constituent des renvois vers des mots désignant des classes grammaticales, soit *article* et *déterminant*. Plus précisément, la destination de ces renvois correspond à des tableaux traitant de ces classes grammaticales que l'on retrouve à l'ordre alphabétique du sujet traité.

(89)	indéfini adj.	Va voir <i>article indéfini</i> à article .	1. Qui n'est pas précis, ne peut pas être expliqué clairement ; vois <i>vague</i> . Le tablier usé de M ^{me} Harpie a pris une couleur indéfinie, ni verte ni bleue ni grise. 2. Les pronoms indéfinis sont les pronoms suivants : aucun, certains, nul, plusieurs, tel, tout, chacun, quelqu'un, autre, même, autrui, on, personne, rien.
(90)		Va voir la liste des <i>adjectifs indéfinis</i> à déterminant .	

Ces tableaux adoptent un style de présentation similaire à celui des grammaires scolaires. Ils contiennent des définitions des classes et des sous-classes lorsqu'il y en a. On y retrouve également les listes des mots grammaticaux de ces classes et ces sous-classes ainsi que des exemples illustrant la place de ces mots dans la phrase. Lorsque le tableau se contente d'énumérer les sous-classes et les mots grammaticaux qu'elles regroupent, on demande au jeune lecteur de se référer à l'article concerné (ou le tableau qui lui est associé) pour obtenir une explication sur le fonctionnement de ce type de mots. Ainsi, dans l'encadré intitulé « le déterminant » (voir l'encadré de la figure 5a ci-dessous), on mentionne la sous-classe des articles définis et indéfinis, mais il faut se référer au tableau intitulé « l'article » (voir l'encadré de la figure 5b ci-dessous) pour obtenir des définitions de ces sous-classes et des exemples illustrant le fonctionnement de ce type de mots.

le déterminant

■ Le déterminant est un mot qui précède le nom, qui s'accorde avec lui, et qui n'est pas un adjectif qualificatif. C'est un constituant du groupe du nom.

Parmi les déterminants on distingue

- les articles définis : *le, la, les* ;
- les articles indéfinis : *un, une, des* ;
- les articles partitifs : *du, de la* ;
- les adjectifs démonstratifs : *ce, cet, cette, ces* ;
- les adjectifs possessifs : *mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs* ;
- les adjectifs numéraux ordinaux : *premier, deuxième, troisième...*
- les adjectifs numéraux cardinaux : *un, deux, trois...*
- les adjectifs indéfinis : *aucun, certain, chaque, différents, divers, maint, nul, plusieurs, quelque, tel, tout*.

■ Dans un groupe du nom, il peut y avoir plusieurs déterminants :
Un bébé boit un biberon toutes les quatre heures.

■ Va voir à l'article concernant chacun de ces mots comment il s'emploie.

Figure 5a : Encadré du PREnf sur le déterminant

l'article

L'article est un déterminant. On distingue des articles définis et des articles indéfinis.

■ Les articles définis sont *le, la, les*. Ils s'emploient devant un nom désignant une personne, une chose que l'on connaît, ou que l'on peut reconnaître parmi d'autres :

*Le garçon que tu as vu est Antoine.
Angèle entre dans la classe.
Sylvain aime les chiens.*

■ Les articles indéfinis sont *un, une, des*. Ils s'emploient devant un nom désignant quelque chose que l'on ne connaît pas, ou qui n'est pas bien déterminé :

*Yasmina aimerait avoir un vélo.
Une femme a demandé l'heure à Angèle.
Julie achète des bonbons.*

Devant un nom désignant quelque chose que l'on ne peut pas compter, on emploie les articles partitifs *du, de la*, au lieu de *un* et *une* :

*Marie-Tévy a du chagrin.
M. Bellec boit de la bière.*

Figure 5b : Encadré du PREnf sur l'article

La remarque (90) se distingue de la remarque (89) dans la mesure où on spécifie au jeune lecteur que c'est la liste des *adjectifs indéfinis* qu'il trouvera à l'article *déterminant* (à l'encadré intitulé « le déterminant »). Notons qu'on ne retrouve pas dans le PREnf d'article consacré à l'adjectif *défini* et par conséquent de renvoi vers l'encadré intitulé *l'article* ou

celui portant sur les déterminants. Ce cas représente un manque de systématisation du PREnf dans les renvois vers les tableaux traitant des catégories grammaticales.

Les données (89) et (90) sont en lien avec l'entrée via les syntagmes dans lesquels on retrouve l'adjectif. Il est intéressant de signaler qu'à l'article de l'adjectif *indéfini* sont associés trois noms de sous-catégories grammaticales : articles indéfinis, adjectifs indéfinis et pronoms indéfinis, et que les deux premières font l'objet d'un commentaire marginal alors que la troisième fait l'objet d'une acception dans l'article même. Les raisons qui justifient un tel traitement ne nous semblent pas claires.

2.7 Données signalant des risques d'interférences (confusions)

Notre corpus comprend huit données visant à amener l'enfant à constater la distinction sémantique entre deux mots malgré leur parenté formelle. Comme le montrent les exemples (91) à (93), toutes ces remarques débutent par l'expression « Ne confonds pas... ». Celle-ci a l'avantage de ne pas spécifier la nature de la comparaison qu'elle suggère. Ainsi, l'enfant est amené à constater qu'il y a deux mots qui se ressemblent du point de vue de la forme, mais il doit déduire que ces mots se distinguent par leur sens et pas seulement à l'écrit (lorsque c'est le cas). S'il ne connaît pas le sens du mot mis en relation avec le défini, il doit alors aller lire sa définition en se rapportant à l'article dont il fait l'objet.

(91)	<i>incrédule</i> adj.	Ne confonds pas <i>incrédule</i> et <i>incroyable</i> .	Une personne <i>incrédule</i> , c'est une personne qui ne croit pas facilement ce qu'on lui dit ou ce qu'elle voit ; vois <i>méfiant</i> , <i>sceptique</i> . Ce que vous me dites me laisse <i>incrédule</i> , je n'y crois pas. Yves a écouté d'un air <i>incrédule</i> , avec l'air de ne pas croire ce qu'on lui disait.
(92)	<i>prescrire</i> v.	Ne confonds pas <i>prescrire</i> et <i>proscrire</i> .	Recommander vivement. Le médecin a prescrit des antibiotiques à Sylvain ; vois <i>ordonner</i> .
(93)	<i>près</i> adv.	Ne confonds pas <i>près</i> et <i>prêt</i> .	1. À une petite distance. Pendant la récréation, Angèle a pu passer chez elle, car elle habite tout <i>près</i> , à proximité. [...]

Si la note de l'exemple (91) compare deux termes dont la forme est similaire, celles des exemples (92) et (93) présentent respectivement des paronymes et des homonymes

(homophones)³¹. Ce qui distingue ces paires de mots est une partie minime de leur signifiant³².

Comme le montre les exemples (94) et (95), notre corpus inclut deux cas se distinguant des précédents dans la mesure où la ressemblance entre les mots comparés implique un aspect grammatical (ou syntaxique).

(94)	<i>abords</i> n. m. plur.	Ne confonds pas <i>abords</i> et <i>abord</i> .	<i>Les abords d'un endroit, ce sont les alentours, les environs. Les abords de la gare sont tranquilles à cette heure. Colle et Rat sont dissimulés aux abords du château, aux alentours.</i>
(95)	<i>près</i> adv.	Ne confonds pas avec être prêt à faire quelque chose.	1. À une petite distance. <i>Pendant la récréation, Angèle a pu passer chez elle, car elle habite tout près, à proximité. Mamie Lou ne voit pas bien de près, quand la chose qu'elle regarde est proche d'elle. Angèle habite près de l'école. Julie est assise près de Yasmina, à côté de Yasmina. La ferme des Séverac est près de Sarlat.</i> 2. <i>Il est près de midi, pas loin de midi. Près de la moitié des élèves étaient absents, environ la moitié.</i> 3. <i>Ce soir, le restaurant Bellec est à peu près vide, presque vide.</i> 4. <i>Être près de faire quelque chose, c'est être sur le point de le faire. Julie était près de pleurer.</i>

Par exemple, la remarque de l'exemple (95) est en lien avec le phrasème introduit dans le sens 4 de l'article central. On signale au jeune lecteur qu'il ne faut pas confondre « être prêt à » avec « être près de ». La présence d'homophones dans les deux syntagmes est certainement source d'erreur que veut prévenir le commentaire (95). Toutefois, on peut reprocher le fait que ce dernier ne contient pas de glose expliquant le sens du syntagme.³³

À la lueur des remarques analysées dans la présente section, on peut conclure qu'elles visent à prévenir toute confusion quant au sens de mots aux formes semblables. Si on se base sur Lehmann et Martin-Berthet (2005 : 73), on peut penser que ces notes marginales sont utiles, car pour le jeune apprenant, associer la bonne forme au bon sens peut être une source de difficultés tant en situation d'encodage que de décodage.

³¹ Les paronymes sont des mots qui se ressemblent par leur forme (prononciation et orthographe) mais dont les sens diffèrent. Les homonymes sont des mots ayant la même forme graphique ou phonique mais qui diffèrent par leur sens.

³² Notons que l'homophonie est une source d'erreurs à l'écrit car, dans la plupart des cas, les homophones s'écrivent différemment comme dans l'exemple (93).

³³ D'autant plus qu'on ne retrouve pas ce phrasème à l'article de *prêt*.

2.8 Mise en page des données linguistiques

Nous aborderons dans la présente section des éléments de problématique liés à la mise en page des données linguistiques marginales. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux différents types d'alignement des remarques linguistiques avec les éléments de la microstructure de l'article central. Dans un deuxième temps, nous traiterons des limites qu'engendre l'espace relativement restreint des marges du PREnf.

2.8.1 Disposition des données marginales du PREnf

En tant que données marginales, les remarques linguistiques ne sont pas essentielles à la compréhension des articles centraux. Ainsi, dans la majorité des cas, ils constituent des notes supplémentaires, c'est-à-dire des ajouts au contenu de l'article. Toutefois, selon le sujet abordé dans le commentaire, ces notes sont associées avec le mot-entrée pris globalement ou, dans le cas de certains mots polysémiques, avec une seule de ses acceptions. Cette association est suggérée par le positionnement de la note marginale.

Cet alignement « physique » remplit donc une fonction pratique permettant la lecture horizontale des données centrales et marginales qui sont associées. Il aide également le jeune lecteur à mieux saisir le propos du commentaire et/ou de l'élément de l'article auquel il est associé. Enfin, l'alignement des informations marginales a également l'avantage d'amener l'enfant à mieux saisir l'organisation de la langue. Par exemple, en alignant un commentaire portant sur la prononciation avec l'entrée au lieu d'une définition, l'enfant pourra plus ou moins consciemment déduire qu'il est question de l'« enveloppe » du mot et non de son « contenu ».

2.8.1.1 Données relatives à l'article pris globalement

Les données qui sont généralement alignées avec l'entrée sont évidemment celles apportant des précisions formelles du mot-entrée, comme celui de l'exemple (96). Il s'agit des données sur la forme canonique (lemme), soit la prononciation et la graphie. Il s'agit également des données sur les formes fléchies : les formes féminines des adjectifs, le pluriel des noms composés et les conjugaisons verbales. La majorité de ces données se

situé dans la colonne de gauche, ce qui est logique puisque cela les rapproche visuellement de l'entrée comme on peut le constater dans l'exemple (96).

(96)	Prononce [abazurdi].	abasourdi adj. Très étonné, étourdi de surprise, sidéré; vois ahuri , stupéfait <i>Julie est abasourdie par la méchanceté de M^{me} Harpie.</i>
------	----------------------	---

L'exemple (97) nous montre que l'alignement est plus ou moins précis selon l'espace qu'il y a dans la marge. Ici on aurait pu faire le choix de mettre le deuxième commentaire dans la marge de droite pour respecter l'alignement comme dans l'exemple (98). L'exemple (99) est un des rares cas de notre corpus où l'alignement avec l'entrée n'est pas respecté malgré le fait que l'espace marginal en regard de l'entrée est vacant.

(97)	Attention au y de <i>presbyte</i> ! Prononce le s : [pʁɛsbɪt].	presbyte n. m. et f. Personne qui ne voit plus bien de près. <i>Les presbytes mettent des lunettes pour lire.</i> — adj. <i>Mamie Lou est presbyte.</i>
------	---	---

(98)	Prononce [dedɛŋø].	> dédaigneux adj. Qui montre du dédain ; vois fier , hautain , méprisant . <i>M^{me} Harpie regarde Angèle d'un air dédaigneux.</i>	Au féminin : dédaigneuse .
------	--------------------	---	-----------------------------------

(99)	abord n. m. 1. <i>Hippolyte est d'un abord facile, on peut facilement s'adresser à lui, l'aborder.</i> 2. <i>Au premier abord, la directrice de l'école est sympathique, à première vue, quand on la voit pour la première fois.</i>	Famille de ① bord N'oublie pas le d comme dans <i>aborder</i> .
------	--	--

Les données sur les conjugaisons verbales sont le plus souvent alignées à l'entrée dans la colonne de gauche. Lorsqu'il n'y a pas d'espace, elles se retrouvent alors dans la colonne de droite sans toutefois être alignées horizontalement à l'entrée et ce, même si cela aurait été possible. C'est le cas du commentaire de l'exemple (100).

(100)	décortiquer v. Enlever l'enveloppe dure de quelque chose qui se mange. <i>Loïc montre à Yves comment on décortique les crevettes. M^{me} Séverac a acheté des amandes décortiquées pour faire un gâteau.</i>	Conjugaison 1
-------	--	---------------

Lorsqu'un commentaire concerne à la fois l'entrée et une ou des sous-entrées, il est (approximativement) aligné entre l'entrée et la sous-entrée (ou la première sous-entrée lorsque cela est le cas). L'exemple (101) illustre cette disposition.

(101)	Deux / dans décoller et décollage.	<p>① décoller v. <i>L'avion décolle, il quitte le sol, il s'envole. L'avion de Denis Prost décollera à 18 h 40 ; vois partir.</i></p> <p>> décollage n. m. <i>Les passagers doivent attacher leur ceinture pendant le décollage, pendant que l'avion décolle.</i></p>
-------	------------------------------------	---

2.8.1.2 Données relatives à un superarticle pris globalement

Les données relatives à la dérivation comparent des séries de dérivés correspondant à un superarticle regroupant un mot simple et quelques dérivés en sous-entrées. Ainsi a-t-on logiquement (approximativement) aligné ce type de remarques avec la fin des sous-entrées comme dans l'exemple (102). Nous avons constaté le même type d'alignement dans le cas de données portant sur la graphie (103) ou pour ceux mentionnant les mots (dérivés) faisant partie de la même famille que celle d'une entrée et de ses sous-entrées (104).

Notons qu'un commentaire comme celui de l'exemple (103) permet de ne pas avoir à répéter une difficulté orthographique qui concerne tous les mots d'une même série (famille). Toutefois, l'enfant qui ne consulterait le PREnf que pour y lire l'article du mot-entrée par exemple, pourrait ne pas être informé sur la difficulté orthographique qu'elle contient. Autrement dit, c'est comme si on n'envisageait qu'une lecture globale de l'article complexe ou superarticle sans tenir compte de la possibilité de lecture partielle, ponctuelle.

(102)	<p>Compare : <i>absent → absence, s'absenter</i> <i>et présent → présence, se présenter.</i></p>	<p>absent adj. <i>Qui n'est pas dans le lieu où il devrait être. Le docteur Séverac est absent pour le moment. Angèle sera absente de chez elle pendant deux mois. — n. Il y a beaucoup d'absents dans la classe à cause de l'épidémie de varicelle.</i></p> <p>> absence n. f. 1. <i>Le fait de ne pas être là. Son absence n'a pas été remarquée.</i> 2. <i>Manque. Mme Harpie doit son surnom à son absence de gentillesse.</i></p> <p>> s'absenter v. <i>S'éloigner pour un certain temps d'un lieu où l'on est normalement. Angèle s'est absentée de chez elle pendant deux mois.</i></p>
-------	--	--

(103)	<p>N'oubliez pas les deux <i>n</i> dans <i>abonner</i>, <i>abonné</i>, <i>abonnement</i>.</p>	<p>abonner v. <i>Abonner une personne à un journal, c'est payer à l'avance pour qu'elle reçoive le journal par la poste. Denis Prost a abonné sa fille Julie à un mensuel pour enfants. – Mme Séverac s'est abonnée à une revue de bridge.</i></p> <p>➤ abonné n. m., abonnée n. f. Personne qui est abonnée. <i>Les abonnés paient leur journal moins cher.</i></p> <p>➤ abonnement n. m. <i>Mme Séverac a souscrit un abonnement à une revue de bridge, elle s'est abonnée à une revue de bridge.</i></p>
(104)	<p>président n. m., présidente n. f. 1. Personne qui dirige les discussions, le travail, dans une réunion. <i>Le président a levé la séance. 2. Le président de la République, c'est le chef de l'État. Le discours du président de la République sera diffusé à la radio et à la télévision. Le Président des États-Unis est élu tous les quatre ans.</i></p> <p>➤ présidence n. f. Fonction de président. <i>La présidence de la République est la plus haute charge de l'État.</i></p> <p>➤ présidentiel adj. <i>En France, l'élection présidentielle a lieu tous les sept ans, l'élection du président de la République. La France a un régime présidentiel, dans lequel elle est gouvernée par un président de la République.</i></p>	<p>Autre membre de la famille : vice-président.</p>

Cet alignement sur le plan vertical des trois précédents cas montre que l'alignement avec le contenu de la colonne centrale n'est pas seulement fonction d'un article mais également d'un superarticle. Dans les données (102) et (104), il est question de relations morphologiques entre l'entrée et les sous-entrées avec d'autres éléments lexicaux. Afin de montrer cette relation dans la page de dictionnaire, on a aligné les données à la fin de la série des sous-entrées.

L'alignement avec l'article central des données mentionnant les chefs de la famille à laquelle appartient le mot-entrée est problématique car il est inconstant.

Nous avons en effet constaté que lorsque le commentaire se trouve dans la marge de gauche il est toujours aligné avec l'entrée (105) sauf dans le cas où l'on fournit également une remarque portant sur la graphie (106), ce type de commentaire formel ayant préséance.

(105)	Famille de direct	indirect adj.
		1. Qui ne va pas en ligne droite. <i>Les Bellec ont pris un itinéraire indirect pour aller en Bretagne, ils ont fait des détours.</i> 2. <i>M^{me} Harpie a accusé Antoine, d'une façon indirecte, de lui avoir volé des bonbons,</i> d'une manière détournée, qui n'est pas franche. 3. <i>Une phrase au style indirect,</i> c'est une phrase dans laquelle on rapporte des paroles en les modifiant pour les mettre dans une proposition subordonnée. <i>Dans la phrase « Angèle dit aux enfants de se taire », on utilise le style indirect.</i>

(106)	Attention, un seul b et deux t dans abattement !	abattement n. m.
	Famille de abattre	1. Grande diminution des forces physiques, grande fatigue ; vois épuise-ment, faiblesse . <i>Épuisés par la chaleur, Hippolyte et son frère ne sortent de leur abattement que pour aller se baigner.</i> 2. Grand découragement, désespoir calme ; vois tristesse . <i>La disparition de son chat Félix avait plongé Julie dans un grand abattement.</i>

Nous avons aussi noté que lorsque le commentaire mentionnant un chef de famille se situe dans la marge de droite, celui-ci est aligné avec le début du corps de l'article comme on peut le constater dans l'exemple (107). L'espace vis-à-vis l'entrée étant libre, nous ne comprenons pas cet alignement (peut-être est-ce dû à une limite technologique liée à la mise en page...).

(107)	abattoir n. m. Bâtiment où l'on tue les animaux de boucherie. <i>On emmène les boeufs à l'abattoir dans des camions.</i>	Famille de abattre
-------	--	---------------------------

Lorsque l'article est divisé en plusieurs acceptions, comme ceux des exemples (108) et (106), la note se trouve donc alignée avec la première définition, ce qui peut porter à confusion. En effet, l'alignement avec la première acception peut laisser penser que ce n'est qu'en fonction de celle-ci que le mot a pour chef de famille celui mentionné dans le commentaire.

(108)	décommander v. 1. Annuler une commande. <i>M^{me} Roussel a décommandé les articles qu'elle avait commandés sur catalogue.</i> 2. Annuler une invitation. <i>M^{me} Séverac a décommandé ses invités, elle leur a dit de ne pas venir.</i> — <i>Se décommander,</i> c'est annuler un rendez-vous. <i>Grippée, Sophie Pelletier n'a pu aller dîner chez ses amis, elle s'est donc décommandée.</i>	Famille de commander
-------	---	-----------------------------

2.8.1.3 Données linguistiques alignées avec une acception (définition)

L'analyse des données linguistiques a révélé que lorsqu'elles sont liées à une acception du mot-entrée, le commentaire est aligné avec cette acception. C'est le cas notamment des données présentant des restrictions d'emploi (109), des composés (110) et des dérivés (111). C'est aussi le cas des données présentant des relations sémantiques entre le mot-entrée et d'autres éléments lexicaux (synonymes, antonymes, mots liés par analogie ou sur le plan paradigmatique) (112).

(109)	<p>➤ abruti adj. Stupide, sans intelligence ; vois idiot. <i>Elle est complètement abrutie.</i> — n. <i>Espèce d'abruti !</i></p>	Ce mot est familier.
(110)	<p>Ces abris, qui sont aux arrêts d'autobus, s'appellent des <i>abribus</i>.</p>	<p>abri n. m. 1. Lieu où l'on est protégé du mauvais temps ou du danger. <i>La grotte leur a servi d'abri contre la pluie. Ils sont à l'abri, ils sont protégés. L'imprudent s'était mis à l'abri de l'orage sous un arbre.</i> 2. Petite construction qui permet d'attendre à l'abri: <i>Il y a un abri à l'arrêt d'autobus.</i> 3. Installation destinée à protéger contre les attaques ennemies. <i>Denis Prost a fait construire un abri antiatomique sous sa maison.</i></p>
(111)	<p>s'abstenir v. 1. <i>S'abstenir de faire quelque chose, c'est ne pas faire quelque chose parce qu'on en a décidé ainsi ; vois s'empêcher, éviter, se garder. Lorsque Julie et Yasmina se sont disputées, Marie-Tévy s'est abstenue de prendre partie.</i> 2. Ne pas voter. <i>De nombreux électeurs se sont abstenus aux dernières élections.</i></p>	L'absence de vote d'un électeur s'appelle l' <i>abstention</i> .
(112)	<p>abattement n. m. 1. Grande diminution des forces physiques, grande fatigue ; vois épuisement, faiblesse. <i>Épuisés par la chaleur, Hippolyte et son frère ne sortent de leur abattement que pour aller se baigner.</i> 2. Grand découragement, désespoir calme ; vois tristesse. <i>La disparition de son chat Félix avait plongé Julie dans un grand abattement.</i></p>	<p>Le contraire d'<i>abattement</i>, c'est <i>énergie</i>. Le contraire d'<i>abattement</i>, c'est <i>joie</i>.</p>

À la lueur des précédents faits sur la disposition des données marginales du PREnf, nous pouvons conclure que l'alignement de celles-ci avec le contenu de la colonne centrale est relativement constant.

2.8.1.4 Mention d'un type de notes d'un article à l'autre

L'exemple (113) qui suit montre un certain manque de constance dans la mention ou non d'un type d'information d'un article (ou série d'articles) à l'autre.

