

1 Question relative aux textes proposés (11 points)

À partir des textes du corpus, vous analyserez comment s'articulent les rôles respectifs de l'auteur et du lecteur dans la construction du sens de l'œuvre littéraire.

TEXTE 1 Antoine Compagnon, *Le Démon de la théorie*,

Éditions du Seuil, mars 1998, pp.105-107.

L'intention d'auteur ne se réduit donc pas à un projet ni à une préméditation intégralement consciente (« l'intention claire et lucide » de Picard). L'art est une activité intentionnelle (dans un *ready-made*, seule reste l'intention pour faire de l'objet un objet esthétique), mais il existe de nombreuses activités intentionnelles qui ne sont ni préméditées ni conscientes. Écrire, si la comparaison est permise, ce n'est pas comme jouer aux échecs, une activité où tous les mouvements sont calculés ; c'est plutôt comme jouer au tennis, un sport où le détail des mouvements est imprévisible, mais où l'intention principale n'en est pas moins ferme : renvoyer la balle de l'autre côté du filet de la manière qui rendra le plus difficile à l'adversaire de la renvoyer à son tour. L'intention d'auteur n'implique pas une conscience de tous les détails que l'écriture accomplit, ni ne constitue un évènement séparé qui précéderait ou accompagnerait la performance, suivant la dualité fallacieuse de la pensée et du langage. Avoir l'intention de faire quelque chose – renvoyer la balle de l'autre côté du filet ou composer des vers –, ce n'est pas faire avec conscience ni projeter. John Searle comparait l'écriture à la marche à pied : bouger les jambes, soulever les pieds, tendre les muscles, l'ensemble de ces actions n'est pas prémédité, mais elles ne sont pas pour autant sans intention ; nous avons donc l'intention de les faire quand nous marchons ; notre intention de marcher contient l'ensemble des détails que la marche à pied implique. Comme Searle, polémiquant avec Derrida, le rappelait :

Peu de nos intentions parviennent à la conscience comme intentions. Parler et écrire sont des activités intentionnelles mais le caractère intentionnel des actes illocutoires n'implique pas qu'il y ait des états de conscience séparés de l'écriture et de la parole (Searle, 1977, p. 202).

Autrement dit, la thèse anti-intentionnaliste se fonde sur une conception simpliste de l'intention. « Intenter de dire quelque chose », « vouloir dire quelque chose », « dire quelque chose intentionnellement », ce n'est pas « préméditer de dire quelque chose », « dire quelque chose avec préméditation ». Les détails du poème ne sont pas projetés, non plus que tous les gestes de la marche à pied, et le poète ne pense pas en écrivant aux implications des mots, mais il ne s'ensuit pas que ces détails ne soient pas intentionnels, ni que le poète n'ait pas voulu dire les sens associés aux mots en question.

Proust, lorsqu'il contestait que le moi biographique et social fût au principe de la création esthétique, loin d'éliminer toute intention, substituait à l'intention superficielle et attestée dans la vie une autre intention profonde, dont l'œuvre était un meilleur témoignage que le *curriculum vitae*, mais l'intention restait au centre. L'intention ne se limite pas à ce qu'un auteur s'est proposé d'écrire – par exemple à une déclaration d'intention – non plus qu'aux motivations qui ont pu l'inciter à écrire, comme le désir d'acquérir de la gloire, ou l'envie de gagner de l'argent, ni enfin à la cohérence textuelle d'une œuvre. L'intention, dans une succession de mots écrits par un auteur, c'est ce qu'il voulait dire par les mots utilisés. L'intention de l'auteur qui a écrit une œuvre est

logiquement équivalente à ce qu'il voulait dire par les énoncés qui constituent le texte. Et son projet, ses motivations, la cohérence du texte pour une interprétation donnée, ce sont après tout des indices de cette intention.

Ainsi, pour bien des philosophes contemporains, il n'y a pas lieu de distinguer intention de l'auteur et sens des mots. Ce que nous interprétons quand nous lisons un texte, c'est, indifféremment, le sens des mots et l'intention de l'auteur. Dès qu'on commence à les distinguer, on tombe dans la casuistique. Mais cela n'implique pas de revenir à l'homme et l'œuvre, puisque l'intention n'est pas le dessein, mais le sens intenté.

TEXTE 2 Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*,

Éditions Gallimard NRF, édition 1972, chapitre 2.

J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. Quelque chose s'était cassé dans mon moteur. Et comme je n'avais avec moi ni mécanicien, ni passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation difficile. C'était pour moi une question de vie ou de mort. J'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours.

Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand une drôle de petite voix m'a réveillé. Elle disait :

- S'il vous plaît... dessine-moi un mouton !
- Hein !
- Dessine-moi un mouton...

J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre. J'ai bien frotté mes yeux. J'ai bien regardé. Et j'ai vu un petit bonhomme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement. Voilà le meilleur portrait que, plus tard, j'ai réussi à faire de lui. Mais mon dessin, bien sûr, est beaucoup moins ravissant que le modèle. Ce n'est pas ma faute. J'avais été découragé dans ma carrière de peintre par les grandes personnes, à l'âge de six ans, et je n'avais rien appris à dessiner, sauf les boas fermés et les boas ouverts.

Je regardai donc cette apparition avec des yeux tout ronds d'étonnement. N'oubliez pas que je me trouvais à mille milles de toute région habitée. Or mon petit bonhomme ne me semblait ni égaré, ni mort de fatigue, ni mort de faim, ni mort de soif, ni mort de peur. Il n'avait en rien l'apparence d'un enfant perdu au milieu du désert, à mille milles de toute région habitée. Quand je réussis enfin à parler, je lui dis

- Mais qu'est-ce que tu fais là ?

Et il me répéta alors, tout doucement, comme une chose très sérieuse :

- S'il vous plaît dessine-moi un mouton

Quand le mystère est trop impressionnant, on n'ose pas désobéir. Aussi absurde que cela me semblât à mille milles de tous les endroits habités et en danger de mort, je sortis de ma poche une feuille de papier et un stylographe. Mais je me rappelai alors que j'avais surtout étudié la géographie, l'histoire, le calcul et la grammaire et je dis au petit bonhomme (avec un peu de mauvaise humeur) que je ne savais pas dessiner. Il me répondit :

- Ça ne fait rien. Dessine-moi un mouton.

