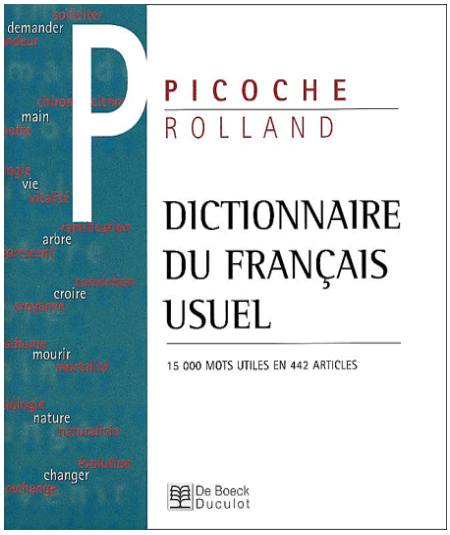
L'utilisation du DFU, le *Dictionnaire du français usuel*, en classe de français

D'après un article éponyme de Jacqueline PICOCHE et de Sébastien SOUHAITE paru dans *Didactique du lexique*, De Boeck, 2004.

Dictionnaire du français usuel, par Jacqueline PICOCHE et Jean-Claude ROLLAND, édité par De Boeck/Duculot en 2002.



Présentation et structure du DFU

Le *DFU* est un dictionnaire pédagogique et non un dictionnaire de consultation courante. Le lexique « utile » du français (soit 15000 mots) y est présenté sous 442 entrées, soit 442 termes « hyperfréquents » autour desquels se constituent des champs sémantiques. Cela signifie bien sûr que l'ouvrage est pourvu d'un index alphabétique qui renseigne sur les différentes localisations de chacun des 15000 mots.

Dans l'exemple qui suit, c'est au mot RAISON que s'agglomèrent des termes sémantiquement ou morphologiquement apparentés, figurant en lettres capitales dans l'article (ANALYSER, CAUSE, EFFET, RAISONNER…).

Si l'on recherche le sens du mot RAISONNEMENT, c'est à l'article RAISON qu'on en trouvera l'explication ou l'illustration les plus complètes. C'est d'ailleurs ce que nous indiquent les capitales grasses. Les capitales maigres signalent que le mot est expliqué dans l'ouvrage, mais sous une autre entrée.

Chaque acception, précédée d'un chiffre romain, est présentée dans une phrase exemplative. Les définitions sont redondantes, formulées en termes courants, assorties de nombreux exemples et de locutions (signalées par un ¶).

Précisons enfin que les A sont les actants, c'est-à-dire les éléments qui jouent un rôle nécessaire dans le fait auquel le mot renvoie. LIRE, par exemple, requiert ordinairement un A1 humain et un A2 non humain (*Le comédien Jacques Ballot* A1 *lira des poèmes de Villon* A2). Le numéro attribué à l'actant reste toujours le même, quelles que soient les modifications subies par la phrase de base (*Des poèmes de Villon* A2 *seront lus par le comédien Jacques Ballot* A1). Même s'il devient le noyau d'une structure nominale, le verbe devenu nom conserve ses actants *([J'ai beaucoup apprécié] la lecture de ces poèmes* A2 *par Ballot* A1 *!*)

RAISON
I. L'homme est un animal doué de raison.
1. A1 humain est ¶ doué de raison.
Syn. de ¶ *bon* SENS; c'est un ¶ *animal* **RAISONNABLE** par NATURE, ce qui devient manifeste quand il sort de la petite enfance et qu'il atteint l'¶ *âge de raison* (7 ans): il est capable de **RAISONNER**, de faire un **RAISONNEMENT**, c'est-à-dire d'ANALYSER et d'EXPLIQUER une situation en termes de CAUSES et

d'EFFETS; de prévoir les CONSÉQUENCES de ses actes et d'agir en conséquence; de saisir des RAPPORTS constants entre différents A abstraits.

2. A1 raisonne.

- Considérant un fait, il en **DÉDUIT** la CAUSE ou en **INDUIT** les conséquences. *De la manière dont l'accident s'est produit, je déduis que le matériel était mal entretenu. - Du fait que le matériel est mal entretenu j'induis qu'il pourrait y avoir un accident. - Sherlock Holmes, dans ses enquêtes, procédait plutôt par* **DÉDUCTION** *que par* **INDUCTION**.
- Considérant un ensemble de faits, il en ¶ *tire une* **CONCLUSION**. *Il fait une chaleur étouffante, les nuages s'accumulent; j'en* **CONCLUS** *qu'il va y avoir de l'orage*. La **CONCLUSION** d'un discours est le moment FINAL, où la personne qui parle fait la SYNTHÈSE de tout ce qu'elle a dit, et où tout s'explique.