(113)	Famille de ② bord	② aborder v. <i>Les pirates abordèrent le navire, l'accrochèrent pour le prendre à l'abordage.</i> > abordage n. m. Assaut donné à un navire ennemi en s'amarrant bord à bord avec lui, par des crochets. « <i>À l'abordage</i> », <i>crièrent les pirates.</i>
-------	--------------------------	---

À l'exception de deux cas, nous avons pu constater qu'aucun commentaire sur le chef de famille n'est ajouté dans la marge des articles de notre corpus portant sur une sous-entrée. Ceci s'explique par le fait qu'on fournit cette information dans les marges de l'entrée à laquelle la sous-entrée est associée. C'est le cas par exemple de la sous-entrée *abordage* (mentionnée dans la liste des membres de la famille de *bord-2* qui en est le chef). Cette indication aurait pu être ajoutée d'autant plus qu'*aborder*, qui est l'entrée, ne correspond pas à la tête de famille comme dans d'autres séries d'entrée/sous-entrées. Dans le cas présent, le jeune lecteur doit déduire qu'*abordage* fait aussi partie de la famille de *bord-2*.

L'exemple (114) montre qu'il arrive qu'une note associée graphiquement à une sous-entrée aurait pu tout aussi bien porter sur l'entrée. En effet, on aurait pu donner la prononciation de *dédaigner* plutôt que de *dédaigneux*, ou encore fournir ce type d'information pour les deux mots-entrées. La raison qui justifie que l'on ait donné plutôt la prononciation de *dédaigneux* ne nous apparaît pas très claire. Peut-être est-ce pour ne pas surcharger davantage les marges en regard du verbe.

(114)	Conjugaison 1 Famille de daigner Prononce [dedɛ:ɲø].	dédaigner v. <i>Dédaigner une chose, c'est la regarder de haut avec mépris, considérer qu'elle n'est pas intéressante ; vois mépriser. Angèle dédaigne les flatteries. Un jour de vacances, ce n'est pas à dédaigner !, ce n'est pas à négliger.</i> > dédaigneux adj. Qui montre du dédain ; vois fier, hautain, méprisant . <i>M^{me} Harpie regarde Angèle d'un air dédaigneux.</i> > dédain n. m. Sentiment que l'on a pour quelqu'un ou quelque chose que l'on trouve indigne d'attention ; vois hauteur, mépris . <i>M^{me} Harpie adresse à Angèle un sourire de dédain. Le docteur Séverac n'a que du dédain pour les lettres anonymes.</i>	Le contraire de <i>dédaigner</i> , c'est <i>apprécier</i> . Au féminin : <i>dédaigneuse</i> . Le contraire de <i>dédain</i> , c'est <i>estime</i> .
-------	---	---	---

2.8.2 Limites de l'espace relativement restreint des marges du PREnf

Les marges du PREnf permettent d'ajouter un nombre important d'informations linguistiques (et extralinguistiques) sans alourdir le contenu (et la lecture) des articles

qu'elles bordent. Toutefois, l'espace qu'elles offrent reste tout de même limité. Cette limitation est liée à l'espace qu'offre la page du dictionnaire, mais elle est également fonction de la taille des articles eux-mêmes. Plus un article central sera long, plus il y aura de l'espace (verticalement) dans les marges. Par ailleurs, plus le contenu de l'article est riche, plus il peut y avoir nécessité d'en commenter les composantes. L'analyse des données linguistiques nous amène à penser que des choix ont été faits de ne pas inclure certaines informations, soit par manque d'espace ou pour ne pas surcharger les marges. Par exemple, à l'article *abattre* (voir exemple 115), aucun commentaire n'informe le jeune lecteur que ce mot s'écrit avec deux *t* alors qu'on le fait pour les entrées *abattage*, *abattement*, *abattis* et *abattoir*. Comme on peut le constater ci-après, il s'agit d'un article (incluant les marges) relativement chargé.

<p>Conjugaison 41 □ Indic. présent : j'abats. Imparfait : j'abattais. Futur : j'abattrai. – Subj. présent : que j'abatte. – Impératif présent : abats. <i>L'homme à abattre</i>, c'est celui qu'il faut supprimer, éliminer.</p> <p>Il ne faut pas se laisser abattre !</p>	<p>(115)</p> <p>abattre v.</p> <p>1. Faire tomber par terre une chose verticale. <i>Les bûcherons abattaient les arbres à la cognée. Pour démolir une maison, on en abat les murs. – S'abattre</i>, c'est tomber tout d'un coup. <i>L'avion s'est abattu dans le pré. Les sauterelles s'abattirent sur les récoltes.</i> 2. <i>Abattre un animal</i>, c'est le tuer. <i>Pierre Séverac a abattu une vache blessée. Les policiers ont abattu le gangster d'un coup de pistolet, ils l'ont tué.</i> 3. Rendre faible, fatiguer, épuiser. <i>M^{me} Hespel se remet à peine, sa maladie l'a abattue. M^{me} Hespel est encore très abattue.</i> 4. Ôter son énergie, sa joie à quelqu'un ; vois accabler, décourager, démoraliser, déprimer. <i>La disparition de son chat a abattu Julie. Pourquoi es-tu si abattue ?</i>, triste, découragée.</p>	<p><i>Abattre son jeu</i>, c'est étaler ses cartes sur la table ; c'est aussi dire clairement ce qu'on a l'intention de faire et passer à l'action.</p> <p>Autres membres de la famille : abat-jour, abats, abattage, abattement, abattis, abattoir, rabattre, rabat, rabat-joie.</p>
---	---	--

2.9 Mise en forme des données linguistiques

Nous allons maintenant aborder des questions de mise en forme des données linguistiques. En nous basant bien sûr sur l'ensemble des données de notre corpus, nous présenterons les différentes formes qu'ils peuvent prendre.

2.9.1 Formes des données linguistiques

Selon les données de notre corpus, les données linguistiques peuvent prendre trois formes : déclarative, impérative ou exclamative.

2.9.1.1 Données linguistiques de forme déclarative

Les données linguistiques sont majoritairement de forme déclarative (assertive) puisqu'elles visent principalement à transmettre un fait de langue, une information au contenu linguistique. Comme le montrent les exemples du tableau (1), les données sont généralement des phrases complètes. Les seuls cas faisant exception à cette règle sont les données relatives aux formes fléchies des mots-entrées (verbes, adjectifs, noms composés) (6) et aux familles lexicales (9). Comme on le constate dans les exemples (6) et (9), les données prennent alors la forme de syntagmes courts ou d'énumérations dans un style télégraphique.

Tableau 1 : données de forme déclarative		
Types de commentaire		Exemples
• données relatives à une restriction d'emploi d'ordre variationnel	(1)	Ce mot [...] est familier.
• données relatives à la prononciation de l'entrée	(2)	- <i>Indistinct</i> se prononce [ɛdistɛ̃], <i>indistincte</i> [ɛdistɛ̃kt]. - <i>Présage</i> [pʁezaʒ] rime avec <i>visage</i> .
• données relatives à la graphie de l'entrée	(3)	<i>Accabler</i> et <i>accablant</i> s'écrivent avec deux c.
• commentaire à double valeur : portant sur la prononciation et la graphie	(4)	<i>Abdomen</i> [abdɔmɛn] rime avec <i>domaine</i> , <i>cyclamen</i> et <i>énergumène</i> .
• données sur l'emploi de la forme plurielle de certains noms	(5)	<i>Décombres</i> ne s'emploie qu'au pluriel.
• données relatives aux formes fléchies des noms composés, des verbes et des adjectifs	(6)	- Au pluriel : <i>des abat-jour</i> - Conjugaison 1, comme <i>sentir</i> - Au féminin : <i>dédaigneuse</i> .
• données relatives à la composition	(7)	Ces abris, qui sont aux arrêts d'autobus, s'appellent des <i>abribus</i> .
• données relatives à la conversion	(8)	Ce sont <i>des prématurés</i> .
• données relatives aux relations morphologiques (famille)	(9)	- Famille de abattre - Autre membres de la famille : présent, représenter, représentant, représentatif, représentation .
• mention et explication de dérivés du mot-entrée	(10)	Les abricots poussent sur les <i>abricotiers</i> .
• données relatives à la synonymie	(11)	On l'appelle aussi <i>robinier</i> .
• données relatives à l'antonymie	(12)	Le contraire d' <i>indécis</i> , c'est <i>décisif</i> .
• données relatives à différents types de mots grammaticaux	(13)	<i>À, avec, dans, en, par, pour, sous, sur</i> sont des prépositions.
• exemples des emplois décrits : syntagmes ou phrases	(14)	C'était une <i>malade incurable</i> .
• mention d'autres emplois du mot-entrée : autre emploi sémantique	(15)	<i>L'abc d'un métier</i> , c'est ce qu'il faut au moins en savoir.

<ul style="list-style-type: none"> mention d'autres emplois du mot-entrée : autre emploi phraséologique 	(16)	L'homme à <i>abattre</i> , c'est celui qu'il faut supprimer, éliminer.
--	------	--

2.9.1.2 Données linguistiques de forme impérative

Le deuxième type de formulation adoptée dans les données linguistiques est celui de la phrase à l'impératif (voir tableau 2). La forme impérative est de l'ordre de la prescription. Elle permet de s'adresser au jeune lecteur du PREnf pour l'amener à effectuer une action, un comportement (positif ou négatif).

Tableau 2 : données de forme impérative		
Types de commentaire		Exemples
<ul style="list-style-type: none"> données relatives à la prononciation de l'entrée 	(19)	a- Prononce [abese], comme si les lettres étaient séparées. b- Ne prononce pas le premier e de <i>abonnement</i> : [abɔnmõ].
<ul style="list-style-type: none"> données relatives à la graphie de l'entrée 	(20)	N'oublie pas le t final.
<ul style="list-style-type: none"> données à double valeur : portant sur la prononciation et la graphie 	(21)	N'oublie pas les deux l. Le second e ne se prononce pas : [dekolte].
<ul style="list-style-type: none"> données relatives à la dérivation 	(22)	Compare : préparer → préparation, préparatoire, éliminer → élimination, éliminatoire et obliger → obligation, obligatoire.
<ul style="list-style-type: none"> données relatives aux éléments de formation et aux allomorphes 	(23)	Compare <i>pressentiment</i> , <i>préjugé</i> et <i>prénom</i> : il s'agit de ce qui est <i>avant</i> .
<ul style="list-style-type: none"> données relatives à l'analogie 	(24)	Va voir aussi <i>description</i> .
<ul style="list-style-type: none"> données relatives à différents types de mots grammaticaux 	(25)	Va voir <i>article indéfini</i> à <i>article</i> .
<ul style="list-style-type: none"> données relatives à la paronymie 	(26)	Ne confonds pas <i>prescrire</i> et <i>proscrire</i> .
<ul style="list-style-type: none"> données relatives à l'homophonie 	(27)	Ne confonds pas <i>près</i> et <i>prêt</i> .
<ul style="list-style-type: none"> données signalant une relation de sens pouvant être problématique 	(28)	Ne confonds pas <i>incrédule</i> et <i>incroyable</i> .

La forme impérative sert notamment à donner une instruction comme celle de prononcer de telle ou telle manière un mot (ou un phonème) (19a).

L'impératif peut aussi être utilisé pour amener l'enfant à poser une action lui permettant d'approfondir sa connaissance de la relation que le mot défini entretient avec d'autres mots du lexique.

Par sa formulation, la remarque de forme impérative peut être interprétée comme une sorte d'avertissement (20, 21, 26 à 28) mettant en garde l'enfant contre une difficulté orthographique (20, 21) ou contre le danger de confondre deux mots qui se ressemblent du point de vue de la forme (26 à 28).

On peut demander à l'enfant de confronter des séries de mots pour éventuellement en déduire une observation plus générale touchant le système de la langue, par exemple un modèle de production de formation de mots construits (22).

On peut aussi enjoindre l'enfant à consulter l'article d'un mot ou d'un syntagme mentionné dans le commentaire (24 et 25). Le but de cette action peut être d'en comparer le sens proche mais différent du mot-entrée (24). Ce type de commentaire constitue une forme de renvoi.

La forme négative de l'impératif est employée dans les données signalant une difficulté liée à un fait de langue. C'est le cas des précédentes données qui soulèvent une relation de sens et/ou de forme pouvant être problématique (26 à 28), mais aussi des données portant sur une difficulté orthographique ou de prononciation (19).

2.9.1.3 Données linguistiques de forme exclamative

Comme le révèle le tableau 3, l'analyse des données linguistique nous amène à conclure que la phrase exclamative est la forme de commentaire la moins fréquemment utilisée. Par ailleurs, lorsqu'on y a recours, elle sert à attirer l'attention de l'enfant sur un fait de langue, soit une particularité graphique du mot-entrée (30) ou une difficulté liée à sa prononciation (29). L'usage de l'interjection *attention* et du point d'exclamation confère à ces données la forme d'un avertissement.

Types de commentaire		Exemples
• données relatives à la prononciation de l'entrée	(29)	Attention ! le <i>p</i> ne se prononce pas : [ɛdɔ̃tabl].
• données relatives à la graphie de l'entrée	(30)	Attention aux deux <i>m</i> !

Comme le révèlent les données des tableaux 1 à 3, ce sont les commentaires relatifs à la prononciation et à la graphie qui varient le plus du point de vue formel exploitant les trois formes, soit assertive (3), impérative (20) et exclamative (30).

2.10 Liens des données linguistiques avec d'autres données marginales

Notre analyse des données linguistiques de notre corpus nous a permis de constater qu'ils sont majoritairement autonomes, c'est-à-dire que leur lecture ne nécessite pas qu'on se reporte à l'article central pour les comprendre. Notre analyse a également révélé que les données linguistiques n'entretiennent aucun lien direct entre elles ni avec les données extralinguistiques. Ainsi, pour comprendre un commentaire linguistique, il n'est pas nécessaire de consulter un autre commentaire marginal.

L'autonomie des données linguistiques ne suppose pas l'absence de synergie entre eux et avec les articles qu'ils commentent. Par exemple, en lisant un commentaire montrant un modèle productif de dérivation comparant des paires de mots de même famille (exemple 116), l'enfant peut plus ou moins consciemment relier ce commentaire à un autre portant sur une famille (exemple 117).

<p>(116)</p> <p>Compare : <i>abonder</i> → <i>abondance</i>, <i>espérer</i> → <i>espérance</i> <i>et souffrir</i> → <i>souffrance</i>.</p>	<p>abonder v. Être quelque part en grande quantité, en abondance. <i>Les pommes abondent sur le marché, en automne.</i> > abondance n. f. 1. Grande quantité. <i>L'abondance des légumes a provoqué une baisse des prix. Il y a abondance de provisions dans le réfrigérateur. Il y a des provisions en abondance, à profusion.</i> 2. <i>Les gens riches vivent dans l'abondance, dans le luxe, la richesse ; vois aisance, opulence.</i> > abondant adj. Qui est en grande quantité. <i>Cette année, la récolte de blé a été très abondante, on a récolté beaucoup de blé.</i> > abondamment adv. En grande quantité. <i>Sers-toi abondamment ; vois largement.</i></p>	<p>(117)</p> <p>Autre membre de la famille : surabondant.</p>
---	--	--

Malgré cette autonomie des données linguistiques, nous avons identifié trois cas où le commentaire est lié par son contenu sémantique à un autre commentaire sans que cela les rende par ailleurs indissociables.

L'article de *près* est bordé par deux données, l'une portant sur la graphie (exemple 118) et une seconde prévenant le jeune lecteur de ne pas confondre deux homonymes (homophones non homographes) *près* et *prêt* (exemple 119). On peut considérer cette dernière remarque indirectement en lien avec la première puisqu'elle rappelle à l'enfant que l'adverbe s'écrit avec un *s*.

<p>(118) Attention à l'accent grave du <i>è</i> et au <i>s</i> final !</p>	<p><i>près</i> adv. 1. À une petite distance. <i>Pendant la récréation, Angèle a pu passer chez elle, car elle habite tout près, à proximité. Mamie Lou ne voit pas bien de près, quand la chose qu'elle regarde est proche d'elle. Angèle habite près de l'école. Julie est assise près de Yasmina, à côté de Yasmina. La ferme des Séverac est près de Sarlat.</i> 2. <i>Il est près de midi, pas loin de midi. Près de la moitié des élèves étaient absents, environ la moitié.</i> 3. <i>Ce soir, le restaurant Bellec est à peu près vide, presque vide.</i> 4. <i>Être près de faire quelque chose, c'est être sur le point de le faire. Julie était près de pleurer.</i></p>	<p>(119) Ne confonds pas <i>près</i> et <i>prêt</i>.</p>
--	---	--

2.11 Données linguistiques en lien avec un exemple de l'article central

Notre analyse a montré que certaines données linguistiques sont liées à un exemple de l'article central. Il s'agit principalement des données fournissant une phrase-exemple constituant une illustration supplémentaire (exemple 120) ou un dérivé obtenu par conversion (exemple 121). Comme l'illustrent bien les exemples (120) et (121), on utilise en quelque sorte le contenu de l'exemple pour fournir une information linguistique supplémentaire. L'autonomie de ce type de remarques est moindre, pour ne pas dire absente, dans la mesure où l'enfant doit se reporter à l'exemple pour bien comprendre le contenu de la note. Ainsi, dans tous les cas, l'alignement de ce type de remarques avec l'exemple est essentiel. Nous avons pu constater qu'il est toujours réalisé.

<p>(120)</p>	<p><i>incurable</i> adj. Qui ne peut être guéri. <i>La mère de Sophie Pelletier était atteinte d'un mal incurable.</i></p>	<p><i>C'était une malade incurable.</i></p>
--------------	--	---

(121)	<p>prématuré adj. 1. Une chose prématurée, c'est une chose qui se produit trop tôt. <i>Dire que Marie-Tévy et Antoine vont se marier serait prématuré.</i> 2. <i>Un enfant prématuré, c'est un enfant qui naît avant la date prévue de l'accouchement. Les enfants prématurés sont généralement petits et maigres.</i></p>	Ce sont des prématurés.
-------	--	-------------------------

2.12 Manques au principe de circularité

L'analyse des données linguistiques a révélé dans certains cas un manque de systématisation de la mention des synonymes d'un article à l'autre, ce qui nous apparaît comme une faiblesse du PREnf.

Par exemple, il peut arriver qu'un synonyme soit mentionné dans une remarque marginale alors que ce mot est absent de la nomenclature du PREnf. C'est le cas de *robinier* dans l'exemple (122).

(122)	acacia n. m.	On l'appelle aussi robinier .	Arbre à belles fleurs blanches qui pendent en grappes. <i>L'avenue de la gare est bordée d'acacias.</i>
-------	---------------------	--------------------------------------	---

L'exemple (123) illustre aussi un manque au principe de circularité. La remarque mentionne un emploi sémantique d'*absolument* correspondant à l'adverbe d'affirmation *oui* alors que si on se reporte à l'article de ce dernier, *absolument* n'est pas indiqué comme synonyme que ce soit par un renvoi synonymique ou à l'aide d'une note marginale.

(123)	➤ absolument adv.	Certaines personnes disent <i>absolument</i> à la place de <i>oui</i> .	Tout à fait ; vois complètement, totalement . <i>Ce que tu dis est absolument faux.</i>
-------	--------------------------	---	--

2.13 Bilan relatif aux données linguistiques

L'analyse des 455 données linguistiques de notre corpus a permis de mettre en lumière la richesse et la diversité des notes marginales à contenu linguistique. Elle a aussi montré que ces données pouvaient être regroupées dans des catégories et sous-catégories pour l'essentiel mutuellement exclusives.

Les données linguistiques représentent environ 79 % (455/575) des données marginales. Elles ont pu être classées selon deux grandes catégories fonctionnelles : les données portant sur le mot-entrée et les données sur les relations du mot-entrée avec d'autres éléments lexicaux. Il ressort que la très grande majorité (268/455) relève de la deuxième catégorie, soit dans une proportion de 59 %. Ce résultat confirme l'importance accordée dans le PREnf à l'apprentissage du lexique.

Dans une très grande majorité, soit dans 83 % des cas, les données portant sur le mot-entrée fournissent des précisions de nature formelle (155/187). Les données sur les relations du mot-entrée avec d'autres éléments lexicaux sont dans 60 % des cas (160/268) de nature morpholexicale.

Les notes linguistiques sont toutes autonomes les unes par rapport aux autres et n'entretiennent aucun lien avec les données extralinguistiques.

Alors que notre analyse a démontré que la forme des données à l'intérieur d'une même sous-catégorie est le plus souvent constante, elle a d'autre part montré que la systématisme d'un type de commentaire d'un article à l'autre est plus problématique. Même si ce manque de constance peut être attribuable aux difficultés liées à la rédaction d'un dictionnaire, nous avons établi qu'elle est en partie due aux limites engendrées par l'espace relativement restreint des marges du PREnf.

L'alignement horizontal des données marginales avec l'article central est un élément important dans la conception du PREnf car il facilite l'arrimage des notes marginales au contenu de l'article central, selon qu'elles ont un contenu de portée générale (valable pour le mot pris intégralement) ou de portée plus spécifique (en lien avec une acception ou un exemple en particulier). Notre analyse a permis d'établir que dans la majorité des cas, cet alignement est pertinent. En établissant le lien entre la donnée marginale et l'un ou l'autre des éléments de l'article ou du superarticle, cet alignement favorise du même coup le décodage de ces éléments (ainsi que de la note marginale). S'ils sont peut-être liés à des difficultés d'ordre technique, il est aussi probable que les quelques problèmes d'alignement mentionnés dans notre analyse soient attribuables encore une fois au manque d'espace dans les marges.

Chapitre 3

Analyse des données extralinguistiques

La deuxième grande catégorie de données contenues dans les marges du PREnf est constituée des notes imprimées en bleu, ce qui, suivant les indications données en préface du PREnf, les identifie explicitement comme des ajouts de nature encyclopédique (par opposition à linguistique). Notre corpus contient 120 notes de ce type, qui sont de nature variée, et qui remplissent diverses fonctions complémentaires.

Il s'agit le plus souvent de notes rédigées par le lexicographe, mais on relève aussi des citations, comme on le verra plus loin. La plupart de ces notes, incluant les citations, prennent la forme d'une phrase simple, et la grande majorité d'entre elles contiennent le mot-entrée, ce qui leur confère par le fait même le rôle secondaire d'exemple linguistique (exemple construit ou exemple cité). Nous reviendrons sur cet aspect en fin de chapitre.

Nous commencerons notre analyse des données extralinguistiques par une catégorisation basée sur leur nature (contenu) et leur fonction. Par la suite, nous nous intéresserons à l'étroitesse des liens qui unissent ces données marginales au contenu de l'article central auquel elles se rapportent.

3.1. Catégorisation générale des données extralinguistiques

Nous avons établi quatre grandes catégories fonctionnelles qui, tenant compte de la nature des données en cause, se subdivisent chacune en quelques sous-catégories. Voici, dans l'ordre où nous les aborderons, ces quatre grandes catégories fonctionnelles :

- données établissant un lien avec le patrimoine culturel (avec des produits culturels valorisés);
- données apportant un complément de savoir sur le monde auquel le mot-entrée fait référence;
- données établissant un lien avec le contexte socioculturel dans lequel le mot est employé;

- données établissant un lien avec le contexte narratif fictif proposé à l'imagination des jeunes lecteurs.

Le schéma de la figure 6 résume l'ensemble des catégories et sous-catégories des données extralinguistiques.