Comme je n'avais jamais dessiné un mouton je refis, pour lui, l'un des deux seuls dessins dont j'étais capable. Celui du boa fermé. Et je fus stupéfait d'entendre le petit bonhomme me répondre :

– Non ! Non ! Je ne veux pas d'un éléphant dans un boa. Un boa c'est très dangereux, et un éléphant c'est très encombrant. Chez moi c'est tout petit. J'ai besoin d'un mouton. Dessine-moi un mouton.

Alors j'ai dessiné.



Il regarda attentivement, puis :

– Non ! Celui-là est déjà très malade. Fais-en un autre.

Je dessinai :



Mon ami sourit gentiment, avec indulgence:

– Tu vois bien ... ce n'est pas un mouton, c'est un bélier. Il a des cornes ...

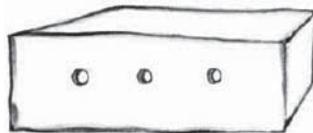
Je refis donc encore mon dessin:



Mais il fut refusé, comme les précédents :

– Celui-là est trop vieux. Je veux un mouton qui vive longtemps.

Alors, faute de patience, comme j'avais hâte de commencer le démontage de mon moteur, je griffonnai ce dessin-ci.



Et je lançai :

– Ça c'est la caisse. Le mouton que tu veux est dedans.

Mais je fus bien surpris de voir s'illuminer le visage de mon jeune juge :

– C'est tout à fait comme ça que je le voulais ! Crois-tu qu'il faille beaucoup d'herbe à ce mouton ?

Pourquoi ?

Parce que chez moi c'est tout petit...

Ça suffira sûrement. Je t'ai donné un tout petit mouton.

Il pencha la tête vers le dessin :

Pas si petit que ça... Tiens ! Il s'est endormi...

Et c'est ainsi que je fis la connaissance du petit prince.

TEXTE 3 Marcel PROUST, *Pastiches et Mélanges*,

Éditions Gallimard, coll. « Idées », première édition 1919, réédition 1970, pp. 229 à 232.

Et c'est là, en effet, un des grands et merveilleux caractères des beaux livres (et qui nous fera comprendre le rôle à la fois essentiel et limité que la lecture peut jouer dans notre vie spirituelle) que pour l'auteur ils pourraient s'appeler « Conclusions » et pour le lecteur « Incitations ». Nous sentons très bien que notre sagesse commence où celle de l'auteur finit, et nous voudrions qu'il nous donnât des réponses, quand tout ce qu'il peut faire est de nous donner des désirs. Et ces désirs, il ne peut les éveiller en nous qu'en nous faisant contempler la beauté suprême à laquelle le dernier effort de son art lui a permis d'atteindre. Mais par une loi singulière et d'ailleurs providentielle de l'optique des esprits (loi qui signifie peut-être que nous ne pouvons recevoir la vérité de personne, et que nous devons la créer nous-mêmes), ce qui est le terme de leur sagesse ne nous apparaît que comme le commencement de la nôtre, de sorte que c'est au moment où ils nous ont dit tout ce qu'ils pouvaient nous dire qu'ils font naître en nous le sentiment qu'ils ne nous ont encore rien dit. D'ailleurs, si nous leur posons des questions auxquelles ils ne peuvent pas répondre, nous leur demandons aussi des réponses qui ne nous instruiront pas. Car c'est un effet de l'amour que les poètes éveillent en nous de nous faire attacher une importance littérale à des choses qui ne sont pour eux que significatives d'émotions personnelles. Dans chaque tableau qu'ils nous montrent, ils ne semblent nous donner qu'un léger aperçu d'un site merveilleux, différent du reste du monde, et au cœur duquel nous voudrions qu'ils nous fissent pénétrer. « Menez-nous », voudrions-nous pouvoir dire à M. Maeterlinck, à Mme de Noailles, « dans le jardin de Zélande où croissent les fleurs démodées », sur la route parfumée « de trèfle et d'armoise » et dans tous les endroits de la terre dont vous ne nous avez pas parlé dans vos livres, mais que vous jugez aussi beaux que ceux-là. Nous voudrions aller voir ce champ que Millet (car les peintres nous enseignent à la façon des poètes) nous montre dans son *Printemps*, nous voudrions que M. Claude Monet nous conduisît à Giverny, au bord de la Seine, à ce coude de la rivière qu'il nous laisse à peine distinguer à travers la brume du matin. Or, en réalité, ce sont de simples hasards de relations ou de parenté, qui, en leur donnant l'occasion de passer ou de séjourner auprès d'eux, ont fait choisir pour les peindre à Mme de Noailles, à Maeterlinck, à Millet, à Claude Monet, cette route, ce jardin, ce champ, ce coude de rivière, plutôt que tels autres. Ce qui nous les fait paraître autres et plus beaux que le reste du monde, c'est qu'ils portent sur eux comme un reflet insaisissable l'impression qu'ils ont donnée au génie, et que nous verrions errer aussi singulière et aussi despotique sur la face indifférente et soumise de tous les pays qu'il aurait peints. Cette apparence avec laquelle ils nous charment et nous déçoivent et au-delà de laquelle nous voudrions aller, c'est l'essence même de cette chose en quelque sorte sans épaisseur – mirage arrêté sur une toile – qu'est une vision. Et cette brume que nos yeux avides voudraient percer, c'est le dernier mot de l'art du peintre. Le suprême effort de l'écrivain comme de l'artiste n'aboutit qu'à soulever partiellement pour nous le voile de laideur et d'insignifiance qui nous laisse incurieux devant l'univers.