3. A1 raisonne et communique ses raisonnements.

- Il fait COMPRENDRE son raisonnement à un A2 humain pour l'amener à reconnaitre une certaine VÉRITÉ et l'en CONVAINCRE.
- Il DÉMONTRE une vérité, en fait une DÉMONSTRATION (voir l'article MONTRER); il ÉTAYE ses OPINIONS, les ÉTABLIT, il les FONDE SOLIDEMENT, et, dans une DISCUSSION, JUSTIFIE ce qu'il affirme, en INVOQUANT des ARGUMENTS solides: des éléments de preuve, lui permettant de RÉFUTER ceux de l'adversaire. - A1 ARGUMENTE contre A2; sa thèse est bien ARGUMENTÉE; son ARGUMENTATION est solide. - Un ¶ argument MASSUE assomme le contradicteur et le laisse sans réplique.
- Il PROUVE ce qu'il dit par des PREUVES de nature logique ou ¶ par l'absurde, ou en apportant, ¶ preuves en main, des ¶ preuves matérielles, véritablement PROBANTES de la RÉALITE d'un FAIT. - A1 est heureux de dire à son interlocuteur: La preuve, c'est cela! et déçu si A2 reste dans le DOUTE et lui répond: ¶ Ce n'est pas prouvé, ¶ Ça reste à prouver, ¶ Qu'est-ce que ça prouve?
- Emplois affaiblis: A1 ¶ fait preuve de A3, une qualité, un sentiment. Dans des circonstances difficiles, Jean a fait preuve de courage, il a prouvé son courage. - Il donne à Sylvie des preuves d'affection.

4. La **LOGIQUE** est la science qui traite de la validité des raisonnements, et des critères de vérité des propositions. Un **LOGICIEN** est un spécialiste de cette science.

- A1 raisonne LOGIQUEMENT, fait un raisonnement LOGIQUE si ses idées s'ENCHAINENT sans se CONTREDIRE et forment un tout COHÉRENT; leur COHÉRENCE est un bon signe d'un raisonnement juste. Après avoir rassemblé et interprété tous les éléments de son enquête, ¶ en bonne logique, Sherlock Holmes doit conclure que le criminel est le concierge.
- Ce qui est logique est normal. Si les chemins de fer sont en grève, que fais-tu? Je prends ma voiture, c'est logique!
- Le raisonnement, la conduite de A1 est ILLOGIQUE, comporte des éléments CONTRADICTOIRES, qui engendrent des INCOHÉRENCES. - Le récit INCOHÉRENT du témoin laisse penser qu'il ment. - Tu sais que les chemins de fer sont en grève et tu restes sur le quai à attendre le train? Ce n'est pas logique!

5. A1 est philosophe.

Il pense que la raison est le seul moyen d'accéder à la vérité: c'est un **RATIONALISTE** (nom); il est rationaliste (adj.); il professe le **RATIONALISME**; il oppose la *raison* à la FOI qu'il refuse. Il est cartésien s'il a un esprit clair, méthodique, logique, comme le philosophe Descartes.

6. Emploi péjoratif.

A1 prend plaisir à enchainer des raisonnements sans les contrôler par l'EXPÉRIENCE; il discute pour le plaisir de discuter les ordres ou les conseils qu'on lui donne: c'est un **RAISONNEUR**; il **RATIOCINE**.

II. Jean a raison d'accepter le poste qu'on lui propose.

A1 a raison / tort de A2 inf.

1. A1 ¶ a raison.

Ayant un problème à résoudre ou une décision à prendre, il raisonne sur les conséquences possibles de cette décision, ¶ *pèse le pour et le contre* et adopte, après réflexion, la solution la plus simple, la plus efficace, la plus avantageuse; c'est une décision **RAISONNABLE**. Il agit **RAISONNABLEMENT**. La solution qu'il a trouvée est **RATIONNELLE**, parce qu'il a un esprit **RATIONNEL** et que chez lui la raison l'emporte sur l'affectivité.

- On peut faire un ¶ *mariage de raison* sans amour, mais il arrive qu'un mariage d'amour soit aussi un mariage *raisonnable*. - ¶ *À tort ou à raison, Jean a refusé le poste qu'on lui offrait*: moi qui parle, je ne le juge pas. - *Marc lui ¶ donne raison, Luc lui ¶ donne tort*: Marc juge qu'¶ *il a raison*, Luc qu'¶ *il a tort* de l'avoir refusé.
- Dans une discussion, A1 ¶ *a raison* de son adversaire A2: il vient à bout de ses objections, il en triomphe. Par extension, A1 ¶ *a raison* de A2 humain dans un combat quelconque (par ex. de boxe) ou de A2 abstrait (une difficulté) ou concret (une masse d'objets à traiter): il en vient à bout.