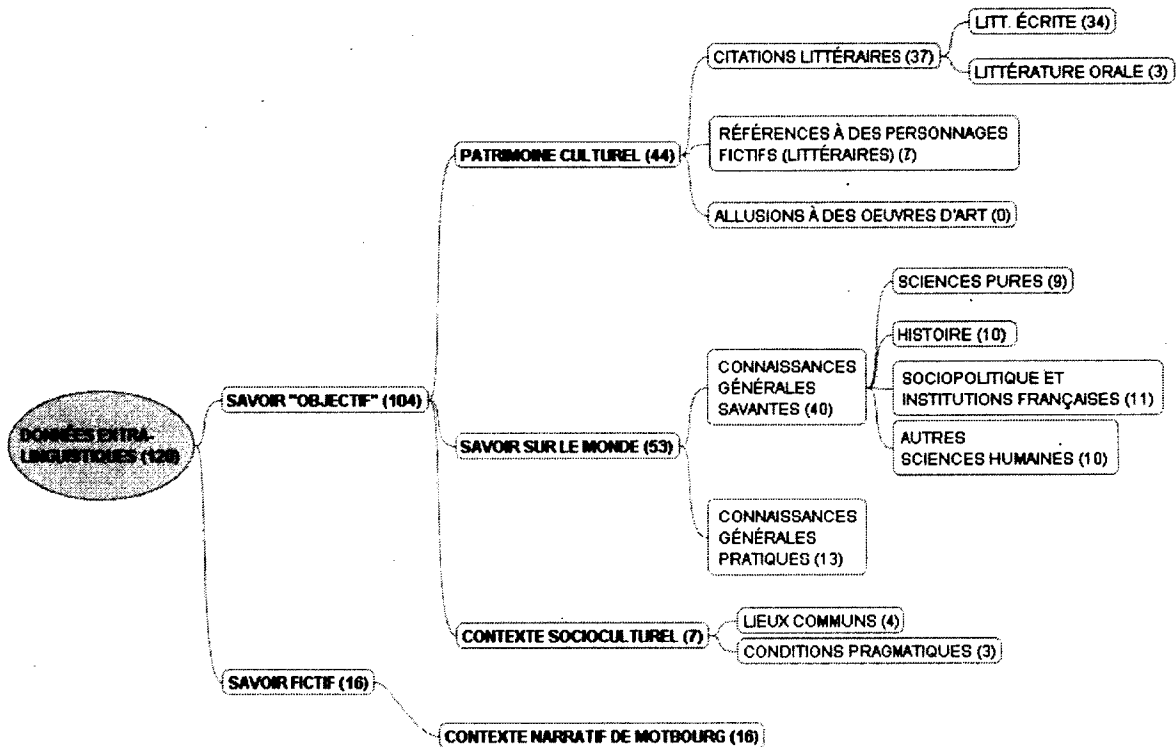


Figure 6 : Catégorisation des données extralinguistiques

Dans la mesure où notre première catégorie fait référence au patrimoine culturel, il convient d'apporter quelques précisions sur la composante culturelle des données extralinguistiques.

3.2. Composante culturelle des données extralinguistiques

Comme tout dictionnaire de langue, le PREnf est le reflet de son temps. En tant que dictionnaire d'apprentissage de la langue, il transmet non seulement une connaissance linguistique, mais aussi une connaissance culturelle, la culture étant, comme souligne Lijnen (2005 : 36), l'expression de la langue.

La notion de culture peut être très vaste comme on peut le constater à la lecture de la définition qu'en donne la neuvième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* :

Ensemble des acquis littéraires, artistiques, artisanaux, techniques, scientifiques, des mœurs, des lois, des institutions, des coutumes, des traditions, des modes de pensée et de vie, des comportements et usages de toute nature, des rites, des mythes et des croyances qui constituent le patrimoine collectif et la personnalité d'un pays, d'un peuple ou d'un groupe de peuples, d'une nation.

Comme le souligne Margarito (2002 : 393), si on élargit les frontières de la notion de culture, il est bien évident que tout dans un dictionnaire est culturel³⁴. Pour saisir cette notion dans le contexte de la lexicographie pédagogique, il faut, selon Lijnen (2005 : 28), distinguer la culture cultivée de la culture anthropologique. Cette dernière concerne « [...] les traditions d'une civilisation, les façons de vivre et de se conduire » alors que la première regroupe « [...] les savoirs encyclopédiques dans des domaines tels que la littérature, la musique, l'art, etc. ». Les informations culturelles sont définies par Hartman et James (1998 : 32) comme le savoir relatif aux réalisations sociales, intellectuelles et artistiques d'un groupe ou d'une civilisation en particulier, tel que présenté dans des ouvrages de référence³⁵.

À propos de l'exemple lexicographique, Lijnen (2005 : 36) précise qu'il n'a pas qu'une fonction de contextualisation (c'est-à-dire strictement linguistique) mais aussi une fonction culturelle. Pour Heinz (2002 : 416-417), trois types d'exemples ont une fonction culturelle : les citations, littéraires ou non, les titres d'œuvres et les exemples présentant une information encyclopédico-culturelle. Ces derniers ont pour objectif d'informer l'apprenant sur différents savoirs encyclopédiques de la société qu'on pourrait rattacher à une culture savante, alors que les citations et les titres d'œuvre visent à transmettre le patrimoine culturel (entendre le patrimoine littéraire et artistique).

³⁴ Selon Lehmann (1995 : 122), la composante culturelle du dictionnaire de langue comporte deux types de données, les unes métalinguistiques et les autres dites de contenu pouvant être encyclopédiques, idéologiques ou culturelles (au sens restreint). Les principales rubriques du dictionnaire où la composante culturelle se manifeste sont la nature des entrées, le marquage, la définition et l'exemple.

³⁵ Version originale : « Knowledge about the social, intellectual and artistic achievements of a particular group or civilisation as presented in reference works. »

Globalement, on peut dire que les données extralinguistiques du PREnf correspondent très largement à la vision de l'exemple à fonction culturelle de Lijnen et Heinz. Nous verrons toutefois que ces notes ne véhiculent pas seulement des savoirs relevant de la culture cultivée ou savante mais aussi de la culture anthropologique (culture populaire, matérielle).

3.3. Données en lien avec le patrimoine culturel (productions culturelles)

Notre corpus comprend 44 notes extralinguistiques établissant un lien avec le patrimoine culturel (français ou à tout le moins européen) des jeunes lecteurs visés par le PREnf. Il s'agit essentiellement de citations d'œuvres de la littérature enfantine (ou littérature jeunesse) (voir l'exemple 1) ou de notes faisant référence à des personnages connus de cette littérature (voir l'exemple 2).

(1)	① <i>décliner</i> v.	D'instant en instant, Jean Val-jean [<i>sic</i>] déclinait. Il baissait [...] Son souffle était devenu intermittent (<i>les Misérables</i>).
(2)	<i>indifférent</i> adj.	Les remarques que l'on fait sur son poids ne laissent pas Obélix indifférent !

Les notes relatives à l'univers culturel des enfants permettent à ces derniers d'être familiarisés avec des savoirs se rapportant à la culture cultivée (par exemple, grâce aux citations des œuvres classiques de littérature) et à la culture populaire (par exemple, grâce à des comptines).

Comme le signale Lijnen (2005 : 36), les citations dans un dictionnaire visent à transmettre le patrimoine et l'héritage culturels. Dans le cas du PREnf, il est question plus particulièrement du patrimoine culturel français ou, du moins, européen. Ainsi, s'il est vrai que la littérature enfantine (et jeunesse), de la fable à la bande dessinée, fait partie de l'univers culturel de l'enfant, il n'est pas évident que les œuvres et les personnages évoqués dans le PREnf représentent le patrimoine et l'héritage culturels de tout jeune francophone. On peut alors deviner que l'élaboration de notes à vocation culturelle dans

un dictionnaire devant répondre aux besoins culturels des jeunes usagers de la francophonie représenterait un défi considérable.

Le choix de Rey-Debove de ne pas attribuer explicitement une fonction métalinguistique aux données relevant clairement du domaine culturel trouve une justification dans les études de Laufer (1992)³⁶ et Humblé (1998)³⁷ mentionnées par Dugargin (1999 : 34-35). Selon ces études, les exemples construits sont plus efficaces pour la compréhension des mots nouveaux et plus aptes à satisfaire les besoins des apprenants débutants que les exemples signés qui, eux, serviraient mieux les intérêts des apprenants avancés.

3.3.1 Citations d'œuvres du patrimoine littéraire

Comme le souligne Lehmann (1991 : 132), le PREnf se distingue de la plupart des dictionnaires pour enfants en introduisant la citation littéraire. Cette dernière n'est toutefois pas présentée comme exemple cité dans le corps de l'article central, mais uniquement en marge de l'article. Et, comme l'indique l'avant-propos du PREnf, les citations sont là en référence à la littérature enfantine et n'ont pas toujours de fonction pédagogique pour l'apprentissage des mots. Lehmann (*ibid.*) précise que la citation marque le lien entre la langue et la littérature en exploitant la relation du lecteur avec son propre univers culturel. Les notes à vocation culturelle sont l'occasion pour le jeune lecteur de retrouver ou de découvrir des personnages et des histoires de fictions littéraires, ce qui permet d'établir une connivence culturelle entre l'enfant et le PREnf. Ainsi espère-t-on stimuler sa curiosité et contribuer au développement de son goût pour la lecture en même temps que son amour de la langue.

³⁶ LAUFER, Batia (1992). "Corpus-based versus lexicographer examples in comprehension and production of new words." In: *EURALEX '92 Proceedings I-II Papers submitted to the 5th EURALEX international Congress on Lexicography in Tampere, Finland*. Part I, *Studia Translatologica ser A*. Vol. 2, Tampere, p. 71-76. Réimprimé dans : Fontenelle (ed.) 2007. *Practical Lexicography: A Reader*. Oxford University Press.

³⁷ HUMBLÉ, Philippe (1998). "The use of authentic, made-up and controlled exemples in foreign language dictionaries." In: *EURALEX '98 Proceedings. Papers submitted to the eighth EURALEX International Congress on Lexicography in Liège, Belgium*, p. 593-599. University of Liège: English and Dutch Departments. [En ligne] : <http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores.php?idpub=66&l=en> (page consultée le 25 mars 2010).

Selon Rey-Debove (1971 : 271), « [l]a littérature apporte un certain agrément dans un texte métalinguistique qui se veut neutre par définition. » En effet, la citation permet de mettre en scène divers effets de style alors que l'exemple construit est soumis à une neutralité stylistique. Le PREnf met à profit ce principe en puisant dans une grande variété de sources comme le reflètent les 37 citations que contient notre corpus. En nous basant sur différents sites Internet consacrés aux livres (notamment aux livres jeunesse)³⁸, nous avons pu établir que les 34 citations de notre corpus dont l'origine est clairement identifiée proviennent principalement de romans (22) et de contes (9), et à l'occasion d'albums jeunesse (2) et de fables (1; identifiée dans ce cas par le nom du fabuliste : La Fontaine). Nous donnons ici un ou deux exemples de chacun de ces types de sources; pour une liste intégrale, voir l'annexe 1.

Catégorie	Mot-entrée	Note marginale
roman junior (dès 9 ans)	<i>déclic</i>	Ils ont tous fait des sourires, et clic ! j'ai pris la photo (<i>le Petit Nicolas</i>).
roman junior (dès 9 ans)	<i>indiquer</i>	Mowgli ouvrit la bouche et en désigna du doigt le fond pour indiquer qu'il avait besoin de nourriture (<i>le Livre de la jungle</i>).
conte	<i>abords</i>	Caché derrière la haie, le loup surveillait patiemment les abords de la maison (<i>les Contes du Chat perché</i>).
conte	<i>décomposer</i>	Et Blancheneige demeura longtemps, longtemps dans le cercueil, et elle ne se décomposait pas, elle avait l'air de dormir (<i>Blancheneige</i>).
album jeunesse (4-8 ans ou 3-6 ans selon les sources) Histoire de la littérature d'enfance et de jeunesse	<i>décourager</i>	La vieille dame dit à ses amis : « Voyez-vous dans la vie, il ne faut jamais se décourager » (<i>Babar</i>).

³⁸ Liste des sites Web consultés (le 25 mars 2010) :
<http://www.deslivres.com/rayon/jeunesse-roman/l/tous-les-livres.html>
<http://www3.ac-clermont.fr/cddp15/lr/index.php>
<http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/moralfabl4d.htm>
<http://www.momes.net/comptines/danser/le-palais-royal.htm>
<http://www3.fnac.com/search/>
<http://www.critiqueslibres.com/i.php>
<http://www.priceminister.com/>
<http://www.ricochet-jeunes.org/les-classiques>
<http://www.chapitre.com/CHAPITRE/fr/livres/Default.aspx>

fable de La Fontaine (fable « Les deux pigeons »)	<i>absence</i>	L'absence est le plus grand des maux (<i>La Fontaine</i>).
--	----------------	---

Les trois autres citations peuvent également être rattachées au patrimoine culturel, mais il s'agit dans ce cas d'éléments de la culture populaire ou de la culture de l'oral, puisqu'ils proviennent de 2 chansons et d'une comptine, qui ne sont pas identifiées comme telles.

Catégorie	Mot-entrée	Note marginale
chanson (« Aux marches du palais », chanson française traditionnelle)	<i>préférence</i>	C'est un p'tit cordonnier Qu'a eu la préférence, lonla... (chanson).
chanson « Le palais royal », chanson folklorique française)	<i>préféré</i>	Mademoiselle Jacqueline est la préférée de Monsieur Janot, qui veut l'épouser (chanson)
comptine	<i>premier, -ère</i>	Quand trois poules vont aux champs La première va devant, La seconde suit la première, La troisième va derrière (comptine).

3.3.2 Références à des personnages fictifs

Notre corpus contient sept notes marginales qui ne sont pas des citations, mais qui mentionnent des personnages de fiction, surtout des personnages de bandes dessinées comme Tintin et Milou ou encore Astérix et Obélix (5), mais aussi des personnages de contes (1) et de romans (1). Pour la liste intégrale des notes relevées, voir l'annexe 2.

Catégorie	Article	Note marginale
bande dessinée	<i>incursion</i>	Quel est l'état du camp romain après l'incursion d'Astérix et d'Obélix ?
bande dessinée	<i>indemne</i>	Tintin et Milou sont sortis indemnes de mille dangers.
roman policier (personnage connu)	<i>indéniable</i>	Sherlock Holmes a réuni des preuves indéniables.
conte	<i>dedans</i>	Le magicien fit transporter le palais d'Aladdin de Chine en Afrique avec toutes les personnes qui étaient dedans.

3.3.3 Allusions initiatiques à des œuvres d'art

Alors que la préface du PREnf annonce la présence d'« [...] allusions initiatiques aux œuvres d'art très connues » (Rey-Debove, 1988 : XVI), nous n'en avons relevé aucune dans notre corpus, ni même dans l'ensemble de la section consacrée à la lettre A (p. 7-86), ce qui nous amène à conclure que ces « allusions » ne doivent pas se retrouver en grand nombre dans le PREnf. Voici à titre d'exemple un cas fourni dans la préface du PREnf (*ibid.*) :

(3)	<p><i>Le Radeau de la Méduse</i> est un tableau de Géricault, qui se trouve au Louvre.</p>	<p>radeau n. m. 1. Plate-forme destinée à flotter faite de morceaux de bois assemblés. <i>Les naufragés ont construit un radeau et ont pu atteindre une île.</i></p>
-----	--	---

3.4. Données apportant un complément de savoir sur le monde

Rey-Debove (1989) affirme que « [l]a compréhension du sens des mots est liée à la connaissance du référentiel. » (p. 23) Le savoir référentiel peut être de divers ordres, allant du savoir plus « savant » à un savoir plus pratique. Le savoir « savant » (culture cultivée) est le plus valorisé en terme de connaissances générales (c'est celui que l'école a notamment comme mission de transmettre). Le savoir plus pratique est quant à lui directement en lien avec la culture matérielle et avec l'expérience du quotidien (il s'agit de savoirs culturels au sens anthropologique du terme). La classification précise des savoirs sur le monde peut être difficile lorsqu'ils se situent entre ces deux pôles. Dans le cadre de l'analyse des données de notre corpus, nous avons quand même essayé de classer les notes marginales du PREnf au meilleur de notre jugement en fonction des deux pôles de savoirs référentiels.

Notre corpus comprend 53 notes axées prioritairement sur le référentiel et que l'on peut qualifier d'encyclopédiques (par opposition à linguistique). Ces notes, souligne Lehmann (1991 : 132), sont d'autant plus nécessaires que le PREnf se veut un dictionnaire qui lie le discours des connaissances à l'acquisition de la langue sans le soutien de l'image. Elles ont pour objectif premier de transmettre au jeune lecteur divers savoirs sur le monde référentiel qui sont en lien avec les mots décrits.

En tant que dictionnaire d'apprentissage de la langue, le PREnf est un dictionnaire du français vivant actuel (du moins pour l'époque où il a été publié). À ce titre, il décrit le lexique en rapport avec la société française. Pour une large part, les notes encyclopédiques de notre corpus servent à établir un lien avec la culture anthropologique française (autrement dit, avec le contexte socioculturel français). Ces diverses informations sont présentées comme des éléments de savoirs objectifs. Ceux-ci sont introduits dans des énoncés qui, au même titre que les exemples encyclopédiques des dictionnaires pour adultes, doivent présenter « [...] une valeur de vérité dans le système socio-culturel (lieu commun ou vérité scientifique), et non exprimer un jugement personnel. » (Rey-Debove 1971 : 276)

3.4.1. Données traitant de connaissances générales relativement savantes

La plus grande partie des notes extralinguistiques apportant un complément de savoir sur le monde relèvent de connaissances générales pouvant être associées à une culture plutôt savante (par opposition à une culture matérielle ou pratique). Comme le montrent les listes suivantes, ils touchent des domaines de savoir valorisés par l'école, et notamment les savoirs scientifique, historique et institutionnel.

Même s'il ne s'agit pas d'exemples lexicographiques à proprement parler, les notes extralinguistiques véhiculant un savoir sur le monde en ont toutes les allures. Selon Rey-Debove (1971), le contenu encyclopédique d'un exemple constitue l'information explicite sur la chose-nommée. Il s'agit d'une « [...] assertion générale, objective et digne d'intérêt; son expression exclut les mots qui introduisent la singularité » (p. 261). L'exemple encyclopédique comporte également une information implicite sur le signifiant puisque'il « [...] montre le signe dans un emploi fréquent (général et objectif) et digne d'intérêt » (p. 276-277).

3.4.1.1 Données relatives au savoir scientifique (sciences pures)

Neuf notes font référence à un savoir de type scientifique.

	Biologie et médecine (3)
<i>incubation</i>	Les microbes se multiplient pendant l' <u>incubation</u> .
<i>incubation</i>	L'éclosion des œufs de l'albatros se fait après quatre-vingts jours d' <u>incubation</u> .
<i>abcès</i>	Un panaris, c'est une sorte d' <u>abcès</u> au doigt.
	Chimie et physique (3)
<i>décomposer</i>	Un prisme <u>décompose</u> la lumière.
<i>indigo</i>	Dans l'arc-en-ciel, l' <u>indigo</u> se trouve entre le violet et le bleu.
<i>découverte</i>	C'est à Lavoisier que l'on doit la <u>découverte</u> de la composition de l'eau et à Röntgen celle des rayons X.
	Zoologie (3)
<i>abeille</i>	Il y a une reine pour 10 000 à 60 000 ouvrières, et quelques centaines de mâles. La reine pond les œufs.
<i>abeille</i>	Les <u>abeilles</u> ouvrières butinent les fleurs dont elles recueillent le pollen.
<i>préhistorique</i>	Le mammouth est un éléphant <u>préhistorique</u> .

3.4.1.2 Données relatives au savoir historique

Six notes font référence à l'histoire ancienne, et une autre à l'histoire plus moderne. À cela s'ajoutent deux autres notes historiques relatives à l'histoire des institutions françaises et une troisième (déjà mentionnée) à l'histoire des sciences.

	Histoire ancienne (6)
<i>déclin</i>	Le <u>déclin</u> de l'Empire romain commença au IV ^e siècle après Jésus-Christ.
<i>découverte</i>	La <u>découverte</u> de l'Amérique par Christophe Colomb date de 1492.
<i>découvrir</i>	Christophe Colomb a <u>découvert</u> l'Amérique en 1492.
<i>dédale</i>	On dit que c'est l'architecte grec <u>Dédale</u> qui inventa le Labyrinthe.
<i>inconnu</i>	Au XVI ^e siècle, les explorateurs ont traversé les océans à la recherche de mondes <u>inconnus</u> .
<i>préhistoire</i>	La <u>préhistoire</u> se divise en trois grandes périodes : le paléolithique, le mésolithique et le néolithique.
	Histoire moderne (1)
<i>déclarer</i>	La Grande-Bretagne et la France ont <u>déclaré</u> la guerre à l'Allemagne le 3 septembre 1939.
	Histoire des institutions françaises (2)
<i>académie</i>	L' <u>Académie</u> française, fondée en 1635 par Richelieu, veille au respect de la langue française.
<i>académicien, -ne</i>	La première académicienne fut élue en 1980.
	Histoire des sciences (1)
<i>découverte</i>	C'est à Lavoisier que l'on doit la <u>découverte</u> de la composition de l'eau et à Röntgen celle des rayons X.

3.4.1.3 Données relatives au savoir sociopolitique

Cinq notes servent à introduire un savoir sociopolitique (au sens large), dont deux font plus étroitement référence au contexte sociopolitique français.

Sociopolitique (3)	
<i>abolir</i>	Presque tous les pays d'Europe ont <u>aboli</u> la peine de mort ou ne l'appliquent plus.
<i>abolir</i>	Les États-Unis, la Chine, le Japon n'ont pas <u>aboli</u> la peine de mort.
<i>indépendant</i>	Un pays <u>indépendant</u> n'est pas soumis à l'autorité d'un autre pays.
Sociopolitique en France (2)	
<i>inconnu</i>	Chaque année, on fleurit la tombe du soldat <u>inconnu</u> en souvenir de la guerre de 1914.
<i>président, -e</i>	En France, il est élu pour 7 ans par tous les Français qui sont électeurs.

Enfin, on peut remarquer qu'une demi-douzaine de notes (dont deux notes originales par rapport aux précédentes) introduisent des savoirs directement liés à l'histoire et au fonctionnement des institutions françaises.

Histoire et fonctionnement des institutions françaises (6; dont 4 déjà présentées)	
<i>académie</i>	L'Académie française, fondée en 1635 par Richelieu, veille au respect de la langue française.
<i>académicien, -ne</i>	La première <u>académicienne</u> fut élue en 1980.
<i>académie</i>	Il y a aussi l'Académie des sciences et l'Académie de médecine.
<i>décoration</i>	Il y a la Légion d'honneur, les Palmes académiques, la médaille du Travail...
<i>président, -e</i>	En France, il est élu pour 7 ans par tous les Français qui sont électeurs.
<i>inconnu</i>	Chaque année, on fleurit la tombe du soldat <u>inconnu</u> en souvenir de la guerre de 1914.

3.4.1.4 Données relatives à d'autres volets des sciences humaines

Le savoir des autres sciences humaines est évoqué dans dix autres notes, dont près de la moitié a un contenu linguistique ou grammatical.

Langue, grammaire (4)	
<i>abréviation</i>	L' <u>abréviation</u> de premier, c'est 1 ^{er} , celle de première, c'est 1 ^{re} .
<i>décomposer</i>	Une phrase complexe se <u>décompose</u> en propositions plus simples.
<i>premier, -ère</i>	L'abréviation de <u>premier</u> c'est 1 ^{er} ; celle de première, c'est 1 ^{re} .
<i>présent-1</i>	Il existe aussi un conditionnel <u>présent</u> , un impératif <u>présent</u> , un infinitif <u>présent</u> et un participe <u>présent</u> .

	Géographie humaine / Anthropologie (2)
<i>indigène</i>	Aux États-Unis, les Indiens sont des <u>indigènes</u> .
<i>abominable</i>	Le yéti, c'est l' <u>abominable</u> homme des neiges.
	Géographie physique (2)
<i>découpé</i>	Une côte <u>découpée</u> a beaucoup de baies et de caps.
<i>acajou</i>	L' <u>acajou</u> est un bois précieux qui vient des pays tropicaux.
	Musique (1)
<i>prélude</i>	Un <u>prélude</u> est fait pour être joué avant un autre morceau.
	Architecture religieuse (1)
<i>abbaye</i>	Une <u>abbaye</u> comporte des bâtiments d'habitation, une église et un cloître.

