La nomination des couleurs et des bruits par des élèves de 7 à 9 ans
Une lecture sociolinguistique du concept de nomination

Pagnier Thierry
Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle
ED 268 - SYLED : EA 2290

Synergies *Roumanie* n° 5 - 2010 pp. 195-214

Résumé : *Après un rapide bilan des déplacements théoriques auxquels invite une lecture sociolinguistique et cognitive du concept de nomination, cet article en propose une application. Plus précisément, il s'agit de rendre compte de la façon dont les enfants d'une classe de CE1 nomment les couleurs et les bruits. L'analyse qui est proposée repose sur un traitement conjoint d'une part des équivalences et des écarts entre les dénominations modalisées et actualisées (à peu près rouge) et leur « équivalent » lexical en langue (bordeaux ?) et d'autre part des axes de nomination qui structurent les domaines sémantico-cognitifs des sensations dans les discours des élèves.*

Mots-clés : *sémantique, nomination, didactique du français, catégorisation, sensation*

Abstract : *After a quick assesment of the theorical shift inducted by a sociolinguistic and cognitive reading of the concept of « nomination», this article proposes a practical application. More precisely, it constitutes a report on the way children in the second year of primary school name colours and noises. The analysis is based on a joint treatment of (i) the equivalences and gaps between the discursive « (dé)nomination » (« à peu près rouge ») and their lexical equivalent in langage (« bordeaux? »), and (ii) the axes of nomination which structure the semantic-cognitive domains of senses in child speech.*

Keywords : *semantics, denomination, didactics of French, categorization, sense*

Les mutations sociales et économiques qui traversent notre société ont remis au centre du débat l'adaptation du système éducatif français à de nombreux élèves de primaire. Au-delà de la polémique sur le niveau général des enfants, des travaux sociologiques ou pédagogiques insistent sur l'impact des pratiques langagières dans le processus d'échec scolaire. Toutefois, la diversité des pratiques langagières fait rarement l'objet d'une analyse systématique effectuée par travaux cumulatifs. Dans un pays comme la France, où il existe une langue «commune» outillée par des siècles de grammatisation[1], nous pouvons apprécier le contraste de la langue ordinaire, acquise dans la petite enfance, avec la langue valorisée à l'école.

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

Dans cette perspective, l'étude dont il est rendu compte ici avait pour objectif de fournir une description des ressources mobilisées par des élèves de CE1 d'un quartier populaire de Paris pour nommer les couleurs, les odeurs et les bruits. Il s'agissait de dépasser le simple inventaire d'écarts en termes de stock lexical et de s'intéresser à la structuration des champs sémantiques de la couleur, de l'odeur et du bruit tels qu'ils apparaissent dans des discours oraux d'enfants de 7 à 9 ans.

En réinvestissant le champ du discours, les récents travaux sur l'acte de nommer ont contribué à redéfinir les concepts de dénomination et de désignation autour de celui de nomination. Un des avantages de ce concept est de ne plus limiter l'analyse au seul niveau lexical. Surtout, cette proposition théorique attentive aux dynamiques de construction du sens inscrit les référents dans la complexité des praxis sociales qui sollicitent leur évocation. L'intérêt d'un tel objet est aussi de faire dialoguer différentes approches au sein des sciences du langage et à ses frontières. Dans cette perspective, l'exposé qui suit ouvre quelques pistes pour articuler les propositions théoriques de la linguistique de la (dé)nomination avec les résultats des recherches sur la catégorisation en proposant de comprendre le concept de nomination comme le pendant linguistique (et psycholinguistique) du processus de catégorisation. Respectant les spécificités des objets et des enjeux disciplinaires, il ne s'agit pas de proposer une transposition directe des concepts issus de la psychologie, mais de nourrir l'analyse linguistique en enrichissant le cadre théorique et méthodologique.

Une brève présentation du concept de nomination ainsi enrichi permettra de justifier les choix méthodologiques de recueil et d'analyse du corpus. Les deux parties suivantes contrasteront les résultats obtenus pour la couleur avec ceux obtenus pour le bruit en caractérisant les écarts qui existent entre les discours spécialisés des sciences de la nature et les discours ordinaires des enfants. Pour conclure, nous défendrons l'idée que les symboliques qui sont cristallisés en langue doivent être au cœur d'un enseignement programmé du vocabulaire par champs sémantiques dans la perspective d'un apprentissage explicite des tâches de dé-contextualisation et de re-contextualisation.

1. La nomination : un processus observable en langue et en discours

L'émergence du concept de nomination marque une rupture radicale avec les préceptes de la vulgate saussurienne des valeurs différentielles qui était fondée sur le postulat d'une clôture des systèmes linguistiques et sur l'éviction du référent. La sémantique référentielle que défend G. Kleiber dans ses travaux sur les différents types de liens désignatifs servira de point de départ à la lecture des déplacements et dépassements théoriques qu'ouvre le concept de nomination.

1.1. De la dénomination en langue à l'acte de nommer

Pour rendre compte des différences de stabilisation des énoncés à valeur désignative, Kleiber propose d'opposer dénomination et désignation. La dénomination est caractérisée par l'«établissement d'une règle de fixation référentielle» dont ne bénéficie pas la désignation. La désignation est donc définie en creux comme tout lien référentiel ne bénéficiant pas de cette stabilité. Il

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

propose ainsi de différencier les énoncés dénominatifs qui acceptent les formules «X est le nom de x» et «x s'appelle X» (X=moucheron et x = petite mouche) des énoncés de désignation qui, eux, n'autorisent pas les deux formules précédentes. Kleiber explique ce phénomène par le codage préalable qui caractérise le lien référentiel construit par la dénomination. Ce codage préalable induit un prédicat d'existence de la réalité dénommée qui s'impose aux locuteurs et participe à la construction d'une intersubjectivité nécessaire à l'acte de langage. Ainsi, la dénomination ne se réduit pas à la désignation d'une réalité complexe par un item lexical censé condenser, ou plutôt configurer cette réalité. En plus de renvoyer à un préconstruit épargnant une longue paraphrase, la dénomination fait exister le réel en ce qu'elle ajoute le trait sémantique « catégorie de choses ». En effet, la dénomination ne correspond pas à la somme des signifiés compris dans la paraphrase désignative. Kleiber (2001) appelle cette propriété la « présupposition existentielle » qui fait écho à ce que Dubois appelle « l'illusion ontologique ». Nous préférerons parler « d'illusion ontologique » pour souligner la mise en abîme de cette « présupposition existentielle ».

Notre intérêt premier relève de la perspective de Kleiber puisqu'il s'agit de distinguer ce qui est saisi en langue et ce qui est construit en discours. Sans remettre en question la pertinence des tests proposés par Kleiber pour contraster différents liens référentiels, l'attention portée aux dénominations masque néanmoins la réalité discursive dans laquelle ces dénominations se trouvent actualisées et modalisées, c'est-à-dire transformées en désignations. Comme le rappelle S. Branca, « nommer en discours, c'est souvent employer des noms modalisés, des métaphores ou des périphrases » (Cislaru & alii : 15). Ainsi, nous ne souscrivons pas à la perspective référentielle de Kleiber qui néglige la complexité discursive et cognitive de laquelle les référents et les mots sont isolés.

Les limites d'une sémantique référentielle de la dénomination qui situerait son objet « en langue » apparaissent clairement dans les travaux d'analyse du discours et de praxématique qui plaident pour une lecture plus constructiviste du sens. Pour Siblot par exemple, le sens n'est pas « inhérent aux mots mais aux praxis. Il passe de celles-ci au discours qui le symbolise et le formalise avant que la langue le capitalise ». Ce n'est donc qu'après un premier processus en discours, la nomination, qu'intervient celui de la dénomination en langue. Cette distinction permet de mettre en évidence ce que Siblot appelle la « dynamique du sens ». Le sens n'est plus considéré comme figé mais peut réapparaître fluctuant selon les conditions générales de communication.