2. A1 a TORT.

Si A1 a commis une ¶ *faute de raisonnement*, ou laissé ses PASSIONS (amour fou, haine, désir de vengeance) ¶ *l'emporter sur sa raison*, dans le cas où s'agit d'une démonstration, il ¶ *se* TROMPE; dans le cas où il s'agit d'une décision, sa décision est **DÉRAISONNABLE**.

- Il DÉRAISONNE si ce qu'il dit ou pense est ABERRANT, ABSURDE, si c'est une ABSURDITÉ, une ABERRATION, si cela ¶ ne tient pas debout, ¶ n'a ni rime ni raison.
- A1 boit ¶ plus que de raison. - A1 ¶ ne veut pas entendre raison. - A2 humain raisonne A1 humain: il essaie de lui ¶ faire entendre raison. S'il y réussit, A2 humain ¶ ramène A1 à la raison.
- A1 devient FOU: il ¶ perd la raison, il ¶ n'a plus toute sa raison.

III. J'ai des raisons de penser qu'Alice remportera le match.

A1 a des *raisons* pour A2 inf.

1. A1 a des *raisons de* ou au moins ¶ *une bonne raison pour* A2 inf.

Ce sont les **MOBILES** qui le poussent à agir, ou les **MOTIFS** qu'il a de penser ou de faire A2; il est **MOTIVÉ** pour faire A2.

- C'est ¶ *à cause de ces raisons* qu'il fait ou pense A2. *Pour quelle raison refuses-tu d'embaucher Éric?* - ¶ *J'ai* mes raisons (que je ne juge pas utile de te dire). - C'est ¶ pour une raison valable, ¶ avec raison, ¶ à juste raison, ¶ non sans raison que Marc refuse d'embaucher Éric. - Jean discute avec Marc: C'est vrai, Éric sort de prison mais ¶ ce n'est pas une raison pour ne pas l'embaucher; il a été victime d'une erreur judiciaire. - ¶ Raison de plus, tu répareras une injustice en l'embauchant. - Marc ¶ se rend aux raisons de Jean: il se laisse CONVAINCRE par Jean.
- La ¶ raison d'être, la ¶ raison de vivre d'un compositeur, c'est la musique. - Quand on n'obtient pas ce qu'on désire, il faut ¶ se faire une raison: accepter la situation, en considérant ses quelques aspects positifs.
- PR. La raison du plus fort est toujours la meilleure: dans un conflit, le plus fort fait toujours triompher son point de vue sur celui du plus faible, et il en profite!

2. La raison de A2 abstrait est sa CAUSE.

Pour quelle raison Alice remportera-t-elle le match? - ¶ En raison de son bon entrainement et de sa forme physique. - Beaucoup de nos actions s'expliquent par des raisons d'intérêt partisan, ou d'intérêt personnel, ou pour ¶ des raisons de famille. - Certains invoquent ¶ la raison d'État pour expliquer la conduite apparemment condamnable d'hommes politiques: l'intérêt de l'État, qui, pensent-ils, transcende le droit.

Pourquoi utiliser le DFU ?

Cette organisation sémantique du lexique me parait pertinente, dans la mesure où l'élève peut mobiliser rapidement le vocabulaire utile à la compréhension ou à la production d'un texte portant sur un thème particulier.
Dans le même ordre d'idées, il est fort probable que de tels groupements constituent une aide précieuse à la mise en mots d'idées et à leur développement. Notre expérience de producteur de messages de tout type nous enseigne en effet que certaines de nos idées n'auraient jamais éclos si elles n'avaient été précédées des mots qui les ont suscitées. En d'autres termes, il n'est pas toujours aisé de déterminer si ce sont les idées qui précèdent les mots ou l'inverse, et on peut raisonnablement penser que le fait de fournir des mots ou des locutions couvrant de nombreux aspects d'une même notion peut donner lieu à des idées mieux développées ou même originales.

On trouve dans le DFU de nombreux segments préconstruits (des associations privilégiées de mots, des locutions plus ou moins idiomatiques, précédées du signe ¶)[1]. En outre, le DFU nous donne de nombreux renseignements sur les *actants* des termes qui en ont besoin pour s'actualiser dans un discours (*manger* est l'un de ces termes, qui ne pourraient être utilisés sans sujet ou sans objet, ses actants, fussent-ils implicites)[2]. Ces locutions et indications sur la structure actancielle composent ce que l'on pourrait appeler <u>le mode d'emploi</u> du mot, nécessaire dès qu'il s'agit de produire du discours.
Exemples :

- le mot ARGUMENT se manipule plus aisément en contexte dès lors que l'on sait que des ARGUMENTS, cela s'INVOQUE, se REFUTE,
- de même qu'une OPINION, cela peut s'ETAYER,