3.4.2. Données traitant de connaissances générales pratiques

Dans le cas des treize notes suivantes, ce qu'on dit du monde correspond davantage à un savoir pratique, lié à une culture matérielle et à l'expérience du quotidien, qu'à une culture savante.

	Connaissances générales pratiques (13)
<i>abats</i>	Les animaux de boucherie sont les bœufs, les porcs, les moutons.
<i>abonné, -e</i>	L'annuaire téléphonique est la liste des <u>abonnés</u> au téléphone.
<i>abonner</i>	Pour avoir le téléphone, il faut être <u>abonné</u> .
<i>absorber</i>	Le buvard <u>absorbe</u> l'encre.
<i>abri</i>	Un <u>abri</u> antiatomique protège des radiations atomiques.
<i>absorbant</i>	Le coton, la gaze, le buvard sont <u>absorbants</u> .
<i>décolorer</i>	On <u>décolore</u> les cheveux avec des produits à base d'eau oxygénée.
<i>décolleté</i>	Il y a des <u>décolletés</u> arrondis, carrés ou en pointe.
<i>découper</i>	On <u>découpe</u> la viande avec un couteau, le papier avec des ciseaux, le bois avec une scie.
<i>décoration</i>	Ce sont des rubans, des croix ou des médailles.
<i>indéchiffrable</i>	Si l'adresse est <u>indéchiffrable</u> , la lettre n'arrive pas à son destinataire.
<i>indigo</i>	Après de nombreux lavages, les jeans éclaircissent.
<i>prépondérant</i>	Dans certains votes, la voix du président est <u>prépondérante</u> : c'est elle qui décide en cas d'égalité.

Les énoncés présentant des connaissances générales pratiques constituent des phrases « attendues ». Ces dernières, explique Lehmann (2005 : 322), sont prévisibles en raison de l'association des mots et de la banalité de leur contenu. Elles évoquent des situations communes venant naturellement à l'esprit dans les situations courantes de

communication. Pour Lehmann (*ibid.* : 324), ces énoncés restituent l'univers référentiel de la langue (dans ce cas-ci le français de l'Hexagone), ce qui constitue un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue seconde mais aussi, pensons-nous, dans l'apprentissage d'une langue maternelle par des jeunes apprenants.

3.5. Données en lien avec le contexte socioculturel

L'analyse du contenu de notre corpus nous amène à dégager une troisième grande catégorie de notes extralinguistiques, établissant cette fois un pont entre les mots et leur contexte socioculturel d'emploi. Nous avons rencontré sept notes de ce type que nous avons subdivisées en deux sous-catégories. Tout comme les notes véhiculant des connaissances sur la culture matérielle et l'expérience du quotidien (dernière sous-catégorie précédente), ces notes véhiculent un contenu relevant davantage de la culture anthropologique, une culture *populaire* par opposition *savante*, une culture *locale* par opposition à *universelle*.

3.5.1 Données porteuses de lieux communs

Comme le mentionne Chenouf (2008), « [...] le dictionnaire est un véhicule d'idées, d'idéologies, de valeurs circulant sous les formes les plus diverses dont le stéréotype (*cliché, lieu commun, poncif, idée reçue, banalité...*). » (p. 54) Lehmann (1995 : 124) souligne que les exemples forgés présentant des lieux communs sont nombreux dans tous les dictionnaires et le PREnf ne fait pas exception. Les notes marginales peuvent, tout comme les exemples forgés de l'article central, être l'occasion de présenter de tels clichés culturels. Ils illustrent des valeurs socialement partagées (dans la société française en l'occurrence). Selon Lehmann (*ibid.*) plusieurs critères sous-tendent le choix des exemples « à forte prégnance de cliché culturel », notamment la fréquence d'utilisation discursive, les collocations, la « banalité du contenu ». Ces énoncés reflètent des faits de société, des valeurs, des stéréotypes sociaux de telle sorte qu'ils semblent naturels et attendus.

Notre corpus comprend quatre notes se présentant comme des assertions ou des formules de portée générale véhiculant des valeurs morales ou de règles de conduite collectives,

dont deux proverbes identifiés comme tels et une autre formule presque aussi figée (*Il ne faut pas se laisser abattre !*).

	Proverbes identifiés comme tels (2)
<i>s'abstenir</i>	Dans le doute, <u>abstiens-toi</u> (proverbe).
<i>absent</i>	Les <u>absents</u> ont toujours tort (proverbe).
	Autres maximes (2)
<i>abandon</i>	C'est cruel d' <u>abandonner</u> son chat ou son chien pour s'en débarrasser.
<i>abattre</i>	Il ne faut pas se laisser <u>abattre</u> !

3.5.2 Données porteuses d'informations pragmatiques

Comme on le mentionne dans la préface du PREnf, certaines notes apportant une connaissance du monde indispensable à l'enfant contiennent des informations pragmatiques impliquant le mot dans la vie courante et dans les situations quotidiennes. Notre corpus contient trois notes de ce type.

	Informations pragmatiques (3)
<i>déclaration</i>	En sortant de la réunion, le ministre a dit aux journalistes : « Je n'ai aucune <u>déclaration</u> à faire. »
<i>déclarer</i>	Accusé, levez-vous ! Qu'avez-vous à <u>déclarer</u> pour votre défense ?
<i>prénom</i>	Quand on connaît bien une personne, on l'appelle par son <u>prénom</u> .

Selon Debaere (2000 : 41), « [I]es *informations pragmatiques* regroupent, en lexicographie, toutes les informations dont a besoin le locuteur pour savoir utiliser correctement une unité lexicale (substantif, adjectif, verbe, etc.) ou un groupe d'unités lexicales dans un contexte donné en tenant compte des variables de la communication. »

Les notes d'ordre pragmatique peuvent être considérés comme des exemples illustrant les conditions pragmatiques dans lesquelles un mot est utilisé. Dans le premier cas notamment (*déclaration*), on observe un ancrage énonciatif : on établit un espace, un temps, des sujets ayant des rôles. Grâce à cette « mise en scène », le mot-entrée est en mesure de mieux développer sa potentialité pragmatique. Ainsi, la compréhension du mot-entrée s'en trouve renforcée.

3.6. Données relatives au contexte narratif proposé aux lecteurs

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, les articles du PREnf contiennent bon nombre d'exemples se rattachant à l'univers fictif de la ville de Motbourg présenté en annexe. Ces exemples illustrent l'emploi des mots-définis dans des situations concrètes de la vie quotidienne de cette petite ville française (Motbourg) que l'enfant est invité à imaginer et dont l'histoire se développe au fil des consultations du dictionnaire. À l'occasion, ces exemples font l'objet de notes marginales complémentaires. Celles-ci commentent le propos narratif de l'exemple et non son contenu sémantique comme on peut le constater en consultant les seize cas relevés ci-dessous.

	Mot-entrée	Note marginale	Article central
(4)	absorber v.	Il est malade.	1. <i>Absorber un liquide</i> , c'est le laisser pénétrer et le retenir. <i>L'éponge a absorbé l'eau.</i> 2. Boire, manger. <i>Sylvain n'a rien absorbé depuis hier soir ; vois avaler.</i> 3. <i>L'étude de son prochain rôle absorbe Denis Prost, elle l'occupe entièrement.</i>
(5)	décontraction n.	Elle allait se faire opérer de l'appendicite.	1. Relâchement des muscles, détente du corps. <i>Lorsque l'on dort, la décontraction des muscles est totale.</i> 2. Calme, insouciance, absence de peur. <i>Julie est entrée dans la salle d'opération avec la plus parfaite décontraction.</i>
(6)	à découvert adv.	Denis Prost a un découvert sur son compte.	1. Dans un endroit qui n'est pas couvert, pas protégé. <i>Les cow-boys, qui chevauchaient à découvert, se sont fait attaquer par les indiens.</i> 2. <i>Un compte en banque à découvert</i> , c'est un compte sur lequel il n'y a pas d'argent. <i>Le compte en banque de Denis Prost est à découvert ce mois-ci.</i>
(7)	décrire v.	Il indique la taille du papillon, sa forme, la couleur de ses ailes.	1. <i>Décrire une chose</i> , c'est dire comment elle est, quel est son aspect. <i>Antoine décrit à Yves le papillon qu'il a vu.</i> 2. Tracer. <i>La Seine décrit des courbes, elle forme des courbes.</i>
(8)	décroissant adj.	Elle est tellement désagréable !	Qui diminue petit à petit. <i>Les amis de Mme Harpie sont en nombre décroissant, ils sont de moins en moins nombreux.</i>
(9)	déçu adj.	Les parents d'Antoine sont divorcés.	<i>Une personne déçue</i> , c'est une personne qui attendait ou espérait une chose qui ne s'est pas réalisée. <i>Antoine était très déçu de ne pas voir son père le jour de son anniversaire.</i>

(10)	dédicace n. f.	Le père de Julie, Denis Prost, est un comédien célèbre.	Mots qu'une personne célèbre écrit sur son livre, sur son disque ou sur sa photographie pour un admirateur. <u>Julie a promis à Yasmina une photographie de son père avec une dédicace.</u>
(11)	dédommagement n. m.	On lui a remboursé sa vitrine cassée.	Réparation, arrangement que l'on obtient pour remplacer une chose qui a été perdue ou abîmée. <u>Mme Harpie a obtenu de sa compagnie d'assurances de l'argent en dédommagement.</u>
(12)	incriminer v.	L'enquête l'a innocenté.	Accuser, mettre en cause. <u>On a incriminé à tort un innocent dans l'affaire du vol de la bijouterie</u> , on l'en a rendu responsable.
(13)	indigestion n. f.	Le médecin l'a mis à la diète.	Malaise dû à une mauvaise digestion. <u>Antoine a mangé tellement de gâteaux qu'il a eu une indigestion.</u>
(14)	indigner v.	Colle et Rat sont vraiment insupportables.	Révolter ; vois scandaliser . <u>Toute la classe est indignée par la conduite de Colle et Rat.</u> – Julie s'est indignée de voir le boucher abandonner son chat au moment des vacances.
(15)	indiscret adj.	Elle répète tout ce qu'elle sait !	1. Qui s'occupe de ce qui ne le regarde pas ; vois curieux . <u>Julie, tu es indiscrete en fouillant dans le sac de ta mère. C'est très indiscret d'écouter aux portes</u> , cela ne se fait pas. 2. Qui ne sait pas garder un secret. <u>Il vaut mieux ne rien confier à Julie, elle est très indiscrete ; vois bavard.</u>
(16)	prémédité adj.	Il s'était acheté un fusil la veille de son crime.	<u>Un crime prémédité</u> , c'est un crime qui a été préparé. <u>L'assassin n'a pas tué sa femme dans un accès de folie, son crime était prémédité.</u>
(17)	indiscutable adj.	C'est un comédien célèbre.	Qui ne se discute pas ; vois évident, incontestable, indéniable . <u>Le talent de Denis Prost est indiscutable.</u>
(18)	prémonitoire adj.	Quelques jours après, la poste de Motbourg prenait feu.	<u>Un rêve prémonitoire</u> , c'est un rêve au cours duquel on voit des choses qui vont vraiment se réaliser. <u>Hippolyte avait vu la poste en feu dans un rêve : c'était un rêve prémonitoire.</u>
(19)	présenter v.	Le frère d'Angèle lui a proposé de l'emmener en voiture.	6. <u>Hippolyte a profité de l'occasion qui se présentait pour aller en Corse</u> , de l'occasion qui survenait, qu arrivait.

Les exemples à contenu narratif des articles centraux sont conçus de façon à être compris du point de vue linguistique en dehors de l'univers narratif. Toutefois, avec les notes marginales qui s'y rapportent, les rédacteurs du PREnf ont cherché à préciser leur contenu narratif accentuant ainsi l'ancrage énonciatif des exemples et facilitant du même coup la compréhension du sens du mot-entrée qui y est illustré. Cette contextualisation

narrative a donc une importance non négligeable, c'est pourquoi on retrouve dans notre corpus 16 notes renforçant cette fonction.

3.7. Liens entre le contenu des données extralinguistiques et celui de l'article central

Comme on vient de le voir, les notes extralinguistiques ont comme rôle non linguistique d'introduire divers types de savoir culturel, référentiel, socioculturel, etc. Nous nous intéresserons ici aux liens de complémentarité qu'elles entretiennent avec les articles centraux.

Dans la très grande majorité des cas (98/120), les notes extralinguistiques contiennent le mot-entrée tel que décrit dans l'article central. Elles ont alors une valeur d'exemplification linguistique similaire et complémentaire à celle des exemples présentés dans l'article central.³⁹ Nous ne reviendrons pas là-dessus.

Nous ne reviendrons pas non plus sur les notes, comme celles ajoutées à l'article *décoration*, qui viennent compléter globalement le contenu référentiel des définitions.

(20)	➤ <i>décoration</i> n. f.	Il y a la Légion d'honneur, les Palmes académiques, la médaille du Travail...	[...] 2. Insigne que l'on donne à quelqu'un qui a accompli un exploit ou qui a fait quelque chose de très bien. <i>M. Bonnot ne porte jamais sa décoration.</i>
(21)		Ce sont des rubans, des croix ou des médailles.	

Nous nous contenterons ici de porter notre attention sur les notes qui entretiennent des liens autres avec le contenu de l'article central. Nous nous intéresserons dans un premier temps à celles qui viennent explicitement aider au décodage d'un élément de l'article central (définition ou exemple), et dans un deuxième temps, à celles qui viennent apporter du contenu linguistique original.

³⁹ Dans ce contexte, les notes extralinguistiques sont susceptibles d'une double lecture : une lecture première qui est la référence au monde et une lecture métalinguistique car ils illustrent un fait de langue. Cette approche métalinguistique du contenu des notes extralinguistiques rejoint en quelque sorte le concept de la double lecture de l'exemple de Rey-Debove (1971 : 263).

3.7.1 Apport de données explicatives

3.7.1.1 Explication de la définition ou d'un élément définitoire

L'étude des données extralinguistiques de notre corpus nous a permis d'identifier deux cas où elles constituent un complément direct au contenu de la définition de l'article central.

Le cas (22) est une note encyclopédique n'offrant pas de contexte d'utilisation du mot-entrée car en effet le mot-entrée *abats* n'y figure pas. L'énoncé joue ici le rôle de note sur le contenu de la définition puisqu'il porte sur le concept d'animaux de boucherie. L'énoncé de la note (22) vise précisément à détailler le sens de ce syntagme.

(22)	<i>abats</i> n.m. plur.	Les animaux de boucherie sont les bœufs, les porcs, les moutons.	Organes des animaux de boucherie, que l'on mange. <i>Les tripes, le coeur, le foie, les rognons, le ris de veau et le mou sont des abat.</i>
------	-------------------------	--	--

Par sa forme et son contenu, la note (23) constitue une explication complémentaire du sens du mot-entrée *prélude*. En précisant en quoi un petit morceau de musique est un prélude, la note (23) permet au jeune lecteur du PREnf de mieux construire le sens du mot-entrée.

(23)	<i>prélude</i> n. m.	Un prélude est fait pour être joué avant un autre morceau.	1. Petit morceau de musique. <i>Sylvain joue un prélude de Chopin. [...]</i>
------	----------------------	--	--

3.7.1.2 Explication d'un exemple ou d'une partie d'exemple

L'exemple (24) n'offre pas de contexte d'utilisation du mot-entrée. L'énoncé joue ici le rôle de note portant sur le contenu de l'exemple. Le sujet de l'exemple de l'article, soit les jeans, est repris pour présenter une situation inverse de cet exemple, soit ce qui arrive à des jeans qui ne sont plus neufs; ils s'éclaircissent, perdant ainsi leur couleur indigo, une couleur foncée. Une relation de sens est donc établie entre les lexèmes *foncé* (d'*indigo*) et *éclairci*, permettant ainsi à l'enfant d'intégrer le concept de la couleur indigo, une nuance de bleu.

(24)	<i>indigo</i> adj. invariable	Après de nombreux lavages, les jeans éclaircissent.	Bleu foncé. <i>Les jeans encore neufs sont indigo.</i> – n. m. <i>Yasmina portait une robe d'un bel indigo, d'un beau bleu foncé.</i>
------	-------------------------------	---	---

Comme il a été fait mention précédemment (cf 3.6), certaines notes marginales ont pour but de commenter le propos narratif des exemples et non leur contenu sémantique. Il s'agit d'énoncés n'offrant aucun contexte d'emploi du mot-entrée, ainsi leurs liens avec le contenu linguistique des articles, s'il y en a, restent implicites.

Notre analyse a permis d'identifier six cas où la note vient éclairer l'emploi qui est fait du mot-entrée dans l'exemple de l'article central. Ce sont les notes des articles des mots-entrées *décrire* (7), *dédicace* (10), *dédommagement* (11), *indiscret* (15), *prémédité* (16) et *prémonitoire* (18). Par exemple, la note (11) permet au jeune lecteur de comprendre que le mot-entrée *dédommagement* est employé dans le sens de remboursement (de compensation financière).

3.7.2 Ajout de données linguistiques originales

3.7.2.1 Autres associations syntagmatiques

Notre corpus comprend deux cas présentant une information linguistique originale. Le premier cas fournit une association syntagmatique ayant un impact sur le sens que prend le mot-entrée. En effet, la note (25) précise le sens de *découpé* lorsqu'il qualifie une côte.

(25)	➤ <i>découpé</i> adj.	Une côte découpée a beaucoup de baies et de caps.	De forme irrégulière, en dents de scie. <i>Les feuilles de platane sont découpées.</i>
------	-----------------------	---	--

Cette note, nous semble-t-il, aurait tout aussi bien pu être un exemple. Par sa forme, il s'agit presque d'un exemple glosé. On ne se contente pas de fournir l'exemple *côte découpée* comme dans le PRE (le *Nouveau Petit Robert électronique*), on explique le sens de l'adjectif *découpé* lorsqu'il est employé avec *baie*. Ainsi, la note (25) aurait pu être classée dans la sous-catégorie « Exemples des emplois décrits » (cf. 2.4.1) des données linguistiques. Rappelons que les notes de cette catégorie sont des phrases-exemples constituant une illustration supplémentaire (tant du point de vue du sens que de la combinatoire).

Le deuxième cas présente quant à lui un emploi du mot-entrée autre que ceux décrits dans l'article central. À l'article de la locution adverbiale *à découvert*, on retrouve en effet la note (26) illustrant l'emploi du nom *découvert* en lien direct avec la deuxième acception de la locution adverbiale.

(26)	<i>à découvert</i> adv.	Denis Prost a un découvert sur son compte.	[...] 2. <i>Un compte en banque à découvert, c'est un compte sur lequel il n'y a pas d'argent. Le compte en banque de Denis Prost est à découvert ce mois-ci.</i>
------	-------------------------	--	---

3.8. Lien physique entre les notes extralinguistiques et le contenu de l'article central

En tant que donnée marginale, la note extralinguistique garde une autonomie par rapport aux éléments de l'article central. Toutefois, qu'elle introduise un savoir ou qu'elle ait un lien de complémentarité avec l'article central, elle est toujours liée à une acception de ce dernier. Comme l'illustre l'exemple (27), ce lien est concrètement suggéré par l'alignement de la note extralinguistique et l'acception du mot-entrée concernée.

(27)	<i>dedans</i> adv. et n. m.	Le magicien fit transporter le palais d'Aladdin de Chine en Afrique avec toutes les personnes qui étaient dedans.	▫ adv. 1. <u>À l'intérieur. Va dehors ou reste dedans, mais ferme la porte ! Ouvre ton paquet, Claire ! Qu'y a-t-il dedans ? Julie n'a pas vu la porte, elle est rentrée dedans, elle l'a heurtée violemment.</u> 2. <i>M^{me} Bonnot marche les pieds en dedans, les pieds tournés vers l'intérieur.</i>
------	-----------------------------	---	---

Notre analyse des notes extralinguistiques nous a permis de constater que pour être correctement alignées avec une acception de l'article central, elles peuvent se retrouver à la droite ou à la gauche de ce dernier.

L'analyse de l'alignement des notes extralinguistiques nous a permis d'identifier un seul cas où la note aurait pu être mieux alignée par rapport au contenu de l'article. En effet, dans la note (28), *présence* est employé dans le sens de « en face de, devant ». La note aurait donc dû être alignée à l'exemple glosé « *L'accusé ne veut parler qu'en présence de son avocat, devant son avocat.* » Même si la note est censée garder une autonomie par rapport au contenu de l'article central, on peut tout de même penser qu'un meilleur

alignement ici aurait été souhaitable pour favoriser le décodage du mot-entrée tel qu'il est utilisé dans la note.

(28)	➤ <i>présence</i> n. f.	Le déplorable hasard qui l'avait mis en présence de sa mère avait trahi son incognito (Michel Strogoff).	1. Le fait d'être dans un endroit. <i>La présence du maire à la réunion du conseil municipal est indispensable, il faut qu'il y soit. Certains élèves font juste acte de présence, ils sont là, mais ils ne font rien. <u>L'accusé ne veut parler qu'en présence de son avocat, devant son avocat.</u> 2. Avoir la présence d'esprit de faire quelque chose, c'est réagir vite quand il le faut et faire ce qu'il y a à faire. <i>Quand il a vu les flammes, Hippolyte a eu la présence d'esprit d'appeler les pompiers.</i></i>
------	-------------------------	---	--

Dans certains cas, les notes extralinguistiques sont liées plus particulièrement à un exemple donné de l'article central. Ce lien est concrétisé par l'alignement physique de la note avec l'exemple concerné comme dans les notes (29) et (30) suivantes.

Dans l'exemple (29), le mot *présent* correspond à la deuxième acception de *présent-1* relatif au temps de verbe. Toutefois, la présence de l'adverbe *aussi* fait référence aux temps de verbe mentionnés dans les exemples.

(29)	① <i>présent</i> n. m. et adj.	Il existe aussi un conditionnel présent, un impératif présent, un infinitif présent et un participe présent.	□ n. m. 1. Partie du temps qui est en train de se passer. <i>Il faut vivre dans le présent et ne plus penser au passé.</i> 2. Temps du verbe qui indique que l'action est en train de se passer. <u>Conjugez le verbe « pouvoir » au présent de l'indicatif. Dans la phrase « Il faut que tu viennes », le verbe « venir » est au présent du subjonctif.</u> 3. <i>À présent, on ne voyage plus en diligence, maintenant, de nos jours. Jusqu'à présent, Sylvain a toujours été un bon élève, jusqu'ici. [...]</i>
------	--------------------------------	--	--

La note (30) est liée et alignée avec un exemple glosé présentant une acception du mot-entrée. Le lien syntaxique de la note avec l'exemple est établi par anaphore pronominale, le pronom *il* faisant référence à *président de la République* mentionné dans l'exemple.

(30)	<i>président</i> n. m., <i>présidente</i> n. f.	En France, il est élu pour 7 ans par tous les Français qui sont électeurs.	1. Personne qui dirige les discussions, le travail, dans une réunion. <i>Le président a levé la séance.</i> 2. <u>Le président de la République, c'est le chef de l'État. Le discours du président de la République sera diffusé à la radio et à la télévision. Le Président des États-Unis est élu tous les quatre ans.</u>
------	--	--	--

3.9. Bilan relatif aux notes extralinguistiques

Les données extralinguistiques représentent environ 21 % (120/575) des données marginales. Alors que nous avons pu classer ces données selon quatre grandes catégories fonctionnelles, il ressort que la très grande majorité relève du savoir culturel patrimonial (44/ 104) et du savoir référentiel (53/104), soit respectivement dans une proportion de 42 % et 51 %.