2 Connaissance de la langue [13 points]

2.1 Questions sur la grammaire [5 points]

Vous répondrez aux questions qui suivent cet extrait du Père Goriot de Balzac :

« Deux figures y formaient un contraste frappant avec la masse des pensionnaires et des habitués. Quoique mademoiselle Victorine Taillefer eût une blancheur malade, semblable

à celle des jeunes filles atteintes de chlorose, et qu'elle se rattachât à la souffrance générale qui faisait le fond de ce tableau, par une tristesse habituelle, par une contenance gênée, par un air pauvre et grêle néanmoins son visage n'était pas vieux, ses mouvements et sa voix étaient agiles. Ce jeune malheur ressemblait à un arbuste aux feuilles jaunies. »

1. Analysez les déterminants dans le passage souligné (4 points)
2. Quelle est la valeur du ce en gras, dans la dernière phrase ? (1 point)

2.2 Questions sur le vocabulaire (6 points)

Répondez aux questions posées sur la production d'un élève de CE2.

Voici ses réponses à un exercice portant sur la dérivation des noms de métiers ; il devait compléter la deuxième partie des phrases données.

- a. Je fais passer des radios : je suis un médecin.
- b. Je vends du poisson : *je suis un poissonsé.
- c. Je cultive la terre : *je suis un cultivateur.
- d. Je travaille dans une bibliothèque : *je suis un bibliothéteur.
- e. Je m'informe sur Internet : *je suis un internateur.

1. Corrigez les erreurs et commentez-les.
2. Donnez au moins quatre suffixes adjectivaux, avec un exemple pour chacun deux.

3 Analyse critique de supports d'enseignement (10 points)

Le dossier vous propose trois documents. Faites une analyse comparée des documents 2 et 3 en répondant aux questions suivantes :

1. Quels sont les objectifs de chacun de ces documents ? 1 POINT
2. Repérez l'organisation générale de chacun des documents. 2 POINTS
3. Comparez les documents, phase par phase. 5 POINTS
4. Comment est traitée la notion même d'antonymie, dans chacun des documents ? 3 POINTS
5. Quels prolongements pourrait-on prévoir à cette leçon ? 2 POINTS

DOCUMENT 1 Extrait des programmes de 2008 : « Cycle des approfondissements – programme du CE2, CM1, CM2 »

(Hors-série n° 3, 19 juin 2008)

Étude de la langue française – Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. L'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis ; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots.

Cette étude repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux

de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'identification grammaticale des classes de mots. L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulier.

Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

DOCUMENT 2 Extrait du manuel *Outils pour le français, CE2*, Magnard, 2009, « Dire le contraire », pp. 168-169.

Vocabulaire *Le sens des mots*

Les contraires




Cherchons

- Faites la liste des différences entre ces deux dessins.
- Quels mots indiquent ces oppositions ?

- ✓ Des **mots contraires** expriment **une idée opposée**.
pluvieux → ensoleillé
- ✓ Pour **former** des mots contraires, on peut utiliser les **préfixes in-, dé- ou mal-**.
direct → indirect monter → démonter honnête → malhonnête

Retrouver les mots contraires

- * Relie chaque adjectif à son contraire.

| | |
|------------|--------------|
| petit • | • difficile |
| facile • | • malheureux |
| lent • | • laid |
| beau • | • avare |
| heureux • | • grand |
| froid • | • mauvais |
| généreux • | • chaud |
| bon • | • rapide |
- * Écris le mot de la liste qui est le contraire du mot en gras.
 - emménager** : déménager • emmagasiner • s'installer
 - embellir** : enfouir • enlaidir • endurcir
 - alléger** : allonger • annoncer • alourdir
- * Dans chaque liste, un mot n'est pas le contraire du mot en gras. Écris les listes sans intrus.
 - joyeux** : triste • maussade • simple • sombre
 - dur** : mou • tendre • jovial • souple • moelleux
 - propre** : salé • taché • sale • malpropre • sali
 - douleur** : joie • gravité • bonheur • plaisir
- * Trouve le contraire de ces mots.

devant • après • sur • dehors • droite • loin • dessous • beaucoup
- ** Trouve le contraire de ces verbes.

partir • murmurer • interdire • refroidir • aimer • allumer • réussir • vendre • grossir • enterrer

168

6 ** Trouve les adjectifs qui correspondent à ces dessins. Pour chaque adjectif trouvé, donne son contraire.

a. un panier ...



b. un tee-shirt ...



c. un visage ...



d. un chocolat ...



7 ** Relie ces adjectifs à leur contraire.

- | | |
|------------------|----------------------|
| travailleur • | • infidèle |
| patient • | • idiot |
| fidèle • | • <i>orgueilleux</i> |
| sage • | • paresseux |
| <i>modeste</i> • | • impatient |
| intelligent • | • désagréable |
| aimable • | • désobéissant |

Former des contraires avec des préfixes

8 * Relie le mot au préfixe qui convient pour écrire le contraire.

- | | |
|--------|---------------|
| in- • | • honnête |
| dé- • | • bloquer |
| mal- • | • coiffer |
| | • supportable |
| | • habituel |
| | • heureux |
| | • discret |

9 ** Complète les phrases avec les mots de la liste auxquels tu auras ajouté le préfixe *im-*, *mal-* ou *dé-*.
 adroit • prudent • poli • coudre
 a. Quel ..., il a traversé la rue sans regarder !
 b. Le bébé ... trébuche en faisant ses premiers pas.

c. J'ai mal cousu ce bouton, il faut tout ...
 d. C'est vraiment ... de mettre les doigts dans son nez.

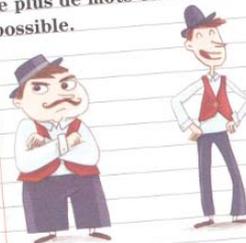
Employer des mots contraires

10 * Remplace les mots en gras par un contraire de la liste suivante.
 calme • arriver • enrouler • intérieur • long
 a. Les ballons sont interdits à l'**extérieur** !
 b. Dis-nous l'heure à laquelle tu penses **partir**.
 c. Le marchand de tissu choisit de **dérouler** ses tissus pour mieux les présenter.
 d. Il préfère porter un pantalon **court**.
 e. C'est une personne **nerveuse**.

11 ** Transforme ces phrases en remplaçant les mots en gras par leur contraire.
 a. Les fruits et légumes **crus** sont très bons pour la santé.
 b. Notre magasin est **ouvert** tous les dimanches.
 c. Toutes les réponses de son exercice sont **bonnes**.
 d. Mon ordinateur est un modèle **récent**.
 e. Nous avons eu un temps **ensoleillé** pendant toutes les vacances.