Cette redéfinition met en évidence l'impossibilité de nommer un objet « en lui-même et pour lui-même » et mène inévitablement à une relativité, à une subjectivité linguistique (et donc à la construction d'un espace intersubjectif). Toute entité extralinguistique, toute chose n'est appréhendée, n'est connue et par voie de conséquence, n'est nommée qu'en fonction du locuteur, de sa culture. Ce qui est nommé correspond bien plus au rapport que le locuteur entretient avec cette chose qu'à cette chose elle-même. L'intérêt majeur de la notion de nomination est d'envisager l'acte de nommer comme la construction d'un point de vue sur un objet, plutôt que comme une référence «transparente» à un préexistant «naturel».

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

En réinvestissant le champ du discours, l'analyse fait apparaître la place centrale qu'occupent les dynamiques discursives et les structures lexico-syntaxiques dans lesquelles les dénominations s'inscrivent. Dans la lignée des travaux sur lexique-grammaire, il paraît essentiel d'intégrer à l'analyse l'entour syntaxique de la dénomination. Notre réflexion linguistique s'appuie sur l'idée que dans le discours des élèves, les nominations fixées en langue sont en relation de complémentarité avec des nominations discursives. Au-delà d'un inventaire de formes qui se limiterait à signaler la présence et/ou l'absence de certaines dénominations, nous avons donc choisi de traiter l'ensemble des unités linguistiques, saisies ou non en langue, qui participent au processus de nomination, et de les considérer en tant que système dont il s'agit de dégager la cohérence.

1.2. La catégorisation : que retenir des recherches sur le prototype ?

1.2.1. Au-delà de la théorie classique de la catégorisation

On peut prendre comme point de départ une définition large du processus de catégorisation telle que celle qu'en propose Cordier :

> Processus cognitif permettant de regrouper des entités différentes dans une même représentation unitaire, sur la base de leurs propriétés partagées. (Cordier, 2002 : 125)

Selon le cadre épistémique adopté, la valeur de chacun des termes change. Fondée sur une vision aristotélicienne du sens, la théorie dite classique postule l'existence de propriétés (individuellement) nécessaires et (globalement) suffisantes à partir desquelles sont regroupées des «entités différentes». Le processus de catégorisation ressemble alors à l'application d'une règle assurant la cohérence catégorielle. Cette théorie se fonde sur l'hypothèse d'un traitement analytique des exemples et contre-exemples générant des hypothèses successives et ce jusqu'à la découverte d'une règle de classification.

En s'intéressant à des situations écologiques qui mettent en jeu non plus des concepts en tant qu'objets de connaissance savante, idéale, mais des catégories en tant que représentations utiles dans la vie de tous les jours, les recherches de Rosch ont annoncé un bouleversement du champ d'investigation. Contrairement au modèle dit classique qui accorde à tous les éléments d'une catégorie un statut égal d'appartenance, Rosch insiste sur la non-équivalence des différentes représentations d'exemplaires d'une même classe et parle de plus ou moins «bons» exemplaires de la catégorie considérée. Les catégories ne sont plus définies en termes de conditions nécessaires et suffisantes. Elles sont définies par rapport à un prototype, combinaison d'attributs ou de propriétés typiques d'une catégorie.

Cette théorie résout, du moins en partie, la principale carence d'une description en termes de Conditions Nécessaires et Suffisantes (CNS) qui ne permet pas de rendre compte des effets de gradience qui les structurent. La catégorisation en termes de prototype échappe à cette limite en ce qu'elle n'est plus comparée à une procédure de vérification de conditions nécessaires et suffisantes, mais à un processus d'appariement qui définit le degré de similitude de l'objet à catégoriser avec le prototype catégoriel. La définition du prototype

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

catégoriel repose sur la double hypothèse de Rosch concernant les mécanismes d'abstraction : similarité et discrimination. Ainsi, le prototype catégoriel 1) partage des propriétés communes avec un grand nombre de membres de cette catégorie, mais 2) que peu de membres des catégories voisines vérifient.

Toutefois, les implicites réalistes de Rosch limiteront la productivité de ce programme de recherche. Dans les théories de Rosch, la typicalité correspond à la mesure d'un écart à « la vérité, ou tout au moins, à la norme socialement admise à la fois de désignation et de conceptualisation » (Dubois, 1991 : 21). Alors qu'il s'agit de rendre compte des représentations cognitives opératoires dans la vie de tous les jours, Rosch utilise « constamment la référence à une organisation savante, normative, scientifique des connaissances » (Dubois, 1991 : 21). Rosch postule une sorte d'isomorphisme déterminant entre les structures du monde « physique » ou « perçu » (tel que le décrivent les sciences de la nature) et les structures du monde «représenté». L'ambiguïté du positionnement de Rosch a largement été commentée par Dubois (1991, 1997) qui souligne le paradoxe de cette approche «réaliste» de la catégorisation, alors que le projet de description écologique des représentations cognitives aurait pu conduire à adopter une posture constructiviste.

1.2.2. Un paradigme ouvert de principes structurants : CNS, prototype, script, …

La prudence nécessaire à toute transposition d'un champ disciplinaire à l'autre impose en l'espèce de reprendre l'examen critique de cette posture réaliste dont on peut penser qu'elle ne disparaîtra pas d'elle-même sous l'effet d'une transposition vers la linguistique. Dubois dénonce à ce propos les écueils d'une transposition trop rapide qui néglige le rôle des praxis sociales et particulièrement langagières :

> Du statut de principe organisateur, productif des classes lexicales et des variations du sens lexical (anaphore, polysémie), les phénomènes de prototypie sont renvoyés à un ordre métaphysique, une ontologie «naturelle» et donc «évidente» qui élimine du même coup l'hypothèse de déterminismes liés à la construction et la régulation sociale du sens par les médiations symboliques et leur jeu dans les interactions langagières. (Dubois, 1997b : 119)

Le rôle des contraintes du linguistique sur le cognitif sont, de fait, drastiquement réduites puisque l'ordre cognitif ainsi « ontologisé » s'impose à l'ordre linguistique, ou se fond en lui. Le prototype n'est donc pas une solution *a priori*. Rosch souligne d'ailleurs que « parler d'un prototype est une fiction grammaticalement pratique ; il est réellement fait référence à des jugements de degrés de typicalité » (Rosch, 1978 : 40).

Dans la lignée des travaux de Dubois (notamment, Dubois et Grinevald 1999, pour les couleurs) qui insistent sur le rôle fondamentale et décisif des «savoir-faire» et des «savoir-dire» dans la structuration du «cognitif», il s'agit de rompre entièrement avec la posture réaliste qui considère qu'il existe «universellement» ou «naturellement» un prototype pour chaque catégorie et ce en dehors de toute situation et de tout contexte, car ce «réalisme psychologique» efface tous les mécanismes qui ont conduit une norme à s'imposer et conséquemment

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

interdit l'étude de cette appropriation. Les récentes recherches d'inspiration constructiviste comme celles que mène l'équipe du LCPE (Langages, Cognitions, Pratiques et Ergonomie) ont montré l'écart qui existe non seulement entre les propriétés jugées pertinentes dans les discours savants et celles qui sont jugées pertinentes par les locuteurs, mais aussi dans les principes structurant les catégories (prototype, script, scenarii, schème, CNS…).

Il existe effectivement une variété de structurations catégorielles dont on peut d'ailleurs penser qu'elles se combinent, ou du moins qu'elles coexistent. Les principes structurant ces catégories cognitives correspondent à des liens « logiques » de diverses natures. Ainsi, les scripts ou les scénarii par exemple mettent en évidence des regroupements sur une base temporelle, tandis que les schèmes mettent en évidence des propriétés fonctionnelles.