Le savoir culturel patrimonial passe principalement par la citation d'œuvres du patrimoine littéraire. Le savoir sur le monde correspond surtout à des connaissances générales de type savant ou scolaire où les données de nature historique ou sociopolitique comptent pour une bonne moitié.

Les notes extralinguistiques sont toutes autonomes les unes par rapport aux autres et n'entretiennent aucun lien avec les données linguistiques.

Si la plupart des notes extralinguistiques présentent un contenu autonome par rapport à celui des articles centraux qu'elles accompagnent, un certain nombre établissent un lien direct avec l'article central en apportant un éclaircissement à la définition ou à l'exemple. Lorsque le lien est fait avec l'exemple, c'est généralement pour élaborer sur l'univers fictif de Motbourg.

Sauf de rares exceptions, les notes extralinguistique comportent le mot-entrée et peuvent donc implicitement avoir également une fonction linguistique (servir d'exemple d'emploi). Dans un certain nombre de cas, lorsque la note se présente formellement comme un exemple construit, c'est uniquement l'utilisation de l'encre bleue qui fonde son caractère extralinguistique. La frontière entre les deux grandes catégories principales de données marginales n'est pas toujours évidente.

Chapitre 4

Vers une version électronique

Les résultats des précédentes analyses laissent voir des données clairement « identifiables », mais dont l'exposition pouvait difficilement être constante, vraisemblablement à cause des contraintes imposées par le type de support (imprimé). Si on ajoute à ceci le dispositif en trois colonnes mis en œuvre dans le PREnf (et qui correspond bien à une logique d'hypertexte), il apparaît que les contenus pourraient être valorisés et la stratégie pédagogique maximisée par l'informatisation de l'ouvrage. C'est dans une telle perspective que la présente partie se concentre sur la formulation de quelques pistes de réflexion sur des aspects de la conception d'un dictionnaire électronique. Dans ce contexte, la question centrale est de savoir comment tirer parti des possibilités de l'informatique en se dégageant des contraintes d'espace et en capitalisant sur les capacités de l'hypertexte. Il faudra également examiner comment diverses dispositions et fonctionnalités respectueuses de l'ergonomie cognitive et fonctionnelle des jeunes apprenants pourraient bonifier l'atteinte des objectifs de J. Rey-Debove.

Dans une première étape, il s'agira d'aborder les principes pouvant guider l'élaboration d'un dictionnaire électronique d'apprentissage destiné à des enfants. Par la suite, nous présenterons une proposition d'interface et quelques-unes de ses fonctionnalités qui tiennent compte de ces principes. Bien évidemment, ces propositions s'inscriront dans une recherche de la meilleure ergonomie possible.

4.1 Quelques principes pouvant guider l'élaboration d'un dictionnaire électronique d'apprentissage

4.1.1 Concevoir un support d'exploitation d'un ensemble de données structurées

Comme le mentionne Kilgarriff (2005 : 95), l'informatique peut jouer de nombreux rôles en lexicographie, notamment pour l'élaboration et la présentation des dictionnaires électroniques. Pour tirer partie au maximum de l'outil informatique, le lexicographe doit considérer le dictionnaire électronique comme un support pour l'exploitation d'un ensemble de données structurées car le contenu d'un dictionnaire peut se prêter à une

structuration fine. Le PREnf ne fait pas exception à cette règle même si les articles qu'on y retrouve sont généralement plus simples et plus courts que ceux d'un dictionnaire pour adultes. La description lexicographique qu'on y trouve est toutefois complexifiée par la mise en page sur trois colonnes. De plus, l'analyse des données marginales du PREnf a révélé leur diversité (tant au plan de leur contenu que de leur forme) et a permis l'identification des relations qu'elles peuvent entretenir avec le contenu des articles de la colonne centrale.

En l'absence de contrainte d'espace et avec l'utilisation judicieuse des codes de couleur et d'autres fonctionnalités, un dictionnaire électronique conçu comme un support pour l'exploitation d'un ensemble de données structurées permettrait une exploitation systématique et claire des données marginales du PREnf en révélant la structure et les liens qu'elles entretiennent avec l'article central.

En fonction des tendances actuelles observées dans l'édition lexicographique et dans l'actualisation de la norme ISO, il existe trois technologies se prêtant particulièrement bien à la structuration, la hiérarchisation et la présentation d'un texte lexicographique comme celui du PREnf, soit le XML, les schémas XML (équivalent contemporain de la DTD : *Document Type Definition*) et les feuilles de style.

Le XML (*Extensible Markup Language*) est un langage informatique de balisage structural de données extensible. Il permet de créer des documents dans lesquels les données sont hiérarchisées et peuvent être enchâssées, caractéristiques convenant parfaitement à l'organisation des données d'un texte lexicographique. Le langage XML est qualifié d'extensible car il permet à l'utilisateur de définir et de nommer les balises des éléments selon ses besoins.

Le schéma XML est un document informatique accompagnant un document structuré par des balises dans un langage XML. Alors que le document XML ne fait que contenir les données, le schéma XML joue le rôle d'une « grammaire » dans laquelle sont créés et ordonnés les éléments structuraux d'un document XML. Pour être non seulement conforme (à la syntaxe XML), mais aussi valide, un document XML doit obéir strictement aux exigences du schéma XML (ou DTD). Dans le contexte d'un dictionnaire

électronique, le schéma assure donc la constance de la description lexicographique. Il permet au lexicographe de déterminer quels champs sont nécessaires, autorisés, répétables ou non, le nombre de fois qu'ils peuvent l'être et à quel endroit. Le schéma XML, ouvert dans un éditeur XML constitue pour le lexicographe la fiche de saisie qui, en étant unique, assure la cohérence entre les articles, tant au niveau de leur contenu que de leur présentation.

L'utilisation du XML a non seulement l'avantage de structurer des données en fonction d'un modèle déclaré dans une DTD ou un schéma XML mais également de séparer le traitement des données de celui de leur mise en forme. Comme le mentionne Corbin et Gasiglia (2004 : 142), cette dernière peut ainsi être « [...] gérée a posteriori par une feuille de style (XSL), c'est-à-dire un ensemble d'instructions définissant la présentation des éléments déclarés dans la DTD et donc des données textuelles qu'ils contiennent ». L'usage de feuilles de style favorise ainsi la constance de la mise en forme des données dans l'ensemble du dictionnaire. Il permet une mise en forme « à la carte », favorable à l'ergonomie non seulement fonctionnelle mais également cognitive (typage visuel des informations, mise en relief, etc.)

Si on se base sur les avantages que peut offrir un dictionnaire issu d'une base de données XML, on peut imaginer qu'il serait possible d'éviter les problèmes de constance dans la présence et la présentation des données extralinguistiques du PREnf. Cela est d'autant plus plausible que le support informatique offre la possibilité de stocker une quantité pratiquement illimitée d'information dans un volume réduit et que la constance des informations ne serait pas contrainte par le manque d'espace inhérent au support papier.

4.1.2 Concevoir un dictionnaire d'apprentissage électronique

Afin de maximiser la représentation et l'intégration des données lexicographiques dans le cadre d'un support informatique, le lexicographe dispose de la puissance technologique du multimédia et de l'hypertexte. Ainsi, il peut développer une interface dite multimédia comportant des documents textuels, sonores et graphiques (images fixes et/ou animées) comme *Le Petit Larousse - Dictionnaire Multimédia CD-ROM* ou le *Dictionnaire Larousse encyclopédie Encarta*. Le lexicographe peut également vouloir créer une

interface hypertextuelle dans laquelle le son et/ou l'image est utilisée pour représenter l'information comme dans *Le Petit Robert Électronique*.

4.1.2.1 L'hypertexte

Les ouvrages de référence que sont les dictionnaires électroniques offrent grâce aux techniques hypertextes des possibilités d'interactivité, un confort de consultation et une puissance d'interrogation et d'affichage qu'aucun ouvrage sur support papier ne peut procurer.

Un système hypertexte est un système contenant des documents liés entre eux par des hyperliens permettant de passer automatiquement du document consulté à un autre document lié ou à une autre partie du même document. Un document hypertexte est donc un document textuel qui contient des hyperliens (liens dynamiques). Un hypermédia est une extension de l'hypertexte à des données multimédias. Grâce à ce procédé, il est possible de relier n'importe quel type d'information et ainsi permettre une navigation non linéaire et interactive dans un ensemble de données textuelles, iconographiques et sonores.

Un dispositif hypertexte dégage le texte de ses contraintes linéaire et séquentielle imposées par le support papier pour l'inscrire dans un espace multidimensionnel. Comme le mentionne Béjoint (2007 : 10), c'est par le biais de l'hypertexte que le lexicographe peut donner une grande quantité d'informations tout en préservant une facilité de consultation. Biens gérés, les hyperliens permettent d'assurer la circularité dans le système de renvois analogiques.

Selon Grob (1997) plusieurs facteurs entrent en ligne de compte lors de la conception d'un hypertexte dans un but d'apprentissage dont la prise en compte préalable des apprenants et les buts poursuivis par ceux-ci, l'utilisation d'outils de navigation ergonomiques et la façon de structurer (l'information dans) l'interface.

4.1.2.2 Quelques caractéristiques des jeunes utilisateurs-apprenants

Si l'utilisation régulière du Web facilite l'utilisation des hypertextes, on peut toutefois se demander dans quelle mesure des jeunes apprenants de 7 à 11 ans seraient à même

d'utiliser efficacement un dictionnaire d'apprentissage électronique qui leur serait destiné. Selon Paré (2001 : 3) et Dioni (2008 : 2), l'omniprésence des technologies de l'information dans leur vie et leur immersion dans celles-ci ne fait aucun doute. Les jeunes ont recours à l'informatique dans une grande variété d'activités.

L'influence d'Internet dans la vie des jeunes d'aujourd'hui est telle qu'on utilise souvent le néologisme « natifs numériques » ou l'expression « génération Internet » pour les désigner. Pour Paré (*ibid.* : 3) et Dumas (2004 : 6), Internet a un impact majeur sur le développement cognitif et social des jeunes. Selon Paré (*ibid.* : 3) et Prensky (2001 : 3, 5), les jeux vidéo et Internet influencent le développement cognitif. Ces auteurs s'accordent pour dire que l'utilisation d'Internet les forme à une lecture de l'information non linéaire et graphique. Cet usage stimule leur besoin d'action sur l'objet ce qui les amène à développer une culture de l'expérimentation.

Comme le mentionne Lassus (2003 : 3), Gilutz et Nielsen (2002 : 3), peu d'études ont cependant été menées sur la façon dont les enfants utilisent les sites Web et sur la manière de concevoir des sites adaptés pour eux en termes d'utilisabilité. Il demeure que, selon Gilutz et Nielsen (*ibid.* : 3-6), qui ont conduit une étude auprès de 55 sujets âgés de 6 à 12 ans, les enfants aiment les sites Web simples, pas trop chargés, colorés et où on retrouve de l'animation et du son. Au cours de leur navigation, ils veulent découvrir les possibilités qu'offre un site Web et ce qui peut s'y produire.

Une étude menée auprès d'enfants de 8 à 11 ans a permis à Lassus (*ibid.*) de conclure que l'attitude des enfants envers le site Web semble fortement influencée par le plaisir éprouvé lors d'une visite. Cette attitude « [...] s'appuie sur des réactions affectives fortes mais aussi sur une navigation sans effort, facilité par la lisibilité et l'ergonomie du site » (p. 13).

Selon Lassus (*id.* : 4), les enfants du niveau primaire sont capables de naviguer sur le Web de manière autonome car ils savent lire et écrire. Même s'ils ne maîtrisent pas encore l'abstraction, leur capacité de raisonnement et leur habileté à effectuer des opérations complexes sur des objets concrets en font des utilisateurs relativement compétents.

Eisendle et al. (2007) indiquent à propos des jeunes utilisateurs du Web :

Children at the age of 10 years navigate a web site naturally and they usually like working on the computer. They read texts fast and can scan and localize interesting parts of the site. They already have a clear and oriented mental model. They can identify most objects on a home page and understand their meaning based on their previous experience. (p. 3)

Selon des études menées par Arseneault (2004) et Naidu (2000), l'étiquetage des hyperliens, le nombre et l'organisation des hyperliens, l'emplacement de l'information dans la page et la longueur de celle-ci influencent la performance des enfants de 6 à 12 ans en tant qu'utilisateurs de sites Web. Tous préfèrent les sites interactifs. Ils n'aiment pas les pages trop longues car ils n'ont pas tendance à les faire défiler vers le bas (surtout les 7-8 ans). Les enfants de moins de 10 ans sont confus face à des pages contenant trop de cadres et des tableaux élaborés. Une organisation déficiente de la structure hypertextuelle engendre chez eux un surcoût cognitif défavorable. Enfin, ils ont plus de difficultés à trouver de l'information que les plus âgés.

Si on se base sur les précédents résultats des recherches sur les capacités et les préférences en terme d'utilisation du Web des enfants de 7 à 12 ans (du niveau primaire), on peut conclure qu'il s'agit d'un groupe qui n'est pas parfaitement homogène. Selon Eisendle et al. (*ibid.* : 3), les enfants de ce groupe d'âge se différencient aussi par leur stade de développement, leurs habiletés cognitives, leurs besoins et leur niveau d'attention. Ainsi pour Eisendle et al. (*id.* : 3) ainsi que pour Bhatt et al. (2005 : 163), il faut diviser le groupe d'âge en sous-groupes pour mieux évaluer l'utilisabilité des sites Web qu'ils utilisent.⁴⁰

En fonction des précédentes caractéristiques des jeunes utilisateurs-apprenants, on peut imaginer que le développement d'un dictionnaire électronique s'adressant à des enfants du niveau primaire, qui est le public visé par le PREnf, représenterait un défi du point de vue de la conception d'une interface. Par ailleurs, nul doute que celle-ci devrait profiter de la puissance et de l'aisance de consultation offerte par l'hypertextualité et devrait

⁴⁰ Bhatt et al. (*ibid.*) écrit à ce propos: "From this review, it seems that age groupings recognized by most sources cluster around grades K-4, 5-8, and 9-12, although some sources suggest even narrower groupings (e.g., grades K-2, 3-5, 6-8, and 9-12) (p. 6).

contenir des informations sonores et graphiques pour répondre à l'intérêt que les enfants accordent à ces modes de représentations.

4.1.2.3 Utilisation d'une interface hypertextuelle ergonomique

Amadiou et Tricot (2006 : 5) affirment que l'utilisateur d'une interface hypertextuelle d'apprentissage réalise deux activités, une d'apprentissage des contenus et une autre d'utilisation de l'interface, la première étant le but, la seconde étant le moyen.

1) Obstacles à la navigation : désorientation et surcharge cognitive

Selon Amadiou et Tricot (*ibid.*), Grob (1997), Platteaux (2001) et Rouet (2002), les principaux obstacles à l'accès à la connaissance dans les applications hypertextuelles, sont la désorientation et la surcharge cognitive. Le premier phénomène se produit lorsque l'utilisateur ressent un sentiment subjectif de perte de repères à la lecture d'une interface multimédia (ou hypertexte). La surcharge cognitive est quant à elle liée aux limites de la mémoire de travail et de la capacité d'attention du système cognitif. Comme l'indique Amadiou et Tricot, l'utilisateur d'un multimédia se retrouve en état de désorientation lorsqu'il « [...] ne sait plus où aller, ni d'où il vient, ni comment y retourner et il ne parvient plus à effectuer sur les contenus des traitements comme la compréhension, la sélection ou l'apprentissage » (*id.* : 6). Selon ces chercheurs (*id.* : 19), l'utilisation d'un multimédia d'apprentissage implique un coût cognitif qui varie selon quatre facteurs : le dispositif hypermédia (la variabilité des fonctions, la quantité de fonctionnalités, la structuration des contenus et de l'accès à l'information), les caractéristiques de l'apprenant, la tâche d'apprentissage et l'utilisation de l'hypermédia (tâche de navigation).

Amadiou et Tricot (*id.* : 7) affirment que l'utilisation d'un hypermédia entraîne un surcoût spécifique parce qu'elle implique le traitement de la structure de l'hypermédia et l'utilisation de fonctionnalités. S'il est inévitable, ce surcoût ne doit pas nuire à l'apprentissage de contenu de l'hypermédia. Il en va de même pour les tâches cognitives liées à la navigation qui impliquent des processus de prise de décision, de planification et d'apprentissage coûteux en ressources cognitives. Notons enfin que si les décisions de navigation sont exigeantes d'un point de vue cognitif, selon Wenger et Payne (1996) et

Jonassen et Wang (1993), elles peuvent aussi être profitables à l'utilisateur dans la mesure où elles l'obligent à opérer des mises en relation entre les informations de l'hypermédia favorisant ainsi l'apprentissage de son contenu informationnel.

2) Interface ergonomique assurant son utilisabilité

Pour contrer les facteurs influençant la charge cognitive liée à l'usage d'un support hypertextuel d'apprentissage, il faut pour l'essentiel fournir des outils de navigation ergonomiques et simples à utiliser. Il est donc indispensable de s'assurer non seulement de l'utilité mais aussi de l'utilisabilité de l'application.

Selon Nogier (2002 : iv), l'utilisabilité correspond à la capacité de l'interface à être facilement utilisée par ceux auxquels elle est destinée et pour la tâche pour laquelle elle a été conçue. Les résultats d'une étude de Skadberg et Kimmel (2004) citée par Amadiou et Tricot (*id.* : 19) établissent que l'utilisabilité réussie d'une interface a un effet positif sur l'implication de l'apprenant dans la tâche d'apprentissage et sur sa performance d'apprentissage. L'utilité renvoie à l'idée qu'une application doit répondre aux besoins de ses utilisateurs potentiels et être pertinente au regard de leurs objectifs. Ainsi, lorsqu'un lexicographe choisit de présenter une information sonore plutôt que textuelle, il le fait dans une optique de mieux présenter un contenu. Une telle stratégie doit être utile. L'utilité du contenu lexicographique pourra quant à elle être maximisée par l'utilisabilité.

L'utilisabilité d'une interface n'est pas seulement tributaire de sa conception mais également de la compétence de ses utilisateurs visés. En se basant sur plusieurs études, Amadiou et Tricot (*id.*) affirment que « [l]'utilisation régulière du Web entraîne une meilleure exploitation des fonctionnalités par les utilisateurs » (p. 8). Selon Brinkerhoff et al. (2001 : 779), cette utilisation permettrait aux usagers de développer des compétences leur permettant de repérer plus facilement la logique de l'hypertexte (ou du multimédia). Par conséquent, la charge cognitive liée à la navigation est réduite (appropriation et mémorisation procédurale), libérant du même coup des ressources pour le traitement du contenu informationnel et l'apprentissage de celui-ci.

4.1.2.4 Importance de la structuration

Lors de la conception d'une interface, il est nécessaire de tout d'abord se questionner sur la structure à privilégier pour présenter l'information le plus efficacement possible. (Dans le cas présent, cette structure est fournie en grande partie par la mise en page en trois colonnes du PREnf.) Une approche hypertextuelle permet d'organiser les informations de façon non linéaire. Grâce à l'utilisation des hyperliens, la structure d'une interface peut être plus ou moins fragmentée. Selon cette structure, la navigation peut être plus ou moins dirigée et les parcours plus ou moins variés. Pour déterminer l'organisation d'une interface, il faut tenir compte de son contexte d'utilisation, de l'organisation qu'imposent les types d'information à délivrer et le profil cognitif des utilisateurs.

L'intérêt (l'utilité) d'une application dépend grandement de son contexte d'utilisation, il est donc nécessaire d'en déterminer la nature. Une application hypertextuelle peut être utilisée pour retrouver rapidement une information auquel cas il faudra faciliter l'accès rapide à l'information utile. D'un autre côté, l'usager peut aussi favoriser l'exploration du contenu de l'application.

Dans le cas de l'acte de consultation d'un dictionnaire électronique, il est évident que l'accès rapide est à privilégier. Par ailleurs, la situation est quelque peu différente dans le cas d'un dictionnaire électronique d'apprentissage puisqu'il vise précisément à permettre à son utilisateur d'apprendre la langue. Comme le mentionnent Amadiou et Tricot (*id.* : 15) l'utilisation d'une telle application « [...] consiste à transformer un but ou un sous-but d'apprentissage en une tâche que l'on désigne sous le terme de recherche d'information ou de navigation. » La navigation dans un dictionnaire électronique doit donc favoriser l'apprentissage de son contenu. Pour ce faire, la technologie hypertextuelle constitue un important outil à la disposition du lexicographe pour permettre une navigation efficiente à travers le contenu d'un dictionnaire électronique.

4.1.2.5 Technologie hypertextuelle et navigation

L'hypertextualité favorise l'implication de l'usager lors de sa navigation puisqu'elle peut offrir une importante variation dans les parcours. Dans ce contexte, chaque utilisateur

peut choisir son parcours en fonction de ses habiletés, de sa curiosité et de ses besoins.⁴¹ D'autre part, comme nous l'avons déjà mentionné, les liens sémantiques activables permettent de fournir une quantité importante d'informations complémentaires sans compromettre la facilité de consultation. Par le truchement des hyperliens et des jeux de sous-menus soigneusement structurés et systématiquement localisés, on peut rendre disponible des informations sans encombrer indûment l'interface. En reliant les données textuelles ayant une relation de complémentarité les unes aux autres, les liens hypertextes permettent à l'utilisateur-apprenant de faire des rapprochements entre des éléments du contenu informationnel d'une interface.

4.1.2.6 Interactivité

L'interactivité constitue une importante propriété des applications hypertextuelles. Selon le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française, il s'agit de « la propriété ou le caractère d'un programme permettant à l'utilisateur d'interagir avec le système en modifiant le déroulement du contenu du programme ». Comme le mentionnent Tricot et Rufino (1999 : 105), même si le concept d'interactivité est indissociable à celui d'hypertexte, il peut maintenant atteindre divers degrés grâce aux connaissances que nous avons sur le traitement des contenus multimédias et aux fonctionnalités que peut contenir une interface. Ces auteurs précisent que les modalités d'interaction ont trait aux aspects concrets et matériels de l'interaction humain-machine.

Il s'agit de ce que l'utilisateur va percevoir et manipuler: d'une part, des modalités perceptives (disposition des informations à l'écran, typographie, couleurs, etc.) et, d'autre part, des outils de l'interaction (boutons, zones actives, etc.) et de la structure du système. Enfin, nous pensons que l'interaction entre différents médias sur un même écran (texte/image, par exemple) a des effets sur la perception et sur la manipulation des informations. (*ibid.* : 107)

Les propriétés d'hypertextualité et d'interactivité nous semblent constituer des moyens importants à exploiter dans une éventuelle version électronique du PREnf. Un dictionnaire d'apprentissage électronique conçu comme un hypertexte offrirait des solutions au manque d'espace de la version papier permettant ainsi une plus grande

⁴¹ Notons que par ailleurs, quelque soit le parcours, l'utilisateur doit savoir en tout temps où il est et comment revenir à son point origine.

constance dans l'apparition de certaines données (marginales) et une moins grande densité d'informations de ses articles (facteur de surcharge cognitive).

L'hypertextualité permettrait d'offrir des solutions de conception adaptées à la logique hypertextuelle de la mise en page sur trois colonnes du PREnf. En effet, cette mise en page a pour but d'une part d'offrir au jeune lecteur une variété de parcours de lecture et, d'autre part, de structurer le contenu informationnel des articles (informations obligatoires dans la colonne centrale, informations optionnelles et complémentaires dans les colonnes latérales). Une version électronique du PREnf pourrait mettre en valeur son contenu et ses descriptions lexicographiques en exploitant l'utilisation de plus d'un type de représentation de données numériques (textuelles, sonores et peut-être même visuelles) et en y intégrant l'interactivité. Cette dernière constitue une dimension importante de l'utilisabilité d'une interface destinée aux enfants, mais également une solution numérique correspondant à la volonté du PREnf d'établir un dialogue avec ses jeunes lecteurs.