Écrire

12 Tout oppose ces deux personnages ! Décris-les en t'aidant des dessins, utilise le plus de mots contraires possible.



19 Dire le contraire (1)

VOCABULAIRE

Souviens-toi

- 1 Remplace le plus de mots possible par des synonymes.
Mon copain est très fainéant. Il entreprend beaucoup de choses mais il ne les finit jamais.

OBJECTIF Collectif Observe, réfléchis, essaie, discute

- 2 Pour chaque mot souligné trouve un autre mot qui veut dire le contraire.
Mes deux chats sont pareils.

1. Cet enfant est poli.
2. Ouvrez les volets.
3. Je monte les escaliers.
4. L'avion volait au-dessus des nuages.
5. Mon addition est fausse ; elle était difficile.
6. Cette écriture est lisible.
7. Dans mon quartier, on construit un grand immeuble.
8. Le nom de cet auteur est inconnu.
9. Cette punition est injuste.



10. Il y avait une bousculade habituelle dans le magasin.
11. Ce chien est triste et malheureux.
12. Les alpinistes sont au sommet de la montagne. Ils ont froid.

- 3 Classe les mots que tu as trouvés et ceux qui étaient soulignés.

Observe le tableau.
Que remarques-tu ?

| | mot souligné | mot trouvé |
|-----------|--------------|------------|
| nom | ... | ... |
| verbe | ... | ... |
| adjectif | ... | ... |
| autre mot | ... | ... |

- 4 Classe à nouveau les mots soulignés et ceux que tu as trouvés.

| mots qui appartiennent à la même famille | mots qui n'appartiennent pas à la même famille |
|--|--|
| ... | ... |

- 5 Observe les mots qui appartiennent à la même famille.
Comment sont-ils construits ?

- 6 Pour chaque mot, cherche un mot de sens contraire qui appartient à la même famille.

adroit – animé – attention – chance – faire – habile – légal – maquiller
patient – plaie – politesse – réel – régulier – respirable

LIS LA DÉFINITION

- Parfois les mots de sens contraire appartiennent à la même famille :

faire – défaire sonore – insonore légal – illégal

On forme ces mots en ajoutant devant le mot de base un préfixe qui indique le contraire (*in-, il-, ir-, dé-, mal-*).

- Parfois ils sont tout à fait différents :

grand – petit pleurer – rire à gauche – à droite
(A SUIVRE)



Laurel et Hardy

Exerce-toi

- 7 Certains mots qui ont plusieurs sens ont aussi plusieurs contraires.

Remplace l'adjectif *dur* par le contraire qui convient.

1. Cet exercice est trop dur !
2. À la cantine, le pain était dur.
3. L'entraîneur est dur avec les joueurs.
4. Le beurre dur est dur à tartiner !

- 8 Complète ces phrases avec des mots de sens contraire.

1. Le ... , l'épicier ... son commerce à 7 h 30. Le ... il le ... à 20 h.
2. Le clown faisait tellement ... les spectateurs, qu'ils en
3. Chaque jour la mer ... et ... deux fois : c'est la marée.
4. En été, à cause de la pollution, l'air est parfois On limite la circulation pour le rendre à nouveau

COLLECTIF

Utilise tes connaissances pour étudier ce texte

Un jour qu'il faisait nuit un homme assis, debout, couché sur une pierre en bois lisait à la lueur d'une chandelle éteinte un journal qui n'était pas imprimé. Le soleil brillait dans la nuit où des nuages noirs et épais projetaient une ombre transparente sur le sol. Les éclairs sillonnaient le ciel sans qu'on les voie, le tonnerre roulait silencieusement.

Robert Desnos, in *Cahiers de l'Herne*, n°54, 1987 © Éditions de l'Herne.

- 1 Quelle règle d'écriture l'auteur a-t-il choisie ?
- 2 a) Fais la liste des couples de mots de sens contraires.
b) Quelles sont les autres manières de dire le contraire employées par l'auteur ?
- 3 Continue l'histoire.
Utilise la même règle d'écriture.

AUJOURD'HUI

J'ai appris qu'il y a des mots de sens contraire.

Je savais déjà que des mots peuvent avoir le même sens.

1 Questions relatives aux textes proposés

AIDE MÉTHODOLOGIQUE

Le thème du dossier porte sur la construction du sens de l'œuvre littéraire et sollicite des connaissances relatives à l'histoire de la littérature et de la critique littéraire.

Le texte 1, extrait d'un essai littéraire, constitue une mise au point sur la question de la place à accorder à « l'intention de l'auteur » dans l'interprétation du texte. Pour son auteur, Antoine Compagnon, l'interprétation d'un texte permet d'en actualiser « le sens intenté ».

Le texte 2 fait partie d'un conte littéraire très célèbre. L'extrait proposé est une allégorie de la création littéraire et de la lecture dans laquelle chaque actant possède une fonction symbolique : le narrateur semble représenter l'écrivain, le dessin une métaphore de l'écriture littéraire et le Petit Prince une figure allégorique du lecteur. Le récit met en scène les étapes de la création littéraire présentée comme une situation de communication dans laquelle le lecteur aurait un rôle actif à jouer. Pour Antoine de Saint-Exupéry, la coopération créatrice entre le lecteur et l'auteur dans l'actualisation de l'œuvre semble postuler et réclamer une intention commune fondée sur une certaine connivence culturelle.

Le texte 3 est une réflexion sur la réception de l'œuvre d'art et notamment sur la création littéraire et la lecture. Pour Marcel Proust, l'œuvre d'art dévoile une vision sublimée du monde ou de la vie mais n'en divulgue pas les secrets, ce qui renvoie l'amateur vers une interrogation dont il ne peut trouver les réponses qu'en lui-même.

PROBLÉMATIQUE ET CONCEPTION DU PLAN

Le libellé suggère la problématique. Il invite à s'interroger sur « les rôles respectifs de l'auteur et du lecteur dans la construction du sens de l'œuvre littéraire ». Cette proposition induit un plan en deux parties qu'il est conseillé de suivre.

La construction du développement ne pose donc aucun problème à condition d'avoir correctement dégagé les arguments des textes. L'interprétation du texte de Saint-Exupéry et la reformulation de ses arguments constituent les seules difficultés notables du dossier.