Ces recherches mettent en évidence l'existence d'une « pensée préverbale », moins « amorphe » qu'a pu le prétendre la vulgate saussurienne, et qui se structure petit à petit sous la contrainte d'un processus de décontextualisation des connaissances. Cette décontextualisation commence par des «regroupements» en scénarii, scripts, ou schèmes, puis se poursuit jusqu'à donner jour à des catégories structurées autour d'un prototype et parvenir dans certains cas à une catégorisation en termes de CNS (ou pouvant coexister). Dubois postule ainsi que les catégorisations en termes de typicalité constituent les bases sur lesquelles se formeront des catégories plus proches d'un modèle analytique en CNS (réduction du flou inter-catégoriel et nette distinction entre le nécessaire et le non nécessaire) :

> On peut émettre l'hypothèse que c'est d'une catégorisation cognitive selon les principes de la typicalité, sur fond de graduel, de continu, que peut émerger du typique, du catégoriel, du discret donc, puis du conceptuel, du rationnel, voire du vrai. (Dubois, 1991 : 27)

Ce cadre «cumulatif» et dynamique des structurations catégorielles qui propose de lire les structures taxonomiques comme un type particulier d'organisation des connaissances permet de remettre en question l'universalité des modèles d'organisation des connaissances qui sont véhiculés par les sciences de la nature. De fait, il semble essentiel d'adopter un cadre théorique qui laisse ouvert le paradigme des propriétés et des principes structurant ces catégories sémantico-cognitives.

1.2.3. Un paradigme ouvert de propriétés pertinentes : des axes de nomination

Cette perspective socio-discursive nous a conduit à distinguer des axes de nomination[2]. Nous utilisons le concept d'axe de nomination pour désigner différents points de vue sur l'odeur, la couleur et le bruit. Ces points de vue se fondent sur les propriétés jugées pertinentes du rapport entretenu avec une réalité complexe. En conséquence, notre analyse ne se fonde pas sur des propriétés de l'objet *per se* mais sur les propriétés d'un rapport au monde qui implique évidemment un objet mais également un sujet et plus largement des conditions de production du discours. Le concept d'axe de nomination, qui répond à celui d'axe de classification que proposent D. Dubois et S. David, permet de rendre compte de ces écarts au niveau linguistique en laissant ouvert le paradigme des

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

propriétés et en ne préjugeant pas de l'organisation de ces propriétés. Cette proposition théorique permet d'échapper aux dichotomies strictes que l'on serait tenté de faire entre par exemple les propriétés physico-physiologiques d'un côté et les sensations comme phénomène psycho-social de l'autre. Il semble plus intéressant de les définir comme des polarités que l'on peut estimer en termes de proportion dominante mais dont il convient de conserver l'hétérogénéité pour apprécier le poids de chacune. Cette proposition s'inscrit donc dans la lignée des réflexions en analyse du discours qui placent les conditions de production du discours au cœur de l'analyse des variations, en l'occurrence des variations entre des systèmes de nomination socialement distribués.

Pour le domaine de la couleur, on peut par exemple identifier, de façon non exhaustive, un axe de nomination de la couleur selon la teinte ou la nuance (rouge, bordeaux), un axe de nomination de la couleur selon la luminosité (clair, foncé), ou encore un axe de nomination de la couleur selon qu'elle est conçue comme la propriété d'un objet (« je préfère le pantalon rouge ») ou comme un objet autonome du monde (« ma couleur préférée c'est le rouge »).

1.3. Le concept de nomination pour l'analyse des variations sociolinguistiques

Ce parcours théorique a contribué à enrichir notre protocole d'enquête en nous conduisant à prendre en compte les données physique, psychologique et culturelle. Il a surtout conduit à laisser ouverte notre grille d'analyse qui ne pouvait être conçue indépendamment du corpus. Sans négliger de signaler l'éventuelle absence d'axes identifiés dans d'autres contextes, nous avons cherché à faire émerger les axes de nomination représentés dans les discours des enfants.

Afin de rendre compte de façon fine des paramètres impliqués dans la variation linguistique, nous avons opté pour une approche qui échappe aux oppositions dichotomiques qui écrasent la diversité des paramètres impliqués dans la variation linguistique. En effet, l'opposition entre écrit et oral ne rend que partiellement compte des variations (même lorsqu'on l'interprète en termes de polarité). On peut également évoquer la dichotomie que Bernstein propose de faire entre code élaboré et code restreint. Au-delà de ambiguïté du terme de code, une lecture trop rapide des travaux de Bernstein tend à légitimer les théories du handicap auxquelles le sociologue de l'éducation s'opposait pourtant. Bernstein fonde sa dichotomie à partir de ce que la communication explicite ou n'explicite pas. Or, la part d'implicite et d'explicite semble liée à une multitude de facteurs comme la proximité physique entre les locuteurs, le degré de connivence sociale qu'ils partagent ou la nature de l'activité qu'ils réalisent. Pour autant que la dimension réflexive et la conscience de cette réflexivité caractérisent indéniablement une partie des pratiques scolaires, cette seule dimension ne peut pas entièrement rendre compte de l'écart qui existe entre les pratiques linguistiques de départ d'enfants d'origine populaire et les pratiques linguistiques de l'école. Pour réaliser notre recherche sur le français de départ d'enfants de 7 à 9 ans, nous avons distingué les variations liées **a)** au médium (oral/écrit/hybride[3]), **b)** à la situation de communication (absence/présence des référents, degré de connivence entre locuteurs et degré de formalité de l'interaction), et **c)** à la nature réflexive des pratiques linguistiques (pragma-linguistique, épi-linguistique, métalinguistique).

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

Pour effectuer cette analyse, il faut disposer de séries de données permettant d'observer l'insertion des unités lexicales dans des cadres syntaxiques et leur intégration dans le discours. C'est pourquoi nous avons écarté l'enregistrement de conversations libres, dont la dispersion thématique aurait empêché toute considération de fréquence. L'homogénéité (relative) de la thématique des sensations participe donc d'un effort pour assurer la comparabilité des données. Nous avons essayé de construire une situation d'enquête qui se focalise essentiellement sur la dimension pragma-cognitive. Le langage est engagé dans la réalisation d'une tâche : choisir des illustrations pour une histoire. Le discours accompagne la manipulation de ces référents. Les consignes présentées aux enfants ne sont pas centrées sur le fonctionnement linguistique. Elles ne font aucune allusion à un travail sur la langue. Après la lecture d'une histoire, les élèves ont été confrontés à des stimuli extérieurs visuels (en l'occurrence des photos faisant varier les couleurs de cheveux, de pelage, de voiture), des stimuli olfactifs, et des stimuli sonores (en l'occurrence des enregistrements de bruits du quotidien tel que l'aspirateur ou l'aboiement d'un chien). Ils devaient choisir ce qui leur plaisaient davantage pour les trois situations évoquées, la scène de la rue, les scènes de la maison et la scène du supermarché. Les élèves sont donc sollicités en tant que «consommateurs» de jeux et non en tant qu'élèves devant donner des réponses justes à des questions. Nous avons recueilli un corpus constitué d'une dizaine d'heures d'entretiens réalisés par groupe de trois élèves dans un cadre relativement informel qui favorisait l'interaction entre les élèves.

L'analyse de ce corpus confirme l'opposition entre les catégories d'odeurs et les catégories de couleurs qui, elles, ont atteint « un degré d'abstraction qui les instaure comme connaissance objective d'entités du monde » (Dubois, 2006:1). En ce sens, le bruit semble occuper une position médiane sur laquelle nous souhaitons nous arrêter dans le cadre cette contribution. Notre propos se limitera donc aux domaines de la couleur et du bruit.

2. Les couleurs

Dans le discours scientifique, les nominations qui structurent le domaine sémantico-cognitif de la couleur sont organisées en taxinomies hiérarchisées et lexicalement codées. La couleur est essentiellement catégorisée selon la tonalité, et secondairement par la saturation et la luminosité. Le vocabulaire disponible dans un français lettré ou technique pour exprimer ces paramètres est très développé, preuve d'une diffusion massive des savoirs et savoir-faire hérités des sciences «physiques» et des techniques de coloration. Les descriptions linguistiques sont donc nombreuses[4], d'autant qu'il s'agit d'un thème littéraire particulièrement riche. Il nous a paru nécessaire de préciser les catégories descriptives que nous utiliserons afin de rendre compte des productions recueillies.