[1] Voir numéro 26 de *D'un prof… à l'autre (septembre 2010)*
[2] Voir numéro 23 de *D'un prof… à l'autre (mai 2010)*

- l'on dit ordinairement TIRER une CONCLUSION,
- CONVAINCRE n'est pas un verbe courant pour des adolescents de 12 ans : il n'est pas inutile de leur signaler que c'est un actant humain A1 qui convainc un autre actant humain A2 *de* quelque chose A3…

Utiliser le DFU pour expliquer et produire des textes

Dans les programmes de français, l'étude du vocabulaire doit être mise au service du développement de compétences communicationnelles portant sur la compréhension et la production de textes oraux ou écrits. Les activités proposées ci-dessous sont conformes à cet esprit : l'élève prend conscience que l'étude systématique de réseaux lexicaux peut donner lieu à des interprétations assez fines de textes littéraires ou autres. Le vocabulaire acquis par la lecture du DFU permet non seulement de mieux comprendre le texte, mais aussi de formuler adéquatement des commentaires à son propos.

Ces activités de compréhension seront idéalement suivies d'activités d'expression écrite : par ce biais, l'élève se rendra compte qu'une approche structurée du vocabulaire peut aider au développement des idées ainsi qu'à leur mise en mots.

Les exercices proposés aux points 1 et 2 ont été imaginés par Jacqueline PICOCHE et Sébastien SOUHAITE. Ils ont fait l'objet d'une légère adaptation pour mieux convenir à l'âge de nos élèves.

1. Comprendre et expliquer

Les élèves ont sous les yeux l'article RAISON du *DFU* ainsi que le texte suivant :

Le Loup et l'Agneau

Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
"Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
-Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'agneau ; je tète encor ma mère

- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge."
Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Jean DE LA FONTAINE

Après que sens global de la fable a été construit par les élèves, l'enseignant leur adresse les questions suivantes :

1. D'après l'article RAISON (partie I), en quoi peut-on dire que l'agneau de la fable est un animal doué de raison ?
2. L'agneau utilise des *arguments*. Cherchez dans le paragraphe I.3 le sens de ce mot. Que signifie *invoquer* des arguments ? Peut-on dire que le loup *réfute* ceux de l'agneau ? Pourquoi ?
3. Après avoir lu la partie II, vous direz pourquoi on pourrait affirmer que l'agneau *a raison de* se défendre mais que, finalement, c'est le loup qui *a eu raison de* l'agneau. Quel est le sens de ces expressions ?
4. D'après le paragraphe II.2, qu'est-ce qui permet d'affirmer que le loup *a tort* ? Comment peut-on qualifier ses propos ?
5. Cherchez dans le paragraphe III.2 les synonymes de *raison* et employez-les dans une phrase qui éclaire leur sens. Cherchez ensuite dans ce paragraphe la signification du premier vers de la fable.

(D'après une activité imaginée par Jacqueline PICOCHE et Sébastien SOUHAITE)

2. Ecrire et parler

1. Quelques jours plus tard, le loup se trouve face à un chasseur qui menace de le tuer. Imaginez le dialogue entre les deux personnages et mettez en avant les arguments invoqués par le loup pour échapper à son sort (ce dialogue est préparé par écrit puis dit devant la classe).
2. « *La raison du plus fort est toujours la meilleure.* » En vous appuyant sur des exemples, expliquez en quelques lignes dans quelle mesure selon vous ce proverbe dit vrai. Quel est alors le recours du plus faible ? (Il s'agit là d'une initiation à la dissertation.)

(D'après une activité imaginée par Jacqueline PICOCHE et Sébastien SOUHAITE)

3. Ecrire et parler : autre proposition

Si les élèves disposent du DFU ou du cédérom qui accompagne la version papier, vous pouvez les lancer dans une recherche plus complexe. Vous resterez disponible lors de ce travail de recherche, car l'organisation de l'ouvrage est inhabituelle et pourrait décourager les élèves. Partez de ce document, que vous faites lire silencieusement :

Isa, 17 ans
« Mes parents ne se fâchent presque jamais. Lorsqu'ils le font, c'est généralement pour des « bons » trucs, donc c'est justifié. »

Yohan, 18 ans
« Tant que je décroche un diplôme et que je ne ramène pas la police à la maison, je dirais qu'il n'y a pas de problème avec mes parents. D'ailleurs, de ce côté-là, je suis plutôt d'accord avec eux, leur but est que je puisse avancer dans la vie, et c'est le mien aussi, évidemment. Mais à part ça, on se dispute souvent pour des petites choses. Presque tout le temps, même, mais comme dans beaucoup de familles, je suppose. (◊◊◊) Je sais très bien avec quels sujets je peux les rendre fous, comme la clope, les sorties, les copains qu'ils n'aiment pas, etc. »

Marielle, 