CORRIGÉ RÉDIGÉ

En littérature, la construction du sens est, depuis plus d'un siècle, l'une des questions les plus controversées. Pour l'aborder, le dossier comporte trois textes. Le premier, extrait de l'essai *Le Démon de la théorie*, publié en 1998 par Antoine Compagnon, pose la question de l'importance de l'intention de l'auteur alors que le conte d'Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, publié à New York en 1943, propose, dans le texte 2, une allégorie de la création littéraire qui réinterroge le rôle du lecteur. Marcel Proust, dans un ouvrage publié en 1919, *Pastiches et Mélanges*, dont est tiré le texte 3, explique pourquoi le sens d'une œuvre littéraire reste toujours à construire. Les textes réunis dans le dossier invitent à analyser les rôles respectifs de l'auteur et du lecteur dans la construction du sens de l'œuvre littéraire.

Quelle place peut-on accorder à l'intention de l'auteur ? Pour Antoine Compagnon, l'intention de l'auteur ne peut se concevoir, ainsi que le pense Raymond Picard, comme une simple préméditation consciente dont l'œuvre serait, *a posteriori*, à la fois le résultat et le témoignage. Marcel Proust

montre également les limites d'une telle conception qui pousse le lecteur à espérer recueillir, dans l'œuvre, la « vérité » de l'auteur. Selon ce romancier, la beauté énigmatique des œuvres d'art exerce, en effet, une telle fascination sur le lecteur qu'il croit quelquefois pouvoir s'en saisir s'il parvient à en percer le secret. Ainsi cherche-t-il dans le monde des clefs pour comprendre l'œuvre et dans l'œuvre des clefs pour comprendre le monde, mais cette recherche, stérile, ne lui enseigne rien, ni sur l'art ni sur le monde.

L'auteur lui-même se fourvoie lorsqu'il considère son rôle de cette façon et bride l'imagination de son lecteur en lui imposant ce que Proust nomme ses « réponses ». Et, en effet, l'allégorie de Saint-Exupéry montre l'échec d'une telle tentative : la représentation figurative et réaliste du mouton tel que le conçoit ou est capable de le dessiner, dans un premier temps, le narrateur, ne correspond en rien aux attentes du Petit Prince qui ne peut la faire sienne. Cette représentation, trop personnelle, ne peut être partagée par l'enfant.

Puisque l'intention en tant que préméditation consciente de l'auteur apparaît comme une impasse, Antoine Compagnon propose, sans y renoncer, de reconsidérer la question selon une nouvelle perspective. L'essayiste convoque Searle et Proust, contre Derrida et les « anti-intentionnalistes », pour soutenir que l'intention de l'écrivain reste indubitablement le fondement de la création littéraire. Cette intention, néanmoins, n'est pas celle, consciente, de l'homme social mais celle, plus profonde, de l'artiste, intention qui ne se manifeste que dans l'œuvre. Ainsi, l'intention de l'auteur, selon Antoine Compagnon, ne précède pas la réalisation de l'œuvre, elle se réalise dans l'écriture et se manifeste par l'énoncé, c'est ce qu'il définit comme « le sens intenté ».

À quelle condition l'interprétation d'un texte par le lecteur permet-elle d'en actualiser « le sens intenté » ? Quel est le rôle du lecteur dans la construction du sens ? La littérature ne livre pas d'explication du monde, elle aide à le questionner, selon Marcel Proust, et la dimension esthétique de l'art possède, en cela, un rôle fondamental. Le récit de Saint-Exupéry montre l'exigence esthétique du Petit Prince et son influence sur la création du narrateur. L'enfant rejette les moutons qui ne lui plaisent pas et oblige ainsi le pilote à reprendre son travail jusqu'à ce qu'il atteigne la perfection souhaitée. Le but supérieur de l'œuvre d'art est donc de parvenir, au prix d'un effort suprême de l'artiste, à révéler, dans une vision singulière, une beauté autrement inaccessible et d'éveiller ainsi l'émotion et la curiosité du lecteur, comme le précise Marcel Proust.

Dans ces conditions, peut s'instaurer un dialogue entre l'écrivain et son lecteur comme le confirme la fable allégorique de Saint-Exupéry puisque dès l'instant où le narrateur renonce à imposer sa propre représentation du mouton en optant pour une allusion métaphorique, celle de la caisse, le Petit Prince peut enfin voir ce qu'il souhaite. Ouvert et suggestif, le dessin de la caisse devient une œuvre en ce que l'imagination créatrice du lecteur peut l'achever et la transformer en une vision personnelle.

Pour les trois auteurs, l'œuvre d'art doit permettre au lecteur de prendre une part active à la construction du sens. Autrement dit, le rôle du lecteur est bien de poursuivre la création à partir du « sens intenté » par l'écrivain, d'après la formule d'Antoine Compagnon. Ainsi, le Petit Prince, grâce au pouvoir créatif et euphorisant que lui donne le génie suggestif de l'artiste, met dans l'œuvre une partie de la perfection qu'il y admire : « C'est exactement comme ça que je le voulais ! » s'écrie-t-il en se penchant sur la caisse et alors le mouton, autrement dit l'œuvre, prend vie pour lui : « Tiens ! Il s'est endormi ! ». L'œuvre devient l'objet d'un questionnement et le début d'une aventure personnelle : « Crois-tu qu'il faille beaucoup d'herbe à ce mouton ? ».

L'œuvre littéraire, parce qu'elle dévoile une vision mais n'en divulgue pas les secrets, renvoie l'amateur vers une interrogation dont il ne peut trouver les réponses qu'en lui-même, sans jamais les épuiser.

2 Connaissance de la langue

2.1 Questionnaire sur la grammaire

AIDE MÉTHODOLOGIQUE

La question **a.** sur les déterminants suppose connues les différentes sous-classes.

– Faites attention à identifier la bonne classe grammaticale : différenciez bien les déterminants des pronoms : dans *semblable à celle des jeunes filles*, *celle* est un pronom démonstratif et non un déterminant démonstratif. *Le* peut être un article défini (*le fond*) et ne doit pas être confondu avec *le*, pronom personnel (*je le vois*), non représenté dans ce corpus.