2.1. Les couleurs : quelle grille d'analyse des ressources linguistiques ?

Cela nous a conduit à réviser la typologie que Molinier propose en nous inspirant de la perspective constructiviste que défend Dubois. Cette révision implique également de dépasser le cadre strictement lexical en prenant en compte les collocations, les valences verbales et nominales, et plus largement les ressources syntaxiques et discursives qui participent à la verbalisation du domaine.

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

2.1.1. Tonalité : teintes et nuances

Nous distinguons les dénominations qui catégorisent la couleur par la tonalité et celles qui catégorisent la couleur par d'autres propriétés comme la luminosité (clair, foncé), ou la saturation (vif, pâle). Dans un premier temps nous regroupons les noms et les adjectifs dans une catégorie «dénomination de tonalité». Ce qui réunit ces adjectifs et ces noms tient à leur commune capacité à nommer la couleur par la tonalité. Cet ensemble de lexèmes (X=jaune ou Y=jaune moutarde) correspond à ce que Molinier (2006) nomme les catégorisateurs dans son analyse des adjectifs de couleur. Entrent dans ce groupe *bleu, bleu ciel, vert, rouge, beige*... Les adjectifs catégorisateurs sont convertibles en noms par neutralisation du genre. Ces nominalisations équivalent aux GN « la couleur + adjectif catégorisateur » (la couleur bleue=le bleu). Nous avons remplacé le terme «catégorisateur» proposé par Molinier par celui de «dénomination de tonalité». En effet, «catégorisateur» nous paraît ambigu dans la mesure où ce terme laisse entendre que les autres ne catégoriseraient pas, et, en creux, que l'on catégorise la couleur nécessairement par la tonalité. Or, toute notre analyse repose sur l'idée qu'il faut déconstruire cette illusion. Nous avons choisi le terme de tonalité comme hyperonyme de teinte et de nuance.

Nous ne retenons pas non plus la distinction entre adjectifs catégorisateurs primitifs et non primitifs que propose Molinier. Les adjectifs primitifs correspondent aux 11 termes de base identifiés dans les travaux de Berlin et Kay. Sans revenir de manière exhaustive sur les limites de la méthodologie et des résultats de Berlin et Kay, nous nous contenterons de rappeler l'incompatibilité entre l'objectif de notre recherche, qui est de rendre compte du rôle du linguistique dans la structuration sémantico-cognitive de la réalité, et l'hypothèse d'une isomorphie entre les catégories physiques et les catégorisations verbales. On retrouve cette ambiguïté «réaliste», lorsque Molinier reprend le test «X est une sorte de Y» qui interroge directement le plan linguistique, mais qu'il conclut son analyse en faisant appel à des propriétés physiques issues de la colorimétrie pour identifier les couleurs « primitives »:

> Les adjectifs de couleur sémantiquement primitifs représentent les couleurs dites primaires (le jaune, le rouge, et le bleu) et les trois couleurs dites secondaires (l'orange, le violet et le vert). (Molinier, 2006 : 271)

Ce rapprochement le conduit à exclure *marron, rose, blanc, noir* et *gris* de la catégorie des primitifs, alors que ces unités très fréquentes dans notre corpus semblent être traitées comme des couleurs dites primitives par les élèves. Nous nous en tiendrons donc à des critères sémantiques et lexico-syntaxiques pour distinguer dénominations de teintes et dénominations de nuances. Il s'agit par exemple de rendre compte de la sous-catégorisation qu'opère *jaune moutarde* dans la catégorie *jaune*. Ce phénomène est également observable sur des unités monolexématiques comme *bordeaux* lorsqu'on applique le test «X est une sorte de Y». Ainsi, le *jaune moutarde* est une sorte de jaune (« le jaune moutarde c'est du jaune ») comme le *bordeaux* est une sorte de rouge. On dira donc que *jaune* ou *rouge* sont des noms de teintes et *jaune-moutarde* ou *bordeaux* des noms de nuances.

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

2.1.2. Spécificateurs directs et approximants

Depuis les premières monographies sur la question, les descriptions sont essentiellement centrées sur les dénominations de teintes que l'on appelle parfois les termes chromatiques. Nous avons voulu élargir l'analyse à l'ensemble des nominations permettant de dire la couleur en nous appuyant notamment sur les travaux de Meunier (1977) et de Molinier (2006).
Molinier propose d'appeler «adjectifs de caractérisation générale des couleurs», les adjectifs qui comme *foncé* correspondent à la verbalisation des autres propriétés physiques de la couleur telle que la luminosité et la saturation. Il subdivise cette catégorie en deux : les spécificateurs directs et les approximants :

- La sous-catégorie des « spécificateurs directs » correspond aux adjectifs qui « s'emploient auprès d'adjectifs de couleur [...] avec un statut non prédicatif, pour apporter des spécifications concernant essentiellement la clarté et la saturation. » (Molinier 2006 : 264). Rentrent dans cette catégorie les cinq adjectifs suivants : *clair, foncé, vif, pâle* et *sombre* (*Cette tapisserie est d'un bleu clair). Toutefois, ces adjectifs sont des approximants lorsqu'ils reçoivent un modifieur adverbial tel que *très* (Cette tapisserie est d'un rouge très clair).
- Les «approximants» correspondent à la seconde sous catégorie que Molinier identifie et parmi lesquels figurent par exemple *blanchâtre* et *cendré*.

Ces deux catégories se distinguent par leur mode de formation et par leur association lexico-syntaxique. Les approximants sont formés par suffixation. Leur fonction est « d'indiquer la tendance vers une teinte identifiée par un Adj C ou la présence d'une simple nuance d'une couleur identifiée par un Adj C » (Molinier 2006 : 264). D'après Molinier (2006), entrent dans cette catégorie les lexèmes *terne, lumineux, bleuâtre, jaunasse, bleuté, azurin, jaunet* etc. » (ibid.).
À côté de ces dérivés construits sur la base de dénominations de tonalité, il nous a paru important d'isoler des adjectifs tels que *doré* ou *argenté* qui combinent tonalité et éclat. Ces lexèmes ont la particularité d'être construits sur la base de dénominations de métaux (en l'occurrence, l'or et l'argent). Par ailleurs, dans notre corpus ces adjectifs de caractérisation de la couleur suffixés sont employés comme des dénominations de tonalité.

2.1.3. Au-delà du lexique

Contrairement à la typologie que propose Molinier, notre analyse s'inscrit dans une perspective discursive qui dépasse la catégorie des substantifs et le niveau strictement lexical. C'est pourquoi nous l'avons complétée en nous intéressant aux collocations, aux verbes et à leur valence, mais aussi à une série d'adjectifs de couleur qui entrent dans des paradigmes réservés à certains supports comme *blond, roux, brun* qui sont associés aux cheveux, au pelage et à quelques unités lexicales comme les blés ou la bière pour *blond*.
Les formes syntaxiques récurrentes dans le corpus ont également été analysées dans le but de produire une description des formes et des mécanismes de supplétismes qui opèrent dans la nomination de la couleur. Cette analyse insiste sur le rôle des phénomènes discursifs d'ordre sémantico-syntaxique comme les constructions adverbiales exprimant l'approximation (*un peu rouge*).

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

2.2. Teintes et nuances de couleurs

L'axe de nomination le plus représenté dans les discours recueillis est celui de la couleur en tant qu'information chromatique verbalisée par ce que nous avons appelé des dénominations de tonalité (terme qui englobe les dénominations de teintes [*bleu*] et les dénominations de nuances [*bleu ciel*]).