4.2 Quelques pistes pour une interface d'un dictionnaire d'apprentissage électronique pour enfants basé sur le PREnf

Il est intéressant à ce stade de formuler quelques propositions de design d'une interface permettant de bonifier, dans une perspective d'utilisabilité, la présentation des données marginales du PREnf. Sans prétendre à l'exhaustivité, les solutions avancées s'inspirent des avantages et des caractéristiques d'un dictionnaire électronique évoqués précédemment et se concentrent sur la valorisation des résultats de l'analyse de données marginales du PREnf sans toutefois en aborder tous les aspects.

4.2.1 Agencement homogène de l'écran

Comme le mentionnent Tribot et Rufino (*id.* : 108), la disposition des informations à l'écran la mieux perçue est souvent celle qui respecte les grandes conventions et les principes d'ergonomie d'interface dont elle découle. Nogier (2002 : 18) explique que lorsqu'un usager découvre une interface, il adopte une stratégie de lecture en Z partant du coin supérieur gauche et se terminant dans le coin inférieur droit. Par ailleurs, dès lors

qu'il connaît l'interface, l'utilisateur effectue une recherche sélective, « c'est-à-dire qu'il cherche une information qu'il pense être à une certaine place » (*ibid.* : 18).

Nogier (*id.* : 19), affirme que « [l]e positionnement est un des moyens les plus efficaces pour mettre en évidence une information ». De plus, selon l'auteur, l'utilisateur lit et mémorise les informations plus facilement lorsqu'il sait où les trouver. Pour faciliter la navigation et la recherche d'informations dans l'interface, il faut donc concevoir une interface la plus homogène possible. Cette dernière implique un agencement des fenêtres semblable dans l'ensemble de l'interface. L'homogénéité d'une interface suppose également une cohérence d'un écran à l'autre en matière de mouvements de souris et de graphisme notamment au chapitre des couleurs, des icônes et des polices de caractères. Le critère d'homogénéité passe aussi par une sémantique des fonctionnalités (des boutons par exemple) constante. Enfin, le vocabulaire employé, les formats de présentation et l'emplacement des données doivent être similaires dans l'ensemble des fenêtres.

La cohérence globale de l'interface assure une logique d'utilisation constante, permettant ainsi de diminuer la courbe d'apprentissage de l'interface. Le parcours visuel et le mouvement de la souris sont facilités par une organisation de la page-écran qui prend en compte la visibilité des différents composants mais également leur accessibilité à l'aide de la souris. Il faut donc organiser les zones de manipulation dans le sens de la lecture et en fonction de la fréquence d'utilisation. La figure 7 (ci-dessus), inspirée de Nogier (*id.* : 5), présente les caractéristiques standard de visibilité et d'accessibilité des zones de l'écran.

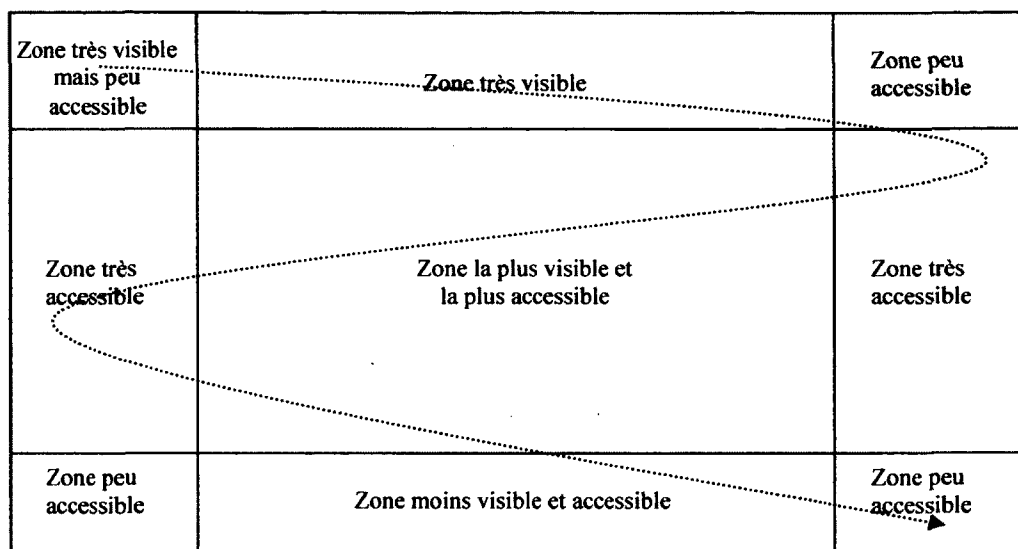


Figure 7 : Caractéristiques standard de visibilité et d'accessibilité des zones de l'écran

Pour planifier l'architecture d'une interface, il est nécessaire d'abord de structurer l'information qu'on y retrouvera. Selon Nogier (*id.* : 5), la meilleure organisation des contenus pour une interface Web consiste à regrouper les informations et à les agencer afin de faciliter la navigation d'un point de vue utilisateur. Cela consiste à ranger les éléments dans des catégories, autrement dit à ranger ensemble ce qui se ressemble et séparer ce qui est différent. Il reste ensuite à hiérarchiser ces catégories pour éventuellement mettre en valeur certains contenus, rendre prioritaires ou faciliter l'accès aux informations essentielles et établir des connexions entre les informations. Notre analyse des données marginales du PREnf nous a permis de les classer selon différentes catégories et sous-catégories telles que résumées par les figures 2 et 6 des pages 29 et 87. L'importance de chacune d'elles a été révélée par leur fréquence.

En fonction de ce découpage et de cette structure hiérarchisée du contenu des marges du PREnf, il faut organiser l'interface en découpant celle-ci en autant de zones que nécessaire. Une proposition de zonage d'un dictionnaire électronique d'apprentissage pourrait se voir ainsi (voir figure 8) :

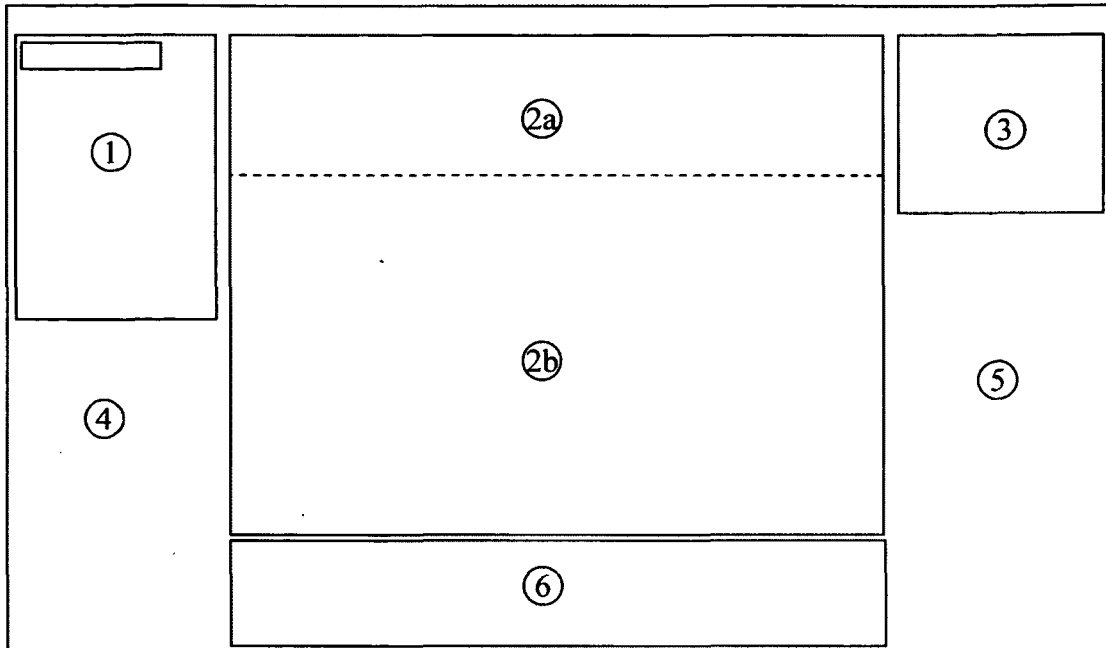


Figure 8 : Zones de l'interface d'un dictionnaire électronique d'apprentissage jeunesse

L'emplacement 1 correspond à la zone de recherche. Puisqu'il s'agit de la première action effectuée dans un dictionnaire électronique, il est logique qu'elle soit affichée dans le coin supérieur gauche. Même s'il s'agit d'une zone considérée peu accessible, il s'agit d'une zone très visible servant le plus souvent de zone de sélection car le regard part du coin supérieur gauche lors de l'exploration d'un support informatique. Puisque les zones 2a et 2b correspondent aux espaces les plus visibles et les plus grands, on devrait y retrouver le principal contenu et donc, dans le cas qui nous occupe ici, l'entrée (zone 2a) et l'article (zone 2b). Les commentaires offrant un autre exemple d'emploi du mot-entrée ou un autre emploi (sémantique ou phraséologique) de ce mot pourraient apparaître également dans la zone 2b puisqu'elle est dédiée à ce genre d'information (description du ou des sens du mot-entrée).

Les zones 3 à 5 servent à afficher des informations correspondant aux commentaires linguistiques que l'on retrouve dans les marges du PREnf. La zone 3 étant en regard de l'entrée, il serait logique d'y retrouver les commentaires apportant des précisions de nature formelle. Les zones 4 et 5 pourraient alors accueillir les données portant sur les relations du mot-entrée avec d'autres éléments lexicaux. La zone 4 étant en dessous de la zone de recherche qui est susceptible d'afficher certains mots de même famille, il nous

semble logique d'y retrouver des notes traitant des relations morphologiques. La zone 5 servirait à afficher les notes portant sur les relations sémantiques du mot-entrée avec d'autres éléments lexicaux, il nous semble donc pertinent qu'elles se trouvent à la droite du corps de l'article puisque l'utilisateur doit d'abord avoir lu l'article et en saisir le contenu sémantique pour tirer profit de ces notes.

Enfin, la zone 6 est celle des commentaires extralinguistiques du PREnf. Comme le mentionne Nogier (*id.* : 20), cette zone d'une page Web correspond à celle de messages à la lecture optionnelle. Ainsi, il nous paraît approprié d'y retrouver des informations de nature non linguistique introduisant divers types de savoirs qui constituent des informations non essentielles à la compréhension des articles d'un point de vue linguistique.

4.2.2 Contenu et fonctionnalités de chaque zone

4.2.2.1 Zone 1

Il ne relève pas ici de notre mandat de s'attarder sur la zone de recherche. Toutefois, mentionnons que dans le cadre d'un dictionnaire électronique d'apprentissage, il serait tout à fait souhaitable, voir nécessaire, d'exploiter la force de l'informatique en prévoyant la mise en œuvre d'un algorithme de tolérance à l'erreur et d'un algorithme de lemmatisation. Ces mécanismes sont particulièrement importants pour l'utilisateur-apprenant d'une langue car ils lui permettent de trouver un mot à partir de son intuition phonétique lorsqu'il ne connaît pas son orthographe ou encore à partir d'une forme non canonique de ce mot.

La zone 1 comprend une zone de saisie et une fenêtre permettant l'affichage d'une liste alphabétique des mots du dictionnaire. Cette liste comprend un mot mis en surbrillance, soit le mot exact, sinon celui se rapprochant le plus du mot saisi et un certain nombre de mots qui précèdent et qui suivent ce mot dans l'index de la nomenclature du dictionnaire. Si le mot en surbrillance ne correspond pas au mot recherché, l'utilisateur peut en sélectionner un autre dans la liste, ou taper un autre mot dans la zone de saisie.

Lorsqu'un mot est sélectionné, l'article qui lui correspond est affiché dans la zone centrale de l'interface.

4.2.2.2 Les rôles des zones 2a, 2b et 3

Dans la partie centrale de l'interface, on retrouve les zones 2a et 2b. Ces zones contiennent les articles de la colonne centrale du PREnf. La zone 2a affiche la tête de l'article, soit la vedette correspondant au mot sélectionné suivi des indications grammaticales de la classe et du genre. On retrouve dans la zone 2b le corps de l'article tel qu'on le retrouve dans la colonne centrale du PREnf.

Le fait d'afficher la tête de l'article dans une zone distincte de l'article permet d'ajouter à sa suite des symboles et pictogrammes de fonctionnalités permettant l'affichage d'informations s'y rattachant dans la fenêtre que l'on retrouve dans la zone 3 (voir figures 9a et 9b).

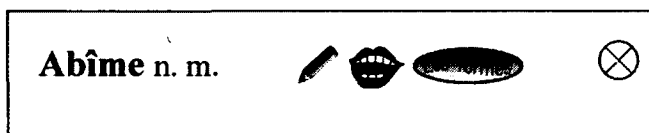


Figure 9a : Affichage de l'en-tête de l'article dans la zone 2a avec les icônes cliquables permettant d'afficher des informations sur l'entrée dans la fenêtre de la zone 3

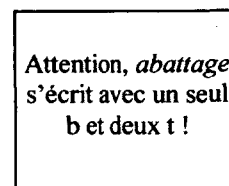





Figure 9b : Affichage de la note sur la graphie dans la fenêtre de la zone 3 lorsque le premier icône est cliqué dans la zone 2a

La fenêtre de la zone 3 permet d'afficher des notes apportant des précisions de nature formelle : formes canoniques (graphie et prononciation) et formes fléchies. Pour afficher ces informations sur la graphie, la prononciation et les formes fléchies, il suffirait de cliquer sur une des trois icônes (  ) se trouvant à proximité de l'entrée. On remarquera au passage la nécessité de l'iconicité de ces symboles (degré de signification, leur capacité à représenter la fonctionnalité) à défaut de quoi il serait préférable d'utiliser des boutons-images contenant une indication textuelle. L'utilisation des icônes (et des pictogrammes) a pour but d'améliorer l'ergonomie et le confort de navigation, en créant des raccourcis visuels, immédiatement perçus et déchiffrés, donc sécurisants.

Par défaut, la fenêtre affiche l'information correspondant à la première icône, soit une note concernant la graphie (données marginales plus fréquentes). Lorsqu'une information n'est pas disponible pour une entrée, l'icône correspondante est grisée. La présence des icônes à proximité de l'entrée et l'alignement de la fenêtre de la zone 3 avec l'entrée mettent en évidence que les informations qu'on y retrouve portent sur le mot-entrée. Le fait d'afficher dans une même fenêtre les informations portant sur le mot-entrée permet d'assurer un alignement cohérent des informations, comme ce que recherchait Rey-Debove, tout en ne surchargeant pas l'interface.

À la suite des trois premières icônes en regard de l'entrée, un symbole (⊗) peut être affiché indiquant à l'utilisateur qu'une ou des restrictions d'emploi d'ordre variationnel ou grammatical s'appliquent au mot-entrée. Lorsqu'il clique sur l'icône, une infobulle apparaît informant l'utilisateur sur la ou les restrictions d'emploi du mot-entrée (voir figure 9c).

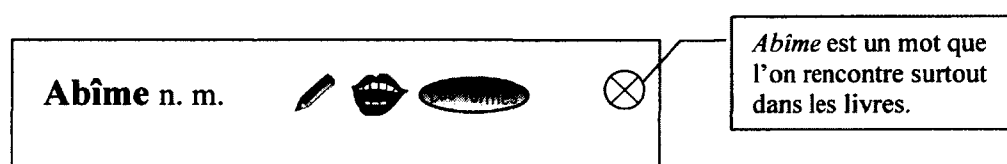


Figure 9c : Affichage de la note sur la restriction d'emploi du mot abîme dans une infobulle lorsque l'utilisateur clique sur l'icône ⊗

La zone 2b, sert à afficher la ou les acceptions présentées dans le corps de l'article. Lorsque l'article comprend plus d'une acception, celles-ci sont affichées dans des paragraphes distincts, question d'aérer le contenu de manière à contrer l'impression de surcharge. Lorsqu'une restriction d'emploi s'applique uniquement à l'une des acceptions, une icône (⊗) apparaît à la droite de l'acception (voir figure 10a). En cliquant sur cette icône, une infobulle informe l'utilisateur sur une ou des restrictions d'emploi lié à ce sens du mot-entrée. Là où les restrictions peuvent être d'ordre variationnel ou grammatical.

Si les acceptions sont trop nombreuses pour être affichées en totalité dans l'espace de la fenêtre de la zone 2b, une barre de défilement verticale apparaît à la droite de cette

fenêtre permettant à l'utilisateur de faire défiler le contenu de la zone avec la souris (voir figure 10b).

<p>1. Ensemble des caractères qui permettent de distinguer des classes d'objets; vois catégorie, famille, genre. <i>Marie-Tévy a le type asiatique. Angèle a une voiture d'un type courant ; vois modèle.</i></p> <p>2. Personne qui peut être montrée en exemple d'un modèle. <i>M^{me} Hespel est le type de la femme d'affaires, elle a toutes les caractéristiques de la femme d'affaires.</i></p> <p>⊗ 3. Homme, individu ; vois bonhomme. <i>Hippolyte est vraiment un chic type.</i></p>

Figure 10a : Affichage de l'article de type dans la zone 2b avec l'icône indiquant une restriction d'emploi

<p>1. Faire tomber par terre une chose verticale. <i>Les bûcherons abattaient les arbres à la cognée. Pour démolir une maison, on en abat les murs.</i> — <i>S'abattre, c'est tomber tout d'un coup. L'avion s'est abattu dans le pré. Les sauterelles s'abattirent sur les récoltes.</i></p> <p>2. <i>Abattre un animal, c'est le tuer. Pierre Séverac a abattu une vache blessée. Les policiers ont abattu le gangster d'un coup de pistolet, ils l'ont tué.</i></p> <p>3. Rendre faible, fatiguer, épuiser. <i>M^{me} Hespel se remet à peine, sa maladie l'a abattue. M^{me} Hespel</i> ▼</p>

Figure 10b : Affichage de l'article d'abattre dans la zone 2b avec une barre de défilement

4.2.2.3 Zones 4 et 5

Les zones 4 et 5 servent à afficher diverses informations de nature linguistique. Plus précisément, ces zones sont dédiées aux commentaires marginaux du PREnf portant sur les relations du mot-entrée avec d'autres éléments lexicaux. Comme ces commentaires peuvent être nombreux et que l'espace de ces zones est relativement restreint, l'utilisation d'un menu en accordéon (vertical) permettrait l'affichage des informations sans surcharger le contenu de l'interface. Il s'agit d'un menu dont chaque item correspond à un onglet. Lorsque l'utilisateur clique sur l'un d'eux les onglets non activés se décalent pour laisser place à une fenêtre affichant l'information associée au titre sélectionné. Lorsqu'aucune information n'est disponible pour l'un des items du menu, le bouton correspondant est grisé.

Le menu en accordéon de la zone 4 (voir figure 11) comporte trois onglets. Le premier permet d'afficher un commentaire portant sur la famille de mots. En cliquant sur le second onglet apparaît un commentaire sur la dérivation ou les éléments de formation et les allomorphes. Enfin, l'activation du troisième onglet permet d'afficher un commentaire relatif à la composition.

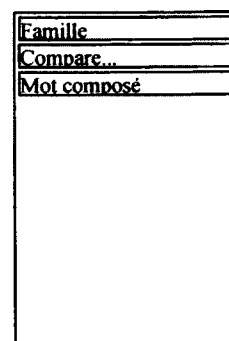


Figure 11 : Menu en accordéon de la zone 4

Notre analyse de données a montré que les notes sur les familles de mots sont particulièrement fréquentes. L'importance qu'on leur accorde vient du fait qu'ils contribuent à l'apprentissage du lexique. Ainsi, il semble pertinent que ce type d'information soit affiché par défaut, lorsque disponible, dans la fenêtre de l'accordéon de la zone 4 lorsqu'un mot est sélectionné dans la zone de recherche.

Pour des motifs d'ordre spatial semblables à ceux de la zone 4, un menu accordéon pourrait également être utilisé dans la zone 5 pour permettre l'accès aux notes portant sur les relations sémantiques et les interférences (voir figure 12a). Lorsque l'utilisateur clique par exemple sur le premier onglet, on obtient le résultat affiché à la figure 12b.

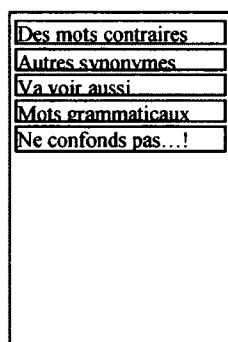


Figure 12a : Menu en accordéon de la zone 5

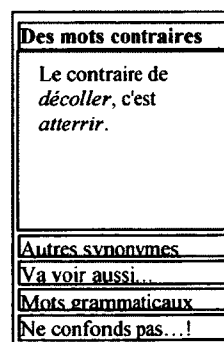


Figure 12b : Menu en accordéon de la zone 5 lorsque l'utilisateur clique sur le premier onglet

Les onglets 1 à 5 permettent d'afficher respectivement des commentaires relatifs à : l'antonymie, la synonymie, l'analogie, des paradigmes de mots grammaticaux et des

relations de formes et/ou de sens pouvant être problématiques (homophonie, paronymie). Ici encore lorsqu'un onglet ne contient aucune donnée, il serait grisé.

4.2.2.4 Affichage dans le cas des articles polysémiques

Lorsque le corps de l'article comprend plus d'une acception, on retrouve dans les zones 4 et 5 des informations qui concernent l'ensemble des acceptions. Pour afficher les informations portant sur un sens en particulier, l'utilisateur doit sélectionner l'acception qui l'intéresse. Pour exécuter cette sélection, il lui suffit de cliquer sur le numéro de l'acception correspondante. N'apparaît alors dans la zone 2b que le contenu de l'article de l'acception sélectionnée.

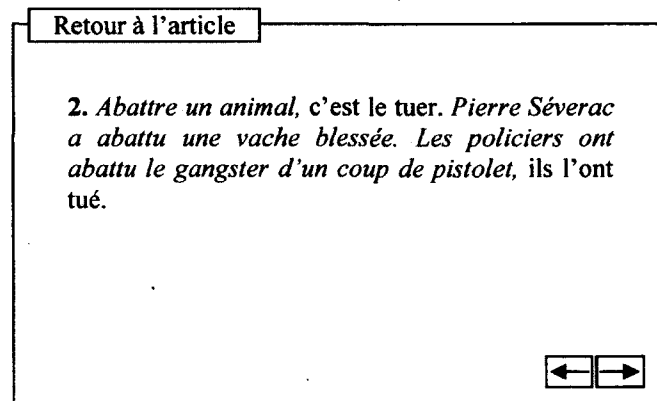


Figure 13 : Fenêtre de la zone 2b lors de l'affichage d'une seule acception d'un article en contenant plusieurs

Comme l'utilisateur doit en tout temps pouvoir s'orienter et revenir à son point de départ, il serait important de prévoir un bouton à cet effet. Comme le montre la figure 13, dans la fenêtre d'affichage de la zone 2b pourrait apparaître dans le coin supérieur gauche un bouton (**Retour à l'article**) sur lequel l'utilisateur peut cliquer pour retourner à l'affichage de l'article complet du mot-entrée. Des boutons de navigation (**← →**) de type « écran précédent », « écran suivant » sont également disponibles dans le coin inférieur droit pour afficher l'acception précédente ou suivante de l'article. Tout comme le bouton « retour à l'article », ces boutons constituent une fonctionnalité familière aux utilisateurs d'interfaces informatiques.

L’affichage de la zone 5 est modifié selon l’acception sélectionnée à partir de la fenêtre de l’article ou à l’aide des boutons de navigation. Certains onglets du menu en accordéon peuvent être grisés parce qu’aucun commentaire ne s’applique à l’acception. En cliquant sur les autres onglets, l’utilisateur accède à de l’information qui concerne uniquement l’acception affichée dans la zone 2b. Par exemple, lorsque l’utilisateur sélectionne le premier onglet du menu en accordéon de la zone 5, s’affiche alors seulement un antonyme lié à l’acception (voir figure 14b) alors que si l’article complet est affiché, tous les antonymes sont affichés (voir figure 14a).

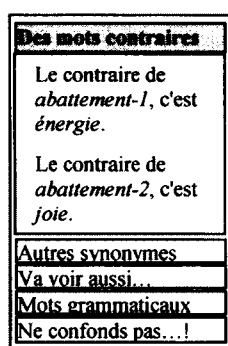


Figure 14a : Affichage du contenu du premier onglet du menu en accordéon de la zone 5 si plus d’une acception

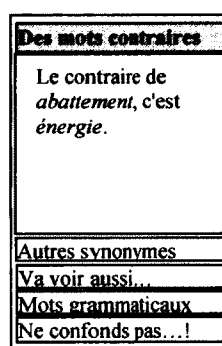


Figure 14b : Menu en accordéon de la zone 5 si une seule acception est affichée dans la zone 2b (par exemple l’acception 1 de *abattement*)

4.2.2.5 Zone 6

Comme le montre la figure 15, la zone 6 propose une série de trois onglets. Ces derniers servent à afficher les commentaires extralinguistiques du PREnf portant respectivement sur le savoir sur le monde, le patrimoine culturel et le contexte socioculturel. En cliquant sur l’un ou l’autre des boutons, s’affiche l’information sur le thème qui lui est associé. Lors de la sélection d’un mot s’affiche par défaut le contenu associé au premier bouton, soit une note présentant un savoir sur le monde.

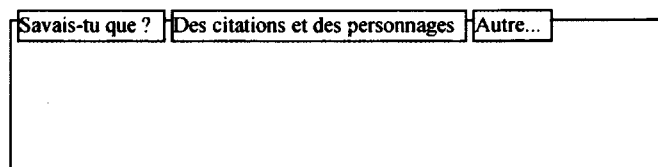


Figure 15 : Série d’onglets de la zone 6 affichant les notes extralinguistiques

4.2.3 Autres fonctionnalités de l'interface

4.2.3.1 Utilisation du son pour la prononciation

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, le son peut être utilisé dans un dictionnaire électronique pour illustrer des bruits comme des cris d'animaux, ou des mots comme « ronfler », « renifler ». Il peut être particulièrement utile pour la prononciation car la seule transcription phonétique à l'aide de l'alphabet phonétique constitue une représentation obscure et complexe pour des enfants. Ainsi, on peut penser qu'il serait pertinent d'accompagner les notes de la zone 3, portant sur la prononciation, d'une icône sur laquelle l'utilisateur peut cliquer pour entendre la prononciation du mot-entrée (voir figure 16). En lisant la note l'enfant peut mieux intégrer ce qu'il entend et vice versa.

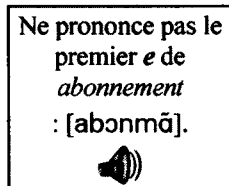


Figure 16 : Note portant sur la prononciation affichée dans la zone 3 (Rem.: en cliquant sur l'icône, il est possible d'entendre la prononciation.)

4.2.3.2 Les fenêtres ponctuelles

En se basant sur plusieurs auteurs (Tricot et Rufino (*id.*) et Bétrancourt et Caro (1998; 2000), on peut conclure que la fenêtre ponctuelle (surgissante, *pop up window*) est un moyen efficace pour faciliter la consultation d'un dictionnaire électronique d'apprentissage. Qu'elle prenne la forme d'une fenêtre ou d'une infobulle, la fenêtre ponctuelle est une « fenêtre déroulante » qui apparaît localement à la demande de l'utilisateur en cliquant sur une icône ou des mots soulignés (liens hypertextes). Cette fenêtre est de taille plus réduite que la fenêtre courante. L'utilisateur peut la faire disparaître facilement et revenir ainsi à la fenêtre principale restée active.

Selon Tricot et Rufino (*id.*), « [l]a *pop up window* est un dispositif qui permet de diminuer la densité de texte présent de façon permanente à l'écran en affichant, si besoin est, des informations complémentaires sans quitter son environnement de travail » (p. 112). En se basant sur des études sur le traitement cognitif du contenu des fenêtres

ponctuelles, Tricot et Rufino (*id.* : 112) concluent que leur utilisation est pertinente dès l'instant où son contenu doit être utilisé de manière complémentaire pour comprendre le document ou exécuter la tâche décrite dans le document.

Bétrancourt et Caro (2000) expliquent que les fenêtres ponctuelles sont bénéfiques car elles augmentent la « saillance visuelle » (prégnance) de l'information qu'elles contiennent. Elles permettent de donner au document davantage de profondeur (il n'est pas nécessaire de quitter l'espace courant pour consulter des informations complémentaires) tout en rapprochant les informations dans l'espace et dans le temps. « La proximité de la fenêtre ponctuelle et de la zone sensible minimise l'excursion visuelle et ainsi la disruption de l'attention du lecteur. » (p. 11). Enfin, l'effet positif des fenêtres ponctuelles serait également dû à la nécessité pour l'utilisateur de s'engager dans une démarche active. Ces bénéfices des fenêtres ponctuelles contribuent certainement aux résultats des études expérimentales répertoriées par Bétrancourt et Caro (*ibid.* : 171; *id.* : 12) selon lesquelles ces fenêtres favorisent une meilleure mémorisation et une meilleure intégration des informations qu'elles contiennent telles des définitions, des explications et des exemples.

En tenant compte des avantages des fenêtres ponctuelles précédemment mentionnés, il semble approprié d'en faire usage pour rendre accessibles certaines notes marginales du PREnf. Ainsi, deux types de fenêtres sont proposés : la fenêtre ponctuelle accessible par un clic sur un lien hypertextuel et l'infobulle accessible en cliquant sur une icône.

1) Les liens hypertextes et les fenêtres ponctuelles

Dans une version électronique du PREnf que nous proposons, l'hypertextualité est exploitée dans tous les aspects de la description lexicographique afin de faciliter et d'accélérer la consultation du dictionnaire. Ainsi, lorsque l'enfant ne comprend pas le sens d'un mot dans le corps de l'article ou dans un commentaire des zones qui l'entourent, il n'a qu'à cliquer dessus pour qu'une fenêtre ponctuelle s'ouvre dans laquelle est affiché l'article du mot dont il veut éclaircir le sens. Idéalement, l'acception concernée serait mise en surbrillance, maximisant du même coup le décodage d'une

définition, d'un exemple ou d'une note linguistique ou extralinguistique.⁴² De bonne taille, cette fenêtre ne masque toutefois pas la fenêtre-écran principale afin que l'utilisateur ne perde pas de vue l'article qu'il est en train de consulter. Dès sa lecture terminée, l'utilisateur peut facilement la faire disparaître et revenir ainsi à la fenêtre-écran principale. Notons qu'en tant que dictionnaire pour enfants, le PREnf possède une nomenclature limitée et adopte une approche généralement monosémique dans la description des sens.

Les liens hypertextuels peuvent être très utiles également pour fournir des informations complétant le contenu informatif de certains commentaires linguistiques affichés dans les menus en accordéon. Par exemple, les commentaires portant sur la formation des mots peuvent être suivis d'un lien hypertextuel (voir figure 17a) permettant d'afficher une fenêtre ponctuelle dans laquelle est fournie la règle (modèle de production de formation de mots) que l'on demande à l'enfant d'inférer à partir des séries de mots fournis dans le commentaire (voir figure 17b). N'étant pas limité par l'espace et profitant de l'outil informatique, il est possible de fournir plusieurs autres exemples de mots formés sur le même modèle. En cliquant sur le lien hypertextuel « Solution », l'utilisateur peut ainsi valider la règle en cours d'inférence. Ce processus de validation est renforcé par la liste d'autres exemples de mots formés à partir du modèle productif de formation fournie.

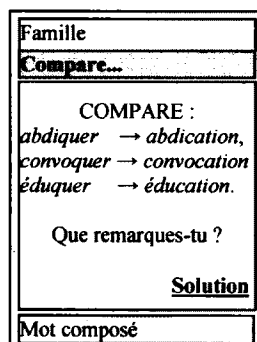


Figure 17a : Menu en accordéon de la zone 4 lorsque l'utilisateur a cliqué sur l'onglet « compare... »

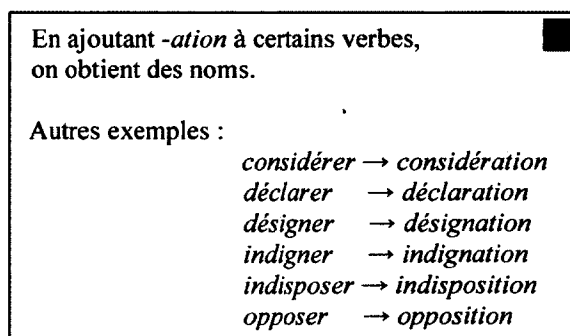


Figure 17b : Fenêtre ponctuelle affichée lorsqu'on clique sur le lien hypertextuel « Solution » dans la fenêtre du menu en accordéon

⁴² Il est à noter que rendre cliquables tous les mots du contenu de l'interface exigerait l'indexation de tous les mots de l'ouvrage.

Lorsque le mot-entrée correspond à un verbe, il serait souhaitable de rendre accessible une fenêtre ponctuelle dans laquelle est affiché un tableau de conjugaison du mot-entrée. Ainsi, il ne serait plus nécessaire de référer dans le commentaire à un numéro de tableau (par exemple « Conjugaison 6 ») mais d’offrir un lien hypertextuel (« Tableau de conjugaison ») permettant l’affichage de ce tableau (voir figure 18a et 18b).

<p>□ Indic. présent : <i>je préfère, nous préférons</i> Imparfait : <i>je préférais.</i> Futur : <i>je préférerai.</i></p>
<p>Tableau de conjugaison</p>

Figure 18a : Commentaire de la zone3 sur la conjugaison (du verbe « préférer »)

Temps simples		Temps composés (avoir)		préférer	
Indicatif Présent je préfère tu préfères il préfère ns préférons vs préférez is préfèrent		Futur simple je préférerai tu préféreras il préférera ns préfererons vs préférerez is préféreront		Subjonctif Présent (que...) je préfère tu préfères il préfère ns préférons vs préférez is préfèrent	
Imparfait je préférais tu préférais il préférait ns préférons vs préférez is préféraient		Passé simple je préférai tu préféras il préféra ns préférames vs préféraîtes is préféraient		Imparfait (que...) je préférasse tu préférasses il préférât ns préférassions vs préférassiez is préférassent	
Participe Présent préférant		Passé préféré(s) préférée(s)		Euphonie préféré-je préférée-je	
				Conditionnel Présent je préférerais tu préférerais il préférerait ns préférerions vs préféreriez is préféreraient	
				Impératif Présent préfère préférons préférez	

Figure 18b : Fenêtre ponctuelle affichée lorsqu’on clique sur le lien hypertextuel « tableau de conjugaison » de la zone 3

2) L’infobulle

L’infobulle est un type de fenêtre ponctuelle qui s’affiche en principe au survol d’un élément d’une interface. Cette fenêtre est généralement petite et peut prendre différentes formes. Il s’agit d’un composant très efficace pour fournir des informations maximisant le décodage d’un élément d’une interface, qu’il soit textuel, graphique ou autre. L’infobulle nous apparaît donc particulièrement intéressante pour afficher localement les commentaires marginaux du PREnf qui sont directement liés au contenu du corps de l’article. Ainsi, comme le montrent les figures 19a et 19b, les commentaires relatifs au contexte narratif du PREnf seraient accessibles en cliquant sur un type d’icône réservé à ce type d’infobulle (🔍). Le déploiement sur clic plutôt qu’au survol des infobulles, présente l’avantage certain de réduire l’encombrement de l’interface, empêchant ainsi qu’elles interfèrent dans le bon déroulement de la consultation de l’article (c’est à dire la lecture du corps de l’article).

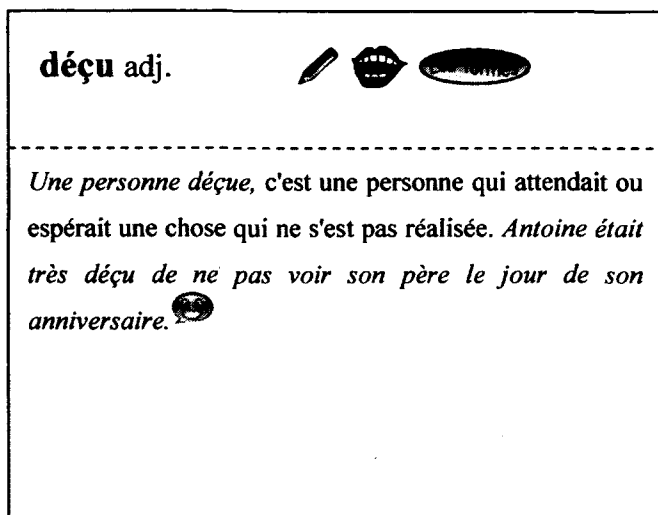


Figure 19a : Icône cliquable (🗨️) à la suite de l'exemple indiquant la possibilité d'afficher une note apportant des précisions sur le contexte narratif de l'exemple

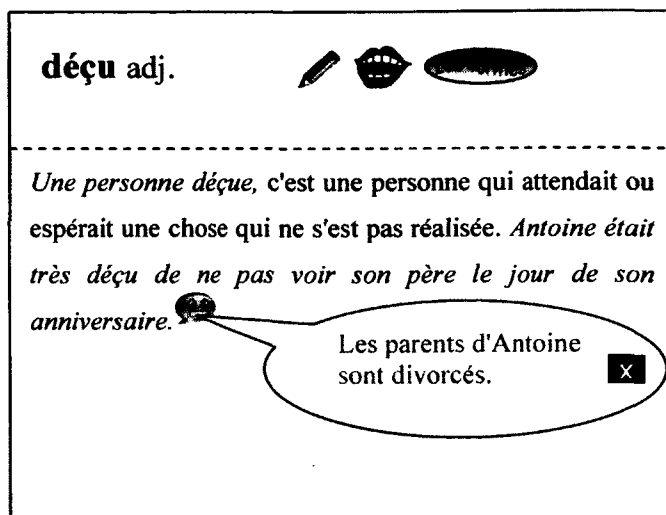



Figure 19b : Infobulle affichée lorsque l'utilisateur clique sur l'icône suite à l'exemple. Le bouton  permet de fermer l'infobulle

Un autre type d'icône peut aussi apparaître dans le corps d'un article lorsqu'un commentaire marginal de type linguistique du PREnf vient ajouter une information directement liée au contenu de la définition ou de l'exemple. Notre analyse des données a démontré que ces commentaires sont relativement peu nombreux. Ainsi, nous pensons qu'il est pertinent d'afficher de tels commentaires dans des infobulles accessibles en cliquant sur une icône (+🗨️) apparaissant dans le corps de l'article (voir figures 20a et 20b).

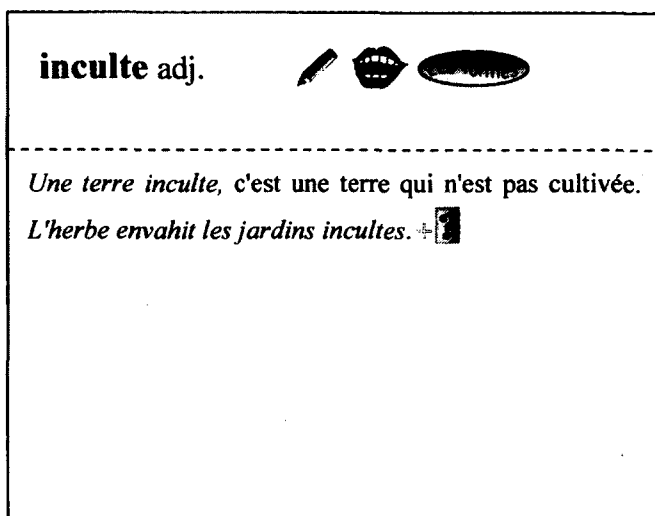



Figure 20a : Icône cliquable () à la suite de l'exemple indiquant la possibilité d'afficher un commentaire de nature linguistique

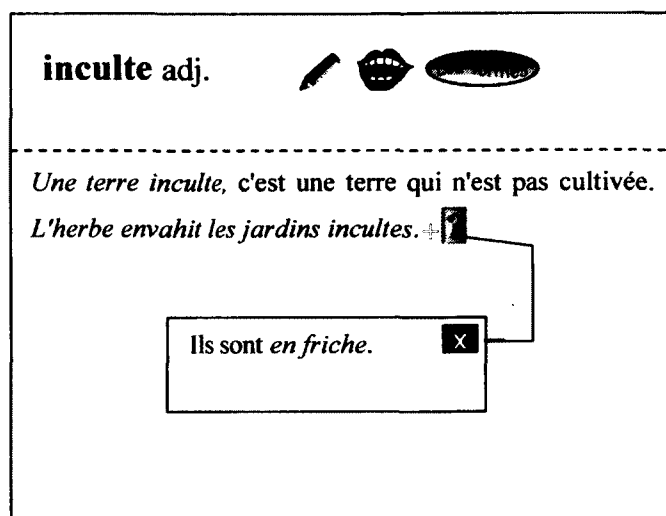


Figure 20b : Infobulle affichée lorsque l'utilisateur clique sur l'icône suite à l'exemple

4.3 Conclusion

La présente proposition de valorisation des contenus du PREnf a tenté d'explorer la puissance du numérique, surtout en matière de mise en page. La réalisation de cette proposition a été possible car elle s'appuie sur une bonne structuration sous-jacente des contenus des marges du PREnf. Ainsi structurés, il est envisageable que ces contenus puissent être finement découpés et étiquetés grâce au XML et au schéma XML. Le contrôle de la mise en page pourrait alors se réaliser grâce à une feuille de style (XSL).

La proposition envisagée se veut la moins coûteuse possible sur le plan cognitif car elle favorise une intégration des différentes sources d'information (corps de l'article, commentaires linguistiques et extralinguistiques) sans surcharger le contenu de l'interface tout en assurant la systématique (constance) des différents types d'information.

En s'appuyant sur quelques aspects de l'ergonomie cognitive et fonctionnelle du public ciblé par le PREnf, il a été possible de déterminer différentes caractéristiques d'une interface valorisant le contenu des marges du dictionnaire. Il a été établi qu'il serait pertinent de développer une interface hypertextuelle avec une dimension multimédia dans la mesure où le son, et pas seulement texte, y serait utilisé comme mode de représentation

de l'information. En encourageant une lecture non linéaire, l'hypertextualité épouserait mieux les besoins en information ressentis par de jeunes utilisateurs de l'interface d'une version électronique du PREnf.

L'intégration spatiale des différents types d'information de l'interface proposée table sur les avantages des fenêtres ponctuelles et des menus en accordéon qui exploitent le caractère dynamique et interactif du support informatique favorisant ainsi l'implication active de l'utilisateur. La présence d'icônes hautement sémiotiques faciles à décoder et la systématique dans l'emplacement des contenus créent un micromonde où l'enfant peut facilement s'orienter, favorisant l'autonomie et l'apprentissage du jeune utilisateur.

Conclusion générale

L'objectif premier de notre étude était de fournir une description détaillée de l'ensemble des données ou notes marginales contenues dans notre corpus qui, rappelons-le, était constitué d'une vingtaine de pages du PREnf. Nous avons donc procédé à un examen qualitatif et quantitatif des 575 notes présentes dans ces pages. Puisque dans le PREnf on distingue visuellement les remarques linguistiques (imprimées en noir) des informations extralinguistiques (imprimées en bleu), il nous a semblé pertinent de diviser notre corpus en fonction de ces deux grandes catégories de données.

Notre analyse a révélé que les remarques linguistiques (455) sont près de quatre fois (3,8) plus nombreuses que les informations extralinguistiques (120). Elle a aussi montré que les premières sont de nature plus variée que les secondes. En effet, la description des données linguistiques nous a amené à identifier 39 catégories et sous-catégories alors que les données extralinguistiques ont pu être regroupées en fonction de 19 catégories et sous-catégories. Les schémas de ces deux catégorisations, qui se trouvent aux pages 33 et 91, illustrent bien la richesse des informations que l'on retrouve dans les marges du PREnf. Les différentes notions abordées dans ces marges en font un réel dictionnaire d'apprentissage servant à la fois d'outil de décodage et d'encodage. On ne peut manquer de constater également que le PREnf est un dictionnaire de langue dans lequel l'information encyclopédique est clairement au service de l'apprentissage de la langue.

Sauf exception, les notes marginales n'ont pas de relations directes entre elles; ce type de lien n'a pas vraiment été développé, alors que n'ont été qu'exploités que les liens avec le contenu de l'article central. La plupart de ces notes apportent un complément d'information par rapport au contenu de l'article central, mais dans un certain nombre de cas, il s'agit plutôt de commentaires portant sur une définition ou un exemple dont ils facilitent le décodage ou accentuent l'intérêt. La disposition des données marginales est mise au service de cette relation : ainsi, les notes qui sont liées à des sections précises de l'article central (une acception donnée ou un exemple donné) sont généralement présentées en regard de ces sections.

La présentation formelle des données marginales est assez diversifiée dans l'ensemble, mais généralement constante à l'intérieur d'une même sous-catégorie. Une remarque marginale prendra une forme déclarative, impérative ou exclamative selon l'objectif de communication visé par celle-ci : transmettre une information, s'adresser au lecteur pour lui donner une instruction ou l'amener à faire une action, attirer son attention sur un fait de langue. Ces différents objectifs de communication exploitent différents modèles énonciatifs, ce qui introduit de la variété dans le discours lexicographique du PREnf et rend ce dictionnaire plus accessible et plus attrayant pour de jeunes lecteurs.

Si notre analyse a pu montrer dans quelle mesure le dispositif pédagogique sur trois colonnes a permis d'enrichir les articles de base du PREnf d'une série d'informations linguistiques et extralinguistiques, elle a aussi révélé les limites de cette mise en page. Ces limites sont principalement dues aux contraintes d'espace imposées par une édition sur support papier. Cette pénurie d'espace est probablement responsable des problèmes d'alignement de certaines données avec l'article central ainsi que du manque de systématisme de certains types de notes, d'un article à l'autre. On peut également présumer qu'un certain nombre de notes pertinentes similaires à celles relevées ont pu être délibérément écartées pour éviter de surcharger indûment les marges.

Les chapitres 2 et 3 de notre mémoire montrent à l'évidence que, malgré son échec commercial, le PREnf offre l'exemple d'une très riche proposition lexicographique dont les futurs dictionnaires pour enfants pourraient encore s'inspirer avec profit. L'objectif second de notre mémoire consistait justement à établir dans quelle mesure, avec quel intérêt et sous quelle forme il serait possible de transposer vers un support électronique les divers types d'informations que contiennent les marges de ce dictionnaire papier. La proposition de valorisation envisagée au chapitre 4 a permis de démontrer qu'il serait notamment pertinent de s'inspirer du PREnf pour élaborer un dictionnaire électronique d'apprentissage destiné à des enfants du niveau primaire. N'abordant que quelques aspects de la mise en page et quelques fonctionnalités d'un dictionnaire électronique, notre proposition reste somme toute sommaire. Elle pourrait toutefois constituer un bon point de départ dans la perspective de l'élaboration d'un nouveau dictionnaire électronique pour enfants dans la mesure où l'analyse a permis de dégager une structure

fine et, surtout, constante des éléments d'information. Or la constance dans la structuration est l'une des conditions nécessaires à une informatisation, objectif dont la proposition d'interface se voulait une première validation non seulement de la faisabilité technique, mais encore de la faisabilité ergonomique.