– Différenciez aussi *des*, article indéfini (*je reçois des amis*) et *des*, article défini contracté, dont on trouve trois occurrences dans ce texte.

– N'employez pas l'expression « adjectif démonstratif, possessif » remplacée par « déterminant démonstratif, possessif », depuis la nomenclature grammaticale de 1975.

1. Analyse des déterminants

Articles définis : *la* (*masse*) ; *la* (*souffrance*) ; *le* (*fond*).

Articles indéfinis : *un* (*contraste*) ; *une* (*blancheur*) ; *une* (*tristesse*) ; *une* (*contenance*) , *un* (*air*).

Articles définis contractés : *des* (*pensionnaires*) ; *des* (*habitués*) ; *des* (*jeunes filles*).

Déterminants démonstratifs : *ce* (*tableau*).

Déterminants possessifs : *son* (*visage*) , *ses* (*mouvements*) ; *sa* (*voix*).

Déterminant numéral cardinal : *deux* (*figures*).

2. Valeur de *ce*

Il s'agit d'un déterminant démonstratif ; il fait partie d'un groupe nominal qui renvoie à la description précédente du personnage et qui a donc une valeur anaphorique.

2.2 Questions sur le vocabulaire et la dérivation

AIDE MÉTHODOLOGIQUE

La première question est simple mais il faut savoir expliquer les erreurs, après les avoir identifiées, en se référant tantôt à la méconnaissance de la notion (**a.**), de l'orthographe (**b.**), du suffixe à sélectionner (**c.**, **d.**, **e.**). La précision des commentaires donnés compte pour beaucoup dans l'évaluation.

La deuxième question suppose que vous fassiez la différence entre plusieurs sortes de suffixes (nominal, adjectival, verbal, adverbial) ; il s'agissait bien ici de ne donner que des suffixes permettant de former des adjectifs.

1. Les noms de métiers

a. La réponse attendue est *radiologue*, dérivé de *radio* + le suffixe *-ogue*. L'élève, en répondant *médecin*, ne suit pas la consigne qui consiste à trouver un mot dérivé et donne une solution juste sémantiquement mais fautive lexicalement.

b. La réponse attendue est *poissonnier*. La réponse donnée est juste phonologiquement [pwasɔnje] mais l'orthographe est fautive, notamment pour le suffixe *-ier* dont la parenté avec *épicier*, *fermier*, etc. n'est pas identifiée.

c. La réponse attendue est *cultivateur*. Le préfixe choisi a été *-eur* qui sert, effectivement, à former des noms de métier (*serveur*) mais *-ateur*.

d. La réponse attendue est *bibliothécaire*. L'occurrence est très compliquée, d'abord parce que le suffixe *-aire* est peu employé ; il est beaucoup moins productif que d'autres. Ensuite, il y a modification du radical : le son [k] est transcrit par *qu* dans *bibliothèque* et par *c* dans *bibliothécaire*. Par ailleurs, l'élève a tronqué le radical en ne prenant que l'élément issu du grec *biblio-* (que l'on retrouve dans *bibliographie*, par exemple) et en oubliant l'autre élément *-thèque* (que l'on retrouve dans *vidéothèque*). C'est à partir du mot composé complet qu'il aurait fallu procéder à la dérivation.

e. La réponse attendue est *internaute*. Ce mot pose un autre problème : il est de création récente (il n'existe pas dans *Le Trésor de la Langue Française*). Pour le créer, à partir du mot *Internet*, on est allé chercher un élément grec *-naute* (« navigateur, matelot »), présent dans très peu de mots, tous savants (*spationaute*, *cosmonaute*, *Argonaute*) mais très peu représenté dans la langue. On conçoit l'impossibilité dans laquelle se trouve l'élève de le connaître.

2. Les suffixes adjectivaux

Ils sont très nombreux : *-able* (*capable*, *confortable*) ; *-al/ale* (*amical*, *libéral*) ; *-el/elle* (*maternel*, *fraternel*) ; *-ain/aine* (*républicain*, *africain*) ; *-ien/ienne* (*mitoyen*, *moyen*) ; *-eux/euse* (*orgueilleux*, *prétentieux*) ; *-if/ive* (*rétif*, *pensif*).

3 Analyse critique de supports d'enseignement

AIDE MÉTHODOLOGIQUE

On vous demande de comparer des manuels tout à fait comparables : même notion, même niveau, même année de parution (après les programmes de 2008).

Il ne s'agit en aucun cas d'analyser un manuel à partir des cinq questions proposées, puis l'autre. À l'intérieur d'une question, il faut aussi comparer les deux manuels sur des points précis. Le libellé de la question 3 est particulièrement clair sur cette méthodologie : « comparez phase par phase ».

La comparaison n'est pas une simple description ; il faut essayer d'analyser et de tirer des conclusions partielles pour chaque question (vous repérerez celles-ci dans le corrigé qui suit grâce au signe →).

L'exhaustivité est impossible ; il faut saisir les aspects essentiels et ne pas vous perdre, par exemple, dans l'analyse précise de la vingtaine d'exercices proposés par ces deux manuels : repérez la typologie, choisissez-en un particulièrement représentatif, susceptible d'étayer votre propos.

Lisez bien l'ensemble des questions car certaines peuvent se recouper par certains aspects. Dans le sujet, la question 4 sur le « traitement de la notion » vous dispense d'une analyse approfondie de ce point dans la question 3 (la comparaison phase par phase). Un même point peut revenir dans plusieurs questions mais avec des degrés ou des angles d'analyse différents.

Il faut garder une certaine objectivité, sans toutefois hésiter à faire une analyse précise : si un document apparaît défaillant sur un point par rapport à l'autre, il faut le dire, clairement. On voit, ici, comment sont comparés les deux manuels, *Parcours* apparaissant au fil des réponses comme plus performant que l'autre, même s'il n'est pas exempt de défauts. De toute façon, votre propos doit toujours être argumenté.

PROPOSITION DE CORRIGÉ

1. Objectifs

– Les deux documents étudient la **notion d'antonymie** mais le mot *antonyme* n'est utilisé par aucun des deux manuels. On observe le même refus d'un métalangage trop spécialisé.