2.2.1. Essentiellement des formes simples dénommant des teintes

Toutefois, les élèves utilisent essentiellement des formes simples dénommant des teintes comme *bleu, jaune, rouge*. Les formes complexes dénommant les nuances sont beaucoup plus rares, leur apprentissage variant au hasard des parcours personnels – et pour la plupart extra scolaires. Seuls de bons élèves ont eu recours à des dénominations comme *argenté* ou *doré* qui associent une propriété du matériau de coloration et une tonalité (gris + argenté, jaune + doré). Par ailleurs, l'examen de quelques exemples montre que le rapport entre forme et sens ne va pas de soi. Par exemple, lorsqu'il ne s'agit plus de nommer la couleur d'un objet mais de proposer des variétés de couleurs possibles, un des élèves joue avec les formes sans souci de fonctionnement référentiel et propose un large paradigme de noms composés, mais, si *rose framboise, rouge framboise, vert kaki* et *bleu gris* sont attestés, *rose rouge* est une création référentiellement plausible mais non lexicalisée, *rose bleu* est difficile à concevoir, et *rose kaki* est improbable.

Les composés « bleu gris », « rouge framboise » et « rose framboise » sont construits sur le format « nom de couleur + nom de chose » et sur le format « nom de couleur + nom de couleur ». Ces deux formats de composition lexicale sont du type « nom de couleur + nom à valeur d'adjectif épithète » : le rouge est qualifié de framboise, de même le bleu est qualifié de gris. Dans le premier cas, les référents choisis ont comme propriété typique la couleur à dénommer (*framboise*), et, dans le second cas, la structure dénominative désigne un mélange de deux couleurs ou une couleur située entre les deux teintes évoquées (*bleu gris*). On peut faire entrer les dénominations composées à partir de *kaki* dans ces deux catégories en raison de l'homonymie entre *kaki*, dénomination de couleur et *kaki*, dénomination de la «figue du Japon»[5].

Le fait que cet élève crée le néologisme *rose kaki* indique que la référence à la couleur kaki, celle des uniformes militaires, n'est pas présente dans son esprit. Notons par ailleurs, que *rose* est également incompatible avec la couleur du fruit *kaki* qu'il ne connaît peut-être pas ou qu'il n'« active » pas. Ici *kaki* correspond à une sorte d'affixe sémantiquement vide, ou plutôt chromatiquement neutre, et permettant de générer des dénominations de nuance, mais pas une nuance précise.

Néanmoins, tous les élèves ne parviennent pas à faire de même. Une des élèves propose par exemple un format non codé en langue (« nom de couleur + avec des paillettes ») qu'une autre élève reprendra à son compte en substituant le blanc au rouge (*rouge avec des paillettes, blanc avec des paillettes*). Les dénominations fixées en langue ne rendent pas compte de l'ensemble des dimensions impliquées dans les phénomènes colorés complexes qui impliquent non seulement des tonalités mais aussi des effets tel que le pailletage. Là encore une analyse exclusivement lexicale des dénominations ne permet pas de saisir ces ressources pourtant caractéristiques des discours des enfants interrogés.

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

A côté de l'axe de nomination de la couleur en fonction de la tonalité, on peut mentionner l'axe de nomination de la couleur en fonction de la luminosité, que les élèves verbalisent à de nombreuses occasions, essentiellement à l'aide du couple adjectival *clair*/*foncé* modalisé par les adverbes *très* et *plus*. De façon beaucoup plus marginale, on a également pu identifier un axe de nomination de la couleur en fonction de la réflectance avec des adjectifs tels que *transparent* ou *fluo*. Cet axe de nomination est rarement évoqué dans les études sur la couleur, soit qu'il ne soit pas mentionné par les locuteurs, soit qu'il soit regroupé avec les autres caractéristiques de la couleur jugées annexes par rapport aux teintes (luminosité, saturation, réflectance…). Le fait d'avoir laissé ouvert le champ des axes de nominations et donc des paramètres pouvant intervenir dans la catégorisation a permis de ne pas exclure *a priori* certaines dimensions qui n'avaient pas été anticipées lors de la construction du protocole d'enquête. Il est d'ailleurs intéressant de noter que ces nominations sont exclusivement utilisées par des élèves qui ont un bon niveau scolaire.

2.2.2. Au-delà du lexique : les collocations

Pour compléter notre analyse, nous avons voulu rendre compte du pôle le plus «figé» où certaines dénominations sont strictement réservées à un nombre restreint de supports. Nous avons choisi, dans notre protocole d'enquête, de proposer des échantillons susceptibles de donner lieu à la mobilisation de ce type d'adjectifs en faisant par exemple varier la couleur des cheveux de la caissière et la couleur du pelage du chien.

Dans leur majorité les enfants de la classe étudiée n'ont pas acquis les découpages des micro-champs du lexique des couleurs : par exemple, selon la norme, les termes *blond, roux* et *châtain* ont des contextes d'usage restreints: ils s'emploient en particulier pour la couleur des cheveux et pour les pelages des animaux. Or, ces termes spécifiques associés aux cheveux et au pelage ne sont pas ou sont peu mobilisés par les élèves. On ne trouve aucune occurrence des lemmes *roux* et *brun*. On peut relever 12 occurrences de *blond* chez un tiers des élèves et 4 occurrences de *châtain* chez deux élèves d'un même groupe.
Par exemple une élève que l'institutrice juge bonne utilise *jaune* plutôt que *blond* et *roux* plutôt qu'*orange*. Moins de la moitié des élèves (9/21) a mobilisé une variante spécifique dans le contexte *cheveux*. Et il en va de même du pelage des animaux, pour lequel les enfants emploient *jaune* ou *orange*. Ainsi les termes spécifiques tels que *blond*, *roux*, *brun* ou *châtain*s sont largement concurrencés par les termes génériques du lexique libre comme *jaune*, *orange*, *noir* ou *marron*. Si *blond* est utilisé par un peu moins de la moitié des élèves, *roux* n'est jamais utilisé tout comme *brun*. En somme, dans les discours recueillis, les nuances de couleurs associées aux teintes naturelles des cheveux ne sont pas distinguées de leur hyperonyme « générique ».

2.3. Autour du lexique : l'approximation

Enfin, lorsqu'ils discutent de nuances, lorsqu'ils sont en désaccord sur une couleur, les enfants ont recours à des structures syntaxiques permettant de dire l'approximation (*un peu*, *à peu près*…). Afin de rendre compte des procédés

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

sémantico-cognitifs en jeu dans ce type de nomination, nous nous sommes inspiré des modèles proposés par Culioli dans l'ouvrage intitulé *La linguistique de l'énonciation* (1990, 1999). Culioli définit la notion comme un ensemble de représentations complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur de cultures. La notion est quelque chose de virtuel et de productif qui définit une classe d'opérations reliées. Génératrice d'unités lexicales, elle se situe à un niveau supérieur, abstrait en amont des réalisations lexicales. Par exemple, la notion /vue/ pourra se réaliser sous les items *voir* ou *vision*. Le domaine notionnel est constitué d'un attracteur et d'une frontière qui sépare l'intérieur de l'extérieur aussi nommé «complémentaire».

La frontière peut être désignable comme dans les négociations syntaxico-lexicales qui nous intéresse ici (*un peu, à peu près*). Le « gradient » désigne l'espace frontière par un ou plusieurs mouvements orientés de balayages successifs du domaine notionnel. Ces tournures exploitent la déformabilité inhérente des frontières d'un domaine notionnel. Dans notre corpus, la forme *un peu* est particulièrement fréquente avec quelques 144 occurrences. Nous distinguons la structure d'approximation *un peu* suivie d'une dénomination de couleur (« un peu rose ») qui nous intéresse ici et la structure quantitative *un peu de* suivie dénomination de couleur (« un peu de blanc ») Dans le passage suivant, Sofia décrit l'échantillon proposé par l'enquêteur en le contrastant (« c'est x mais ça c'est y ») avec le « rouge » des cheveux de la sœur d'Améziane :

Améziane :	et après comme elle l'a pas bien fait presque partout c'est rouge
Thierry :	c'était rouge ?
Améziane :	ouais
Thierry :	comme ça ?
Améziane :	non
Thierry :	non pas comme ça quand même
Sofia :	c'est rouge mais ça **c'est un peu rose** hein
Améziane :	**un peu rouge**

La dénomination permettant d'évoquer le domaine notionnel spécifique de l'échantillon proposé par l'enquêteur n'est pas mobilisée. Sofia emploie « un peu » permettant de mesurer le degré d'acception de l'échantillon dans la catégorie *rose*. Ainsi, elle place la couleur des cheveux de la sœur dans le domaine notionnel « *rouge* » et la couleur de l'échantillon proposé aux frontières du domaine notionnel « *rose* ».