Le passage à un support non assujetti aux contraintes spatiales, support très prisé d'ailleurs par le groupe d'âges visé par un dictionnaire d'apprentissage, pourrait permettre à un ouvrage de ce type d'obtenir (enfin) tout l'attention qu'il mérite, une attention à laquelle la présente recherche pourrait peut-être se féliciter d'avoir apporté une petite contribution.

Bibliographie

Monographies et articles

AMADIEU, Franck et André TRICOT (2006). « Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : deux activités concurrentes ou complémentaires ? », *Psychologie Française*, vol 51, no 1, p. 5-23.

ARSENEAULT, Céline (2003). *Having fun or finding information ? Usability for kids sections of Web sites*, [En ligne], <http://www.archimuse.com/mw2003/papers/arseneault/arseneault.html> (page consultée le 28 novembre 2010).

BHATT, Vipul, PRATT, Joanna et Charles HERRICK (2005), « Developing an age-appropriate Web portal for high school students seeking environmental information: moving beyond the one-room school house », *Applied Environmental Education and Communication*, vol. 4, no. 3, p. 161–172.

BÉJOINT, Henri (2007). « Informatique et lexicographie de corpus : les nouveaux dictionnaires », *Revue française de linguistique appliquée*, no 121, p. 7-23.

BÉTRANCOURT, Mireille et Stéphane CARO (2000). *Ergonomie des documents électroniques*, [En ligne], <http://tecfa.unige.ch/perso/mireille/papers/CaroBetrancourtSTI.pdf> (page consultée le 13 décembre 2010).

BÉTRANCOURT, Mireille et Stéphane CARO (1998), « Intégrer des informations en escamots dans les textes techniques: quels effets sur les processus cognitifs? », *Les hypermédiats : approches cognitives et ergonomiques*, sous la direction de André Tricot et Jean-François Rouet, Paris, Hermès, p. 157-173 (numéro hors série de la revue *Hypertextes et hypermedias*).

BIBEAU, Gilles (1990). « Les dictionnaires pour l'école : les besoins », *Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*, Doc. C164 (Notes et doc. No 76), Québec, Conseil de la langue française, 193 pages.

BOULANGER, Jean-Claude (2006). « Du côté de la petite histoire des dictionnaires scolaires modernes », *Aspects diachroniques du vocabulaire*, sous la direction de Danielle Candell et François Gaudin, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, p. 209-240.

BRINKERHOFF, J. D., KLEIN, J. D. ET C. M., KOROGHLANIAN (2001). « Effects of overviews and computer experience on learning from hypertext », *Journal of Educational Computing Research*, vol. 25, no. 4, p. 427–440.

CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène et Pierre MARTEL (1996). « Les marques de niveaux de langue dans les dictionnaires : synthèse et proposition », dans Thomas Lavoie (éd.), *Français du Canada – français de France. Actes du quatrième Colloque international*

tenu à Chicoutimi, Québec, du 21 au 24 septembre 1994, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, coll. (« Canadiana Romanica »), n° 12, p. 185-197.

CALAUQUE, Élisabeth (2005). « L'enseignement du vocabulaire en cycle 2 : Un outil pour l'apprentissage du vocabulaire », *FLE / Un outil pour l'apprentissage du vocabulaire*, [En ligne], <http://www.edufle.net/Un-outil-pour-l-apprentissage-du> (page consultée le 28 mai 2008).

CALAUQUE, Élisabeth (2004). « Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen », *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec.

CHENOUF, Yvonne (2008). « Les dictionnaires », *Les Actes de Lecture*, n°102, juin, p. 48-59. [En ligne], http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL102/AL102p048.pdf (page consultée le 27 juin 2010).

CORBIN, Pierre et Nathalie GASIGLIA (2004). « Lire les dictionnaires (2). Une DTD pour le *ROBERT & COLLINS JUNIOR BILINGUE* : spéculations métalexicographiques », *Cahier de lexicologie*, no 84, p. 135-194.

CORBIN, Pierre (2001). « Des imagiers aux dictionnaires. Cadrage d'un champ de recherche », *Les dictionnaires de langue française: dictionnaires d'apprentissage, dictionnaires spécialisés de la langue, dictionnaires de spécialité*, sous la direction de Jean Pruvost, Paris, Champion, p. 15-66.

CORBIN, Pierre (1991). « Le maquis lexicographique. Aperçus sur l'activité lexicographique monolingue dans le domaine français à la fin du XXe siècle », *Le Français aujourd'hui*, no 94, p. 6-26.

DEBAERE, Virginie (2000). *Lexicographie et français sur objectifs spécifiques. Le traitement des informations pragmatiques dans les dictionnaires d'apprentissage. Le champ sémantique de la gastronomie*. Université catholique de Louvain (Belgique). Extrait (p. 41-60) [En ligne], <http://www.vlrom.be/pdf/023debaere.pdf> (page consultée le 22 octobre 2010).

de LASSUS, Christel (2003). *Les enfants et l'attitude envers le site web : conception et test d'une échelle de mesure*, [En ligne], [http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/fda538df6bd76d4e80256c5100355eae/23af3d36a08c5f6080256e13005314f8/\\$FILE/DMSP12~1.PDF](http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/fda538df6bd76d4e80256c5100355eae/23af3d36a08c5f6080256e13005314f8/$FILE/DMSP12~1.PDF) (page consultée le 26 mai 2010).

DIONI, Christine (2008). *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*, [En ligne], <http://www.robertbibeau.ca/inrpnnumerique.pdf> (page consultée le 21 novembre 2010).

DUGARDIN, Koen (1999). *La lexicographie pédagogique et français sur objectifs spécifiques: la problématique des phrases-exemples; le champ sémantique du football*. (Mémoire de licence), Université catholique de Louvain (Belgique). Extrait (p. 28-37) [En ligne] : <http://www.vlrom.be/pdf/001dico.pdf> (page consultée le 25 mars 2010).

DUMAS, Philippe. (2008). *Les (N)TIC font-elles baisser le niveau ?*, [En ligne], http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/27/15/PDF/sic_00001701.pdf (page consultée le 21 novembre 2010).

EISENDLE, Carmen, SCHNAPPINGER, Christine, GUMINSKI, Karin et Andreas BUTZ (2007). *Design and evaluation of an interactive children's book*, [En ligne], <http://www.cip.ifi.lmu.de/~butz/publications/papers/MUC07-childrensbook-crv.pdf> (page consultée le 26 mai 2010).

FAYOL, Michel (2003). « Les difficultés de l'orthographe », *Cerveau et psycho*, N°3, septembre-novembre, page 52-55.

GILUTZ, Shuli et Jakob NIELSEN (2002), *Usability of Websites for children: 70 design guidelines*, [En ligne], <http://www.nngroup.com/reports/kids/> (page consultée le 27 mai 2010) (2e édition du rapport : *Usability of Websites for Children: Design Guidelines for Targeting Users Aged 3–12 Years*).

GOIGOUX, Roland (2000). « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéo-visuelle ». *Psychologie Française*, 45-3, 235-245.

GROB, Jean-Manuel (1997). *Hypertexte et Apprentissage*, [En ligne], <http://tecfa.unige.ch/staf/staf9698/frei/HyperTexte/texte003.htm#probleme> (page consultée le 13 août 2007). (voir également : <http://tecfa.unige.ch/themes/sa2/rd-hyp-hp.html>)

GROSS, Gaston (1989). « Les dictionnaires et l'enseignement de la langue maternelle », *An international encyclopedia of lexicography / Encyclopédie internationale de lexicographie*, sous la direction de Franz Josef Hausmann et al., Coll. « Manuel de linguistique et des sciences de la communication », Berlin, Walter de Gruyter, p. 174-180.

GUILLOT, Marie-Cécile (1999). « Le Dictionnaire québécois d'aujourd'hui : Enquête sur les registres », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 2, p. 91-105.

HARTMANN, Reinhard R.K. & JAMES, Gregory (1998). *Dictionary of lexicography*, New York/Londre, Taylor & Francis, 176 p.

HEINZ, Michaela (2002). « L'exemple lexicographique à fonction culturelle dans le robot pour tous », *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures (ÉLA)*, n°128, p. 413-430.

JACQUET-PFAU, Christine (2005). « Pour un nouveau dictionnaire informatisé », *Revue de didactologie des langues-cultures*, no 137, p. 51-71.

JONASSEN, David H. et Sherwood WANG (1993). « Acquiring structural knowledge from semantically structured hypertext », *Journal of Computer-Based-Instruction*, vol. 20, p. 1-8.

KILGARRIFF, Adam (2005). « Informatique et dictionnaire », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. X, p. 95-102.

LEHMANN, Alise et Françoise MARTIN-BERTHET (2005). *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, 2e édition, Paris, Armand Colin, 214 pages.

LEHMANN, Alise (2005). « L'exemple dans le dictionnaire d'apprentissage monolingue : le cas du *Dictionnaire du français* », dans M. Heinz (éd.), *L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains, Actes des « Premières journées allemandes des dictionnaires » (Klingenberg am Main, Allemagne, juin 2004)*, Berlin, Frank & Timme (« Metalexikographie »), p. 316-330.

LEHMANN, Alise (2002). « Constantes et innovations dans la lexicographie du français destinée aux enfants (1970-2001) », *International Journal of Lexicography*, vol. 15, no 1, p. 74-88.

LEHMANN, Alise (2000). « Les dictionnaires pour enfants : diversité et uniformisation », *Le Français aujourd'hui*, no 131, juin, p. 87-98.

LEHMANN, Alise (1995). « La composante culturelle de l'exemple dans le dictionnaire de langue », *Les dictionnaires de langue. Méthodes et contenus. La Journée des dictionnaires 1994*, sous la direction de Jean Pruvost, Paris, Centre de Recherche Texte/Histoire, Université de Cergy-Pontoise, p. 121-128.

LEHMANN, Alise (1991). « Une nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage : Le Petit Robert des enfants », *Cahiers de lexicologie*, vol. 59, p. 109-149.

LIJNEN, Bert (2005). *Les informations culturelles dans des dictionnaires d'apprentissage. Étude lexicographique du champ du monde des animaux*. Mémoire (Mémoire de licence), Université catholique de Louvain (Belgique). Extrait (p. 28-40) [En ligne], <http://www.vlrom.be/pdf/053lijnen.pdf> (page consultée le 22 octobre 2010).

MARGARITO, Mariagrazia (2002). « Quelques notes en guise de présentation », *Revue de didactologie des langues-cultures*, no 128, p. 391-397.

NAIDU, Shiva, 2005. « Evaluating the Usability of Educational Websites for Children », *Usability News*, vol. 7, no. 2, p. 2-7 (En ligne: <http://surl.org/usabilitynews/72/pdf/Usability%20News%2072%20-%20Naidu.pdf>).

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. [En ligne], <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm> (page consultée le 15 février 2010).

NOGIER, Jean-François (2002). *De l'ergonomie du logiciel au design des sites Web*, Paris, Dunod, 243 pages.

PARÉ, Guy (2001). *Génération Internet : la prochaine grande génération*, [En ligne], <https://depot.erudit.org/bitstream/000584dd/1/2001rb-03.pdf> (page consultée le 21 novembre 2010).

PETIT, Gérard (2000). « Didactique du lexique : état d'une confusion », *Le français aujourd'hui*, no 131, juin, p. 53-62.

PLATTEAUX, Hervé (2001). *Concept de navigation*, [En ligne], http://nte.unifr.ch/IMG/pdf/courshp20012002_session011112.pdf (page consultée le 13 août 2007).

PRENSKY, Marc (2001). « Do They Really *Think* Differently? », *On the Horizon*, Vol. 9, No. 6, p. 1-9)

PRUVOST, Jean (2003). « Les dictionnaires français monolingues d'apprentissage : une histoire récente et renouvelée », *Quaderni del CIRSIL-2 (2003)*, [En ligne], <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00000957/01/Pruvost.pdf> (page consultée le 15 mai 2008).

PRUVOST, Jean (2001). « Les dictionnaires d'apprentissage monolingues de la langue française (1856-1999): problèmes et méthodes », *Les dictionnaires de langue française: dictionnaires d'apprentissage, dictionnaires spécialisés de la langue, dictionnaires de spécialité*, sous la direction de Jean Pruvost, Paris, Champion, p. 67-95.

PRUVOST, Jean (1995). « Les dictionnaires d'apprentissage du français langue maternelle : deux siècles de maturation et quelques paramètres distinctifs », *Revue de didactologie des langues-cultures*, no 116, janvier-mars, p. 435-440.

QUEMADA, B. (1968). *Les dictionnaires du français moderne, 1539-1863, Étude sur leur histoire, leur type et leur méthode*, Didier, Paris.

REY-DEBOVE, Josette (1989). « Dictionnaire d'apprentissage : que dire aux enfants ? », *Le français dans le monde - Recherches et applications*, numéro spécial, « Lexiques », Amr Helmy Ibrahim & Michèle Žalessky éd., août-septembre, p. 19-23.

REY-DEBOVE, Josette (1989). « La métalangue lexicographique: formes et fonctions en lexicographie monolingue », *An international encyclopedia of lexicography / Encyclopédie internationale de lexicographie*, sous la direction de Franz Josef Hausmann et al., Coll. « Manuel de linguistique et des sciences de la communication », Berlin, Walter de Gruyter, p. 305-312.

REY-DEBOVE, Josette (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, Paris-La Haye, Mouton, 329 pages.

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL (2001). *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 646 pages.

ROUET, Jean-François (2000). « Hypermédias et individualisation des apprentissages : quels prérequis cognitifs », *Le Français aujourd'hui*, no. 129, p. 9-18.

ROY, Chantal Roy et Marie LABELLE (2007). « Connaissance de la morphologie dérivationnelle chez les francophones et non francophones de 6 à 8 ans », *Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, vol. 10, no 3, p. 263-292.

SKADBERG, Yongxia Xia et James R. KIMMEL (2004). « Visitors' flow experience while browsing a Web site: its measurement, contributing factors and consequence », *Computers in Human Behavior*, no. 20, p. 403-422.

TONDJI-SIMEN, René (1996). *Problématique des marques d'usage dans des dictionnaires monolingues et bilingues du français et de l'anglais*, Thèse de doctorat (Ph. D.), Université de Montréal, 405 pages.

TRICOT, André et Alain RUFINO (1999). *Modalités et scénarios d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage*, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXV, no, 1, p. 105 à 129.

VERLINDE, Serge (2005), Thierry SELVA et Jean BINON. « Dictionnaires électroniques et environnement d'apprentissage du lexique », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. X, p. 19-30.

VIGNER, Gérard (1993). « Le monde, les mots et l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire », *Repères*, no 8, p. 191-209.

WENGER, Michael J. et David G. PAYNE (1996). « Comprehension and retention of nonlinear text: considerations of working memory and material-appropriate processing », *American Journal of Psychology*, no. 109, p. 93-130.

Dictionnaires pour enfants

Larousse Junior, Paris, Larousse, 2006, 1186 p.

Le Petit Robert des enfants. Dictionnaire de langue française, REY-Debove (dir.), Paris, Le Robert, 1988, xxv + 1187 p. (Réintitulé *le Robert des jeunes* en 1991).

Le Petit Robert Électronique, Robert, c2011.

Robert Junior (Édition nord-Américaine), Paris, Le Robert, 2002, 1233.

Autres dictionnaires et encyclopédies

Dictionnaire de l'Académie française, préface et avertissement de Maurice Druon, tome I (A-Enz). Paris, Imprimerie nationale-Julliard, 1994 (9^e éd.).

Dictionnaire Larousse encyclopédie Encarta, Larousse, c2008.

Le Nouveau Petit Robert électronique 2010. Paris, Le Robert. (Dernière mise à jour : juillet 2009).

Le Petit Larousse - Dictionnaire Multimédia CD-ROM, Larousse, c2010.

Annexe 1		
Citation d'œuvres du patrimoine littéraire		
Romans juniors		
<i>absolu</i>	Le roi tenait essentiellement à ce que son autorité fût respectée. Il ne tolérait pas la désobéissance. C'était un monarque absolu (<i>le Petit Prince</i>).	roman junior dès 9 ans (conte poétique)
<i>déclic</i>	Ils ont tous fait des sourires, et clic ! j'ai pris la photo (<i>le Petit Nicolas</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>décliner-1</i>	D'instant en instant, Jean Val-jean [<i>sic</i>] déclinait. Il baissait [...] Son souffle était devenu intermittent (<i>les Misérables</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>déconcerter</i>	Le petit prince fut surpris par l'absence de reproches. Il restait là tout déconcerté... (<i>le Petit Prince</i>).	roman junior dès 9 ans (conte poétique)
<i>décortiquer</i>	Elles décortiquent les cacahuètes qui sont ensuite grillées et salées (<i>Charlie et la Chocolaterie</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>dédier</i>	Je demande pardon aux enfants d'avoir dédié le livre à une grande personne (<i>le Petit Prince</i>).	roman junior dès 9 ans (conte poétique)
<i>incorrigible</i>	C'est pas croyable ! Voilà que vous recommencez ! C'est vrai, quoi, sans blague, vous êtes incorrigible (<i>le Petit Nicolas</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>indiquer</i>	Mowgli ouvrit la bouche et en désigna du doigt le fond pour indiquer qu'il avait besoin de nourriture (<i>le Livre de la jungle</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>indulgent</i>	Les enfants doivent être indulgents envers les grandes personnes (<i>le Petit Prince</i>).	roman junior dès 9 ans (conte poétique)
<i>préférer</i>	À part le petit déjeuner, le déjeuner et le dîner, c'est le goûter que je préfère (<i>le Petit, Nicolas</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>premier, -ère</i>	Alcide Jolivet et Harry Blount venaient de se rencontrer pour la première fois à cette fête du Pont-Neuf (<i>Michel Strogoff</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>prendre</i>	Clotaire ajouta que la gifle l'ayant commotionné, il ne pouvait plus tenir son poste. Son père dit qu'il prendrait sa place (<i>le Petit Nicolas</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>prendre</i>	Les pères de l'autre école jouaient la défense. Certains posaient les deux pieds sur la boîte et empêchaient les autres de la prendre (<i>le Petit Nicolas</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>préparer</i>	Telle était donc la situation que Michel Strogoff envisagea nettement, et il se prépara à lui faire face (<i>Michel Strogoff</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>prendre</i>	Michel Strogoff, ne voulait rien donner au hasard, prit le temps de réfléchir (<i>Michel Strogoff</i>).	roman junior dès 9 ans

<i>préoccuper</i>	[...] Poil de Carotte ne se préoccupe que de ne pas nettoyer son assiette, trop tôt, par gourmandise, ou trop tard, par lambinerie. Dans ce but, il se livre à des calculs compliqués (<i>Poil de Carotte</i>).	roman autobiographique pour tous, à partir de 10 ans
<i>préparer</i>	La maîtresse nous a expliqué que le directeur de l'école allait partir, il prenait sa retraite. Pour fêter ça, on prépare des choses terribles, à l'école, on va faire comme pour la distribution des prix (<i>le Petit Nicolas</i>).	roman junior dès 9 ans
> <i>présence</i>	Le déplorable hasard qui l'avait mis en présence de sa mère avait trahi son incognito (<i>Michel Strogoff</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>près</i>	Rufus a dit qu'il ne connaissait pas la fable par cœur, mais qu'il savait à peu près de quoi il s'agissait (<i>le Petit Nicolas</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>présent-1</i>	À présent, allons vite porter la cage sous le chêne. Pourvu que l'écureuil y soit encore ! dit Sophie à Paul (<i>les Malheurs de Sophie</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>présenter</i>	J'ai su, dit Sybil en souriant, que Patricia vous a fait aujourd'hui les honneurs de notre Parc et vous a présenté son meilleur ami (<i>le Lion</i>).	roman junior dès 9 ans
<i>pressé</i>	Dix-sept heures à attendre ! C'était fâcheux pour un homme aussi pressé (<i>Michel Strogoff</i>).	roman junior dès 9 ans
Albums jeunesse		
<i>décourager</i>	La vieille dame dit à ses amis : « Voyez-vous dans la vie, il ne faut jamais se décourager » (<i>Babar</i>).	album jeunesse : 4-8 ans
<i>présenter</i>	Babar présente Arthur et Céleste à la vieille dame (<i>Babar</i>).	album
Contes		
<i>abords</i>	Caché derrière la haie, le loup surveillait patiemment les abords de la maison (<i>les Contes du Chat perché</i>).	conte
<i>incorrigible</i>	Malgré les châtiments, Aladdin demeurait incorrigible (<i>les Mille et Une Nuits</i>).	conte et légende (recueil de contes populaires)
<i>décomposer</i>	Et Blancheneige demeura longtemps, longtemps dans le cercueil, et elle ne se décomposait pas, elle avait l'air de dormir (<i>Blancheneige</i>).	conte
> <i>indépendance</i>	Un homme ne peut être heureux [...] s'il n'est pas assez riche pour vivre dans l'indépendance (<i>les Mille et Une Nuits</i>).	conte et légende (recueil de contes populaires)
<i>indisposer</i>	Le cochon s'était montré si insupportable qu'il avait indisposé tout le monde (<i>les Contes du Chat perché</i>).	conte
<i>prendre</i>	Les petites se crurent obligées de mentir et de prendre un air étonné, ce qui ne manque jamais d'arriver quand on reçoit le loup en cachette de ses parents. (<i>les Contes de Chat perché</i>).	conte

<i>prendre</i>	Le corbeau, honteux et confus, Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus (<i>La Fontaine</i>).	conte
<i>prendre</i>	Quand ils en avaient fini avec les petites, les parents s'en prenaient au chat (<i>les Contes du Chat perché</i>).	conte
<i>presque</i>	La pauvre femme était presque aussi morte que son Mari, et n'avait pas la force de se lever pour embrasser ses frères (<i>la Barbe-bleue</i>).	conte populaire (légende)
Fable		
> <i>absence</i>	L'absence est le plus grand des maux (<i>La Fontaine</i>).	Fable (proverbe (signé) provenant de la fable « les deux pigeons »)
Chansons		
> <i>préférence</i>	C'est un p'tit cordonnier Qu'a eu la préférence, lonla... (chanson).	chanson (« Aux marches du palais » est une chanson française traditionnelle)
> <i>préféré</i>	Mademoiselle Jacqueline est la préférée De Monsieur Janot, qui veut l'épouser (chanson)	chanson (comptine)
Comptine		
<i>premier, -ère</i>	Quand trois poules vont aux champs La première va devant, La seconde suit la première, La troisième va derrière (comptine).	comptine

Annexe 2		
Références à des personnages fictifs		
<i>indéniable</i>	Sherlock Holmes a réuni des preuves indéniables.	personnage connu (roman policier)
<i>dedans</i>	Le magicien fit transporter le palais d'Aladdin de Chine en Afrique avec toutes les personnes qui étaient dedans.	conte
<i>inculquer</i>	Le capitaine Haddock voudrait qu'on inculque à Abdullah le respect que l'on doit aux adultes !	bande dessinée
<i>incursion</i>	Quel est l'état du camp romain après l'incursion d'Astérix et d'Obélix ?	bande dessinée
<i>indemne</i>	Tintin et Milou sont sortis indemnes de mille dangers.	bande dessinée
<i>indigène</i>	Dans <i>le Temple du Soleil</i> , Tintin devient ami avec un petit vendeur d'oranges indigène, Zorino.	bande dessinée
<i>indifférent</i>	Les remarques que l'on fait sur son poids ne laissent pas Obélix indifférent !	bande dessinée