Les titres donnés sont un peu différents : « Dire le contraire » (*Parcours*) est plus large que « les contraires » (*Outils*). *Parcours* dépasse la simple notion d'antonymie (mots de sens contraire) pour traiter les façons de dire une chose et son opposé : le titre est justifié par le 4^e temps de la leçon fondé sur l'étude du texte de Desnos qui utilise les antonymes mais aussi d'autres procédés.

– Deuxième objectif : l'antonymie passe par la **dérivation par préfixation** : dans les encadrés des leçons, les trois mêmes préfixes sont donnés par les deux manuels *-in*, *-dé*, *-mal* mais *Parcours* tient compte de plusieurs formes que peut prendre le préfixe (allomorphe) *-in* : *-il* et *-ir*.

– Il faut enfin signaler que l'étude de la notion est bouclée en une seule leçon pour *Outils* alors que *Parcours ORL* envisage un second volet : *Dire le contraire* (1) // *Dire le contraire* (2). L'encadré de la leçon comporte aussi l'indication « à suivre ».

2. L'organisation générale des deux documents

– Les deux leçons se déploient sur une double page.

L'organisation générale des deux documents est différente.

– On peut discerner **quatre temps de travail** pour *Outils* répartis inégalement :

- une petite phase de recherche initiée par le logo « Cherchons » ;

- un temps d'institutionnalisation avec un encadré de leçon ;

- une grosse phase d'exercices (11) qui représente les trois-quarts du document ;

- une phase « Écrire », bien identifiée, avec des dessins qui peuvent constituer une aide pour l'écriture.

– On compte **cinq phases** dans le manuel *Parcours*, chacune étant introduite par une consigne sous la forme d'un impératif :

- une toute petite phase « Souviens-toi », renvoyant visiblement à la leçon précédente sur les synonymes ;

- une longue phase de recherche « Observe, réfléchis, essaie, discute », qui constitue quasiment la moitié de la leçon, avec 5 exercices ;

- une phase d'institutionnalisation, « Lis la définition », avec un encadré définitoire ;

- une phase d'automatisation « Exerce-toi », avec deux exercices, à faire à titre individuel ;

- une dernière phase en collectif, « Utilise tes connaissances pour étudier ce texte », sur un extrait d'un texte de Desnos, avec 3 exercices.

On pourrait ajouter une dernière phase qui sert de récapitulatif : « Aujourd'hui, j'ai appris »

– On peut faire les remarques suivantes :

→ L'organisation est plus lisible dans *Parcours* car chaque phase est bien identifiée mais la rubrique « Écrire » dans *Outils* est absente de *Parcours*.

→ Une grande place est laissée à la recherche dans *Parcours* ; elle est très réduite dans *Outils* : les choix dans la démarche sont donc différents.

3. Comparez les différentes phases des deux documents.

– **Les phases de recherche** sont, en effet, quantitativement mais aussi qualitativement très différentes.

Pour *Outils*, la phase est introduite par un petit logo et la mention « Cherchons » ; il s'agit donc d'un travail collectif. La leçon démarre sur deux images – une grande maison sous la pluie et d'une

petite maison, sous le soleil – assorties de deux questions visant à « liste[r] les différences » et dire les mots qui « indiquent ces oppositions ». La situation peut être motivante mais la première question, très large, risque d'égarer les élèves dans des repérages traitant de façon un peu évasive les contraires : « il pleut, il y a du soleil ». Quelques couples antonymiques peuvent être activés à partir de cette situation, sous la conduite magistrale : *pluvieux/enseoleillé*, *grand/petit*, éventuellement *riche/pauvre*, *belle/laide*. Mais la phase est trop courte pour constituer une véritable base de réflexion et incomplète car les antonymes par préfixation n'apparaissent pas du tout, alors qu'ils sont évoqués dans la leçon qui suit.

Pour *Parcours*, une longue phase « Observe, réfléchis, essaie, discute » se fait en collectif. Les quatre verbes utilisés vont dans le sens de l'expérimentation, de la coopération avec les autres et de la réflexion. Est proposée une série de 6 exercices : le premier contextualise les termes dont il faut trouver le contraire ; les trois qui suivent (3. 4. 5.) sont connectés entre eux et insistent sur le fait que les mots appartiennent à la même classe grammaticale et parfois à la même famille puis le dernier exercice porte sur des mots isolés.

→ La phase longue, cohérente amène à comprendre la notion d'antonymie, ce qui n'est pas le cas pour le premier manuel. *Parcours* pratique une démarche réellement inductive, contrairement à *Outils*.

– La phase d'institutionnalisation

Les deux encadrés insistent sur des aspects différents : une définition dans *Outils* puis dégagement des préfixes (point « parachuté » car non vu dans la phase précédente) ; celui de *Parcours* revient sur les deux notions dégagées dans la phase précédente : contraires appartenant à la même famille ou non et préfixation.

→ Il y a une grande cohérence entre la phase de recherche et l'encadré dans *Parcours* (l'une permettant d'aboutir naturellement sur l'autre), ce qui n'est pas le cas dans *Outils*.

– Les phases d'exercices

Dans *Outils*, une très longue phase de 11 exercices qui constitue l'essentiel de la leçon, quantitativement et qualitativement. Ces exercices se subdivisent en 3 catégories annoncées chaque fois par un objectif clairement énoncé : « retrouver les mots contraires » (7 exercices), « former des contraires avec des préfixes » (2 exercices), « employer des mots contraires » (2 exercices) et c'est seulement dans cette catégorie qu'apparaissent enfin des phrases. Les exercices sont variés : il s'agit de relier (3 fois), de trouver le contraire d'un mot isolé (3 fois), de choisir un mot dans une liste (4 fois) et de transformer une phrase (1 fois).

À noter les astérisques (une ou deux étoiles) qui indiquent le degré de complexité et qui peuvent servir à la différenciation.

Dans *Parcours*, deux exercices seulement, phase qui peut paraître un peu courte mais qui est, du moins pour l'exercice 7, plutôt une phase d'approfondissement. En fait, si on compte les exercices de la partie 2, il y a 8 exercices auxquels pourraient s'ajouter les 3 de la partie suivante. Autrement dit, 11 exercices, comme dans *Outils*, mais répartis différemment et conçus davantage dans la logique de l'observation que de l'application.