Améziane reprend cette structure (sans le présentatif) afin de rendre compte de l'approximation nécessaire pour faire correspondre la couleur des cheveux de sa sœur avec la couleur prototypique « *rouge* » (ou attracteur du domaine notionnel rouge). La qualité « *rouge* » est donc simultanément identifiée comme convenant à la description de l'échantillon, et, rejetée aux frontières de ce domaine (en tant qu'il ne correspond qu'« un peu » à ce dernier). L'adjectif de couleur est toujours placé sur une échelle évaluative positive par « un peu », qui oriente le vecteur gradient de l'attracteur vers la zone frontière. C'est par le biais de cette approximation qu'Améziane peut rendre compte d'une nuance de rouge contextuellement absente. Toutefois, l'inconvénient de l'absence de

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

lexicalisation est de ne pas différencier les nuances. C'est « un peu rouge », mais on ne sait pas si c'est plutôt bordeaux, rouge sang ou une zone du côté du rouge. En somme ces structures permettent seulement de dire ce que la couleur n'est pas vraiment, ce qu'elle est à peu près (« à peu près bleu » ou « un peu rouge ») et non positivement ce qu'elle est (*rouge sang*, *bordeaux*). On peut donc contraster une structuration du domaine sémantico-cognitif reposant sur un grand nombre de nominations lexicalement codées et hiérarchiquement organisées exprimant les teintes et les nuances mais aussi les autres caractéristiques de la couleur avec une structuration reposant sur un petit nombre de nominations lexicalement codées essentiellement de teintes dont on s'approche ou dont on s'éloigne.

3. Les bruits : entre réalité autonome du monde et évènement

En physique le bruit est décrit comme un son particulier qui est à l'origine d'une nuisance (ou pollution) acoustique. Parmi les catégorisations scientifiques utilisées pour décrire le bruit, la mesure de l'intensité s'est imposée chez les locuteurs français et plus largement en Occident. Les décibels sont une unité de mesure largement diffusée dans notre société. Toutefois, la réalité «bruit» ne se laisse pas facilement circonscrire tant elle peut s'étendre à tout l'univers audible. Une définition large du bruit en tant que « n'importe quel son pur ou complexe étranger aux intérêts présents » (Streri, 1993 : 183) fait en effet entrer une quantité ouverte de catégorisations et donc de nominations.

3.1. De la définition lexicographique au discours ordinaire

Le domaine lexico-sémantique du bruit se prête mal à l'exercice d'inventaire, tant les catégories sont nombreuses et étroitement liées au contexte. Le français dispose de ressources variées qui opèrent des catégorisations différentes de la « réalité » bruit. On observe d'ailleurs un écart significatif entre les nominations « saisies » en langue et les pratiques ordinaires des adultes. Notre analyse met donc en évidence une série d'écarts à la fois entre les productions d'enfants de 7 à 9 ans et les dénominations qui apparaissent dans les dictionnaires, mais aussi avec les pratiques ordinaires des adultes.

A partir de la définition du substantif *bruit* que propose le Petit Robert (1995), on peut dire que le bruit est d'abord un événement. Il est étroitement associé à des formes verbales collocationnelles qui ont un fort caractère événementiel (émettre, produire, faire un bruit, écouter, entendre, percevoir un bruit ; ce que montre aussi la combinatoire avec les marqueurs temporels comme « pendant X (durée) »). Le bruit est ensuite directement mis en relation avec sa source. Le Petit Robert propose par exemple une série de synapsies du type « bruit de + source » en les ordonnant par domaines et en distinguant les bruits de la nature de ceux du quotidien domestique et urbain (les bruits de la nature, les bruits de la maison, les bruits de pas, de bottes, de moteur, de moto). Est ensuite proposé une série d'adjectifs de caractérisation du bruit. Ces adjectifs renseignent sur l'intensité, le timbre, la hauteur ou encore la fréquence du bruit (bruit assourdissant, confus, faible, intense, mat, métallique, strident ; intermittent, régulier; discordant, mélodieux). Enfin, le dictionnaire propose une série de noms désignant des catégories de bruits selon leurs caractéristiques acoustiques.

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

Sont distingués : les bruits de voix, les bruits légers, les bruits retentissants, les bruits aigus ou secs, les bruits sourds les bruits d'animaux). Dans les études de Guyot, Castellengo et Fabre (Dubois 1997), réalisées auprès d'adultes non experts, plusieurs décalages apparaissent. En effet, ces études ont montré que les bruits sont essentiellement catégorisés, dans l'ordre de fréquence :

- par leurs sources, dans des constructions du type « bruit de + source » (bruit de pas)
- par le procès-source, avec des verbes, leurs dérivés déverbaux en *-ment* (miaulement, claquement, aboiement, murmure...)
- par leurs autres qualités acoustiques, avec des adjectifs marquant l'intensité (fort), le timbre (cristallin, métallique) et la hauteur (aigu, grave)

La plupart des études sur la question laissent pourtant de côté les constructions syntaxiques dans lesquelles ces unités lexicales sont actualisées en discours. Nous avons au contraire choisi d'interroger l'ensemble des formes linguistiques mobilisées puisque les relations de supplétismes qui existent entre les niveaux lexicaux et syntaxiques (et discursifs) sont fondamentales pour décrire le domaine sémantico-cognitif des bruits. Plus précisément, nous avons cherché à savoir d'une part, si les enfants utilisaient l'ensemble de ces paramètres, si d'autres entraient en jeu, et d'autre part, quelles formes linguistiques y étaient préférentiellement associées.
Pour sélectionner les échantillons que nous avons proposés, nous avons privilégié la cohérence d'une trame narrative aux typologies relativement variables dont nous disposons. Nous n'avons donc pas spécifiquement fait varier l'intensité par exemple. Nous avons jugé qu'il était essentiel de proposer des bruits qui appartiennent au quotidien des élèves et qui soient adaptés à l'enjeu de l'exercice tel qu'il leur avait été présenté : « quels bruits préférez-vous pour illustrer l'histoire qui vient de vous être racontée ? ».

3.2. Le bruit : une source mais aussi une source inextricablement liée à un procès

Pour les bruits, l'absence de substantifs déverbaux et la rareté des termes spécifiques au domaine acoustique constituent les principales restrictions par rapport au français «second» de l'école, et plus largement par rapport au français commun des adultes. Nos résultats nous permettent toutefois de dépasser ce constat en termes de carences en montrant que pour autant, le procès-source à l'origine du bruit occupe, comme chez les adultes, une place importante dans les catégorisations linguistiques qu'opèrent les élèves. En fait, pour rendre compte de la nature processuelle du bruit, les élèves mobilisent d'autres ressources linguistiques et d'autres moyens de verbalisation qui exploitent l'ensemble du continuum de la communication verbale.

Comme dans les discours d'adultes non experts, l'axe de nomination du bruit par la source domine donc largement les discours des enfants, Pour l'essentiel, les élèves utilisent des formes présentatives du type « c'est + det.+ nom de source » (c'est le métro), voire des groupes nominaux seuls (le métro) ou, cas extrême, lorsqu'il s'agit d'être le premier à répondre, ils utilisent des noms communs seuls (métro). Le deuxième axe de nomination structurant les discours des élèves renvoie à la source indissociablement du procès dans lequel elle est inscrite. Cet axe de nomination correspond essentiellement aux structures du

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

type XQXSV (quelqu'un qui marche) ou XQuandXSV (« la maman quand elle marche ») que nous appelons « noms de discours » :

Alex :	le métro	qui	arrive
	X	QX	SV

Cette structure se compose d'un nom-tête (*le métro*) et d'une proposition introduite par un subordonnant qui correspond à l'amalgame d'un outil d'enchâssement et d'un anaphorique qui renvoie à un antécédent animé ou inanimé (*qui*). On a coutume de considérer la relative comme un équivalent d'adjectif. Mais cette relative se coordonnerait mal avec un adjectif : **c'est le métro qui arrive et rouge, *c'est un bébé qui pleure et blond*. Il ne s'agit pas non plus d'une relative déterminative. Il ne s'agit pas d'identifier un métro particulier (*c'est le métro qui arrive et pas celui qui vient de passer*), mais d'évoquer le métro dans certaines circonstances. Dans cette structure, la relative est solidaire de son antécédent, avec qui elle constitue un syntagme nominal : les énoncés du type *le métro qui arrive* constituent des SN réductibles à la forme « det. + nom » (*le métro*).
Guillaume exprimait cette idée en parlant de « nom de discours » (Guillaume, 1982 : 148) et de « nominalisation interne ». Il définissait la construction de noms de discours comme la transformation d'une phrase en un « fragment de phrase destiné à remplir, dans une phrase plus étendue que la phrase transformée, le rôle de groupe nominal » (Guillaume, 1982 : 145). La théorie de la nominalisation en psychomécanique est basée sur « une lacune lexicale, lacune qui sera comblée par la création d'un nom complexe de discours » (Hadermann, 1993 : 55). On peut considérer qu'avec ces « noms de discours » on rejoue un acte de nomination qui doit répondre aux propriétés du référent. Pour nommer un bruit, il faut donc replacer un référent dans le procès, les circonstances qui sont à son origine. On ne peut pas dire « *on appelle ce bruit un métro qui arrive » : il ne s'agit donc pas d'une dénomination, mais d'une désignation construite en discours. Néanmoins, cette structure se révèle particulièrement productive dans les discours enregistrés.

Par ailleurs, nous avons été amené à identifier une variante à cette structure. A partir des travaux de Jeanjean et notamment de son article de 1985, « *toi quand tu souris* » et de la thèse de Benzitoun (2006) qui propose une analyse complète des emplois de *quand*, nous avons considéré les formes « (c'est) X quand X SV » comme répondant à la même structure « X Q X SV » (X [Quand = Q] X SV) également substituable par un SN :

Sofia : c'est **la maman quand elle marche** et ouvre la porte de la maison

Le métro qui arrive et *la maman quand elle marche* correspondent au même type de solution. Dans ce cadre nous avons distingué les emplois de *quand* lorsqu'il introduit un « nom de discours » de ses autres emplois (que nous ne détaillons pas ici). Nous reprenons la démonstration que propose Benzitoun pour identifier ces cas particuliers :

> Une Quand-C peut également être [un] ajout à un nom. On le montre par le fait qu'il est indispensable de cliver l'ensemble nom + Quand-C, sous peine d'obtenir un énoncé difficilement acceptable.
> 607) vous alliez parler des bals quand vous étiez jeune [PRI-BES-1]
> 607a) c'est des bals quand vous étiez jeune que vous alliez parler
> 607b) ? c'est quand vous étiez jeune que vous alliez parler des bals (Benzitoun, 2006 : 207)

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

Ces structures qui occupent une place importante dans les discours des enfants ne sont observables qu'au niveau du syntagme et montre toute la pertinence d'un cadre d'analyse qui s'intéresse à l'ensemble des niveaux de l'analyse linguistique pour rendre compte des nominations.

3.3. Quand nommer un bruit, c'est reproduire ce bruit

Nous avons ajouté l'axe de nomination du bruit par saisie globale, qui correspond essentiellement à ce que nous avons appelé des mimes phonico-gestuels, qui semblent spécifiques par rapport aux corpus d'adultes. En effet, les enfants produisent des formes sonores imitant un bruit qui amène à se demander quelle différence on peut faire entre « c'est un miaulement » et « le chat fait + <imitation du miaulement d'un chat> » ? Le miaulement est une catégorie préconstruite différenciée de l'aboiement (voir Kleiber, 1984, 2001). Pourtant il ne s'agit ni d'onomatopées (ce qui laisserait penser à une sorte de saisie en langue, comme dans le cas de «cocorico» qui peut être traduit d'une langue à l'autre), ni de mimologismes au sens où Genette (Genette, 1976 : 165) les définit. Il ne s'agit pas non plus de mimogestualité au sens de Bouvet (2001), c'est-à-dire de « gestes manuels et céphaliques, d'expressions faciales et de changements de regards et de postures » qui couvrent différentes fonctions comme la « construction référentielle, l'expressivité, la structuration de la parole et du discours, et la synchronisation entre les partenaires de l'interaction » (Colette et Pellenq, 2005 : 4).

Nous parlons donc de mimes phonico-gestuels pour désigner les séquences où les élèves utilisent l'organe de la parole et l'ensemble du corps afin de produire une imitation du bruit insérée dans le discours. Contournant le symbolisme linguistique, cette structure met aussi en évidence la dimension corporelle du langage. Cette charge corporelle explique les difficultés à maîtriser un autre mode d'usage du langage (le code dit « élaboré » de Bernstein), qui nécessite la verbalisation de ce qui relève de la gestuelle. On est toujours du côté de la restitution d'un procès, mais qui, cette fois-ci, est gestuelle et non plus verbale. Ainsi, Alex imite le bruit de l'eau dans les canalisations en accompagnant ce mime vocal, d'un mime gestuel illustrant le fort débit de l'eau (coude plié, mouvement d'avant en arrière avec l'avant-bras) :

Alex : parce que t'as vu **l'eau là qui fait <tssss>**

En réalité, seules de rares onomatopées codées en langue sont employées par les enfants, et la frontière entre bruit codé en langue et imitation de l'échantillon est ténue :

Aicha : la caissière quand quand elle fait ça quand elle **fait tic** au manger là au manger **tic tic**

On peut noter que ces mimes phonico-gestuels sont utilisés par tous les enfants, mais dans des proportions différentes. Globalement, les élèves les plus en difficultés sont ceux qui ont mobilisé le plus de mimes phonico-gestuels. Néanmoins, on ne peut pas corréler directement une fréquence élevée de mimes phonico-gestuels avec le niveau scolaire des enfants. En effet, quelques bons élèves ont utilisé beaucoup de mimes phonico-gestuels, mais à la différence des

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

élèves en difficulté ils disposent d'une variété plus importante de ressources. Dans notre corpus, le mime phonico-gestuel semble servir de justification/ illustration à l'identification d'un échantillon sonore. Dans l'exemple suivant, la dimension argumentative est rendue particulièrement sensible par l'interjection « alors », sollicitant le consensus de l'interlocuteur qui dressera la conclusion utile : si la voiture fait bien le bruit imité et que celui-ci ressemble à l'échantillon, alors l'échantillon était bien produit par la voiture :

Eddy : la voiture elle fait **<imitation du crissement des pneus> alors**

C'est non seulement l'appareil phonique mais l'ensemble du corps qui est sollicité. Eddy combine reproduction sonore du crissement des pneus et mime de dérapage d'une voiture, tout comme Alex imite le bruit de l'eau dans les canalisations en accompagnant ce mime vocal, d'un mime gestuel illustrant le fort débit de l'eau. Reproduire le bruit, ou plutôt reproduire un bruit prototypique rarement saisi en langue, permet de montrer dans quelle mesure celui-ci ressemble à l'échantillon proposé. De fait, dans notre corpus l'échantillon n'est jamais décrit verbalement par ses qualités acoustiques (aigu, fort, faible…). Pour insérer ces mimes phonico-gestuels dans leur discours, les élèves ont recours à des procédés déictiques (*ça, elle fait)* ou des constructions verbales qui autorisent un décrochage sémiotique (*on entend)* en intégrant à la syntaxe de la phrase un objet extra-linguistique. Celui-ci prend place de SN et remplit la place d'actant dans la valence du verbe :

Safa : ah ouais **on entend <elle fait claquer ses pieds sur le sol>**

Safa mime le procès-source, ce qui a pour effet de produire un bruit similaire à celui de l'échantillon, et donc de justifier sa réponse. L'argumentation repose sur cette «monstration» du bruit reproduit. En somme, l'usage de l'onomatopée ou plutôt du mime phonico-gestuel, marginal voire inexistant dans les corpus réunis auprès d'adultes, est une ressource très exploitée par les élèves interrogés. Selon le point de vue que l'on veut défendre, on notera que tous les problèmes lexicaux peuvent être fort bien contournés lorsqu'il s'agit de mener à bien les tâches proposées, ou bien on insistera sur le «handicap» que pourrait constituer à l'écrit – du moins pour ce secteur – l'absence de dénominations stables, permettant d'évoquer les bruits.

En guise de conclusion…

Cette étude a permis de mettre en évidence la nécessité d'adopter un cadre d'analyse permettant d'embrasser l'ensemble des ressources linguistiques pour rendre compte des écarts entre les systèmes de nominations des couleurs et des bruits tels qu'ils sont formalisés par les sciences de la nature et tels qu'ils apparaissent dans les productions de jeunes apprenants de cours élémentaire. En dépassant les constats en termes de carences lexicales, nous avons pu caractériser ces écarts. A ce titre, les résultats obtenus invitent à des prolongements d'ordre didactique. Ainsi, à rebours d'une tendance qui sacralise «la subjectivité et la créativité» et dénonce la «mystique du mot juste», ce travail veut défendre l'idée qu'il est important d'enseigner systématiquement le lexique.

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

Comme le dit Lahire, « apprendre à être le grammairien, le taxinomiste, le correcteur de son propre langage, apprendre à être le narrateur de sa propre expérience, le législateur de ses «pensées» » (Lahire, 2000 : 211) exige de l'école qu'elle place régulièrement et explicitement les élèves dans des situations elles-mêmes explicitement réflexives. La tentation qu'il y a à proposer des tâches moins réflexives s'appuie sur l'idée que la somme des occurrences et donc des significations «contextuelles» mènent naturellement l'enfant vers des significations décontextualisées. La multiplicité et la diversité des occurrences sont des conditions nécessaires pour que l'enfant soit «en mesure de commencer à percevoir la signification décontextualisée». Toutefois, l'acquisition d'une signification décontextualisée, définie comme le produit de l'usage réflexif d'un mot dans des contextes variés, nécessite que l'attitude réflexive sur la langue soit tout autant exercée.

Bibliographie

Benzitoun, C., « Description morphosyntaxique du mot quand en français contemporain », Thèse de doctorat sous la dir. de Deulofeu H.-J, 2006.

Berlin, B., Kay, P., *Basic color terms, Berkeley*, University of California Press, 1969.

Bernstein B., *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit, coll. Le sens commun, 1975.

Bouvet, D., *La dimension corporelle de la parole*, Paris, Peeters, 2001.

Branca-Rosoff, S., Pagnier, T., Reboul-Touré, S., « Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1 », dans *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Grossman F., Plane, S. (Eds), Presses universitaires du Septentrion, 2006, p.253-273.

Cislaru, G., Guérin, O., Morim, K., Pagnier, T., Véniard, M., (Eds), *L'acte de nommer. Une dynamique entre langue et discours*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2007.

Cordier, F., *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*, Paris, Armand Colin, 1994.

Culioli, A., *La linguistique de l'énonciation*, (3 tomes), Paris, Ophrys, 2001.

Dubois, D., (Ed), *Sémantique et cognition*, Paris, CNRS, 1991.

Dubois, D., (Ed.), *Catégorisation et cognition : de la perception au discours,* Paris, Kimé, 1997a.

Dubois, D., « Catégorie, Prototype et figements : construction d'invariants et systèmes symboliques », dans *La locution : entre langue et usage*, Martins-Baltar M. (Ed.), Paris, ENS éditions, 1997b, p. 103-130.

Dubois, D., *Le sentir et le dire, concepts et méthodes en psychologie et linguistiques cognitives* , L'Harmattan, Paris, 2009.

Genette, G., *Mimologiques. Voyage en Cratylie*, Paris, Seuil, 1976.

Guillaume, G., *Leçons de linguistique Tome3. Grammaire particulière du français et grammaire générale* (IV), série C 1948-1949, Presses de l'Université de Laval et Klincksieck, 1982.

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)

Guyot, F., Castellengo, M., Fabre, B., « Etude de la catégorisation d'un corpus de bruits domestiques », in Dubois, D. (Ed.), *Catégorisation et cognition : de la perception au discours*, Paris, Kimé, 1997.

Jeanjean, C., « «Toi quand tu souris»: analyse sémantique et syntaxique d'une structure du français peu étudiée », *Recherches sur le Français Parlé Aix-en-Provence* 6, 1984, p. 131-165.

Kleiber, G., *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, Paris, PUF, 1990.

Kleiber, G., « Remarques sur la dénomination », Cahiers de praxématique n°36, *linguistique de la dénomination*, Publication de Montpellier III, 2001, p. 21-41.

Lahire, B., *Culture écrite et inégalités scolaire*, Lyon, PUL, 2000.

Meunier, A., « Quelques remarques sur les adjectifs de couleur », dans *Grammatica*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, 1975.

Meunier, A., « La couleur et ses termes en français », in Voir et Connaître les couleurs, Laboratoire d'ethnologie contemporaine, Paris, Université de Paris X-Nanterre, 1977.

Molinier, C., « Les adjectifs de couleur en français. Eléments pour une classification », *Revue romane* n°36-2, 2001, p. 193-206.

Molinier, C., « Sur la forme et le statut des adjectifs de couleur suffixés », *Le français moderne* n°LXXXIII-2, 2005, p. 145-156.

Molinier, C., « Les termes de couleur en français. Essai de classification sémantico-syntaxique », *Cahiers de Grammaire* n°30, 2006, p. 259-275.

Pagnier, T., « La nomination des couleurs, des bruits et des odeurs par les élèves d'une classe de CE1. Etude des ressources mobilisées en situation d'action et en situation métadiscursive », Thèse de doctorat sous la direction de S. Branca-Rosoff, Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, 2009.

Rosch, E., « Classification d'objets du monde réel : origines et représentation dans la cognition », *Bulletin de psychologie*, p. 242-250, 1976.

Rosch, E., Llyod B. B., 1978, *Cognition and categorization*, Hillsdale, Erlbaum L.

Streri, A., « Comment l'homme perçoit-il le monde ? », in Weil-Barais, A. (dir.), *L'homme cognitif*, Paris, P.U.F, 1993, p. 99-213.

Notes

[1] Au sens de Auroux qui insiste sur les dictionnaires et grammaires, comme au sens de Balibar (1985, 2001) qui ajoute le formatage des exercices scolaires.
[2] Nous préférons parler d'axe de nomination plutôt que d'« axe de catégorisation » comme il est d'usage en sciences cognitives pour dissocier clairement le niveau linguistique et le niveau psychologique.
[3] Nous désignons par ce terme les supports de communication tels que les chats ou les SMS qui allient l'immédiateté de l'échange et le canal scriptural.
[4] Nous nous inspirons notamment des travaux de Molinier (2001, 2005, 2006) de Goes (1999), de Flaux (2002), de Meunier (1975, 1977), et de Dubois (1991, 1997, 1999).
[5] Néanmoins, la dénomination de couleur n'a en fait rien à voir avec la «figue du Japon" mais provient du persan et signifie «couleur de poussière".

BDD-A2317 © 2010 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 08:46:21 UTC)