– Mise en œuvre de la notion dans un texte

Cette phase – avec la mention « collectif » – n'apparaît que dans *Parcours*.

Il est intéressant de montrer à de jeunes enfants comment les auteurs jouent avec la langue. C'est une ouverture sur le texte, la littérature et sur l'écriture, absente d'*Outils*.

Ici, Robert Desnos déconstruit la logique en utilisant des antonymes (un jour qu'il faisait nuit, un homme assis, debout) mais aussi des procédés plus subtils qui opposent des catégories grammati-

cales différentes (« lire à la lueur d'une chandelle éteinte » ; « le tonnerre roulait silencieusement ») ou met en jonction des expressions de sens opposés (« nuages noirs et épais » / « ombre transparente »), avec des fantaisies irrationnelles : « lire un journal qui n'était pas imprimé ». Les effets absurdes sont forcément très amusants et complexifient la notion de manière intéressante.

– Mise en écriture

Cette phase est très bien identifiée dans *Outils*, avec des dessins qui peuvent constituer une aide pour l'écriture et qui peut se rapporter au type de texte descriptif et une consigne souvent donnée : faire un portrait. Dans *Parcours*, la dernière question (« Continue l'histoire ») invite à écrire, avec d'autant plus de facilité d'ailleurs que le procédé de Desnos a été analysé dans les questions précédentes, mais il n'y a pas une rubrique bien repérable.

– En conclusion, on peut dire que les deux manuels sont très différents, dans l'organisation, la démarche et dans la philosophie d'ensemble : *Outils* est plutôt du côté de l'application des règles données, avec peu de place accordée à la recherche et *Parcours* est plutôt dans la logique de l'observation, de la réflexion, dans une appréhension **inductive** de la notion.

4. Traitement de la notion

L'approche de la notion est différente sur plusieurs points.

– La compréhension du fonctionnement de la langue exige un certain degré d'explicitation :

Là où *Outils* parle simplement de « préfixes », *Parcours* fait réfléchir les enfants sur le fait qu'il s'agit des **mots de la même famille** (ex 4. 5. 6 et la première partie de la définition), ce qui accentue la logique de la formation des mots par « dérivation ». L'exercice 5 revient à lister les différents préfixes possibles (que l'on retrouve dans la leçon) et l'exercice 6 n'autorise que les termes avec préfixe : *réel/irréel* est demandé et non pas *réel/imaginaire*, par exemple.

De même, *Parcours* attire l'attention des élèves sur le fait que les antonymes appartiennent à la **même catégorie grammaticale** : c'est la conclusion à laquelle ils doivent arriver dans l'exercice 3 de la phase de recherche. Mais cet aspect n'est pas noté dans l'encadré de la leçon. L'autre ouvrage, *Outils pour le français*, reste toujours dans l'implicite : cet aspect est travaillé mais de façon incidente.

– La mise en connexion de la notion d'antonymie avec celle de polysémie.

Seul le manuel *Parcours* établit une relation entre ces deux notions. L'exercice 7 va dans ce sens : les antonymes de *dur* varient selon le contexte. L'exemple peut être lumineux pour les enfants : *exercice dur / exercice facile ; pain dur / pain frais ; entraîneur dur / entraîneur sympathique, souple, agréable, conciliant*. En fait, les mots étant souvent polysémiques, l'acception d'un terme est partiellement synonyme d'un autre – dans un sens seulement. Il faut remarquer que l'exercice 3 du manuel *Outils* reprend le même exemple sur *dur* avec une série d'antonymes intéressants : *dur : mou, tendre, jovial, souple, moelleux* mais avec pour objectif d'éliminer l'intrus alors qu'il aurait suffi de changer la consigne et de demander de faire une phrase en contextualisant, pour faire apparaître les différents sens.

– **La contextualisation** est justement un élément important. L'antonymie (comme la synonymie) est une notion qui demande le contexte pour être pleinement saisie, dans toute sa richesse. La caractéristique du manuel *Outils* est de décontextualiser les emplois dans les trois quarts des exercices.

– **L'élargissement de la notion de contraire** est abordé dans le manuel *Parcours* à partir du texte de Desnos : la question 2 amène à comprendre qu'au-delà des couples de mots antonymes, il y a d'autres moyens linguistiques d'exprimer l'idée de contraire.

5. Prolongements

- Au **plan notionnel**, on pourrait prévoir un travail plus approfondi sur le contexte (à l'exemple de l'exercice 7 de *Parcours*) : un même mot mis dans des contextes différents : *un homme sec, un pain sec, la saison sèche, des yeux secs*
 - Pour **l'automatisation**, on peut créer des jeux par équipes, des énigmes à soumettre aux camarades de la classe.
 - Pour **la connexion avec l'écriture**, il faudrait proposer davantage de productions : dans *Parcours*, Laurel et Hardy qui figurent en page 183 pourraient servir de base à l'écriture d'un portrait (mais les deux personnages dessinés dans *Outils* offrent plus de possibilités d'activer l'antonymie) ; dans *Outils*, il faudrait un texte utilisant les contraires, de manière fine ou humoristique, à la manière de celui de Desnos ou de certains textes de Y. Rivais. La solution de faire écrire des « portraits opposés », un peu longs et organisés, pourrait convenir aux deux.
- Et comme « tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves » (programmes 2008, document 1), il est probable que dans plusieurs domaines disciplinaires, la notion d'antonymie puisse être activée : la géographie, l'histoire, les sciences de la vie et de la terre.

BIBLIOGRAPHIE

- Umberto Eco, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, 1979, Paris, Grasset, Figures, 1985, Biblio essais, pp. 61-82.
- Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, coll. « Savoirs et pratique », 2005.
- Jocelyne Giasson, *La Compréhension en lecture*, De Boeck Université, 1996. Réédité en 2008.
- Annie Rouxel, « La lecture comme jeu, à l'école aussi », *Actes de l'Université d'automne*, 28-31 octobre 2002, site Eduscol.

Sur le vocabulaire :

- Renée Léon, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école – Pourquoi ? Comment ?*, Hachette éducation, 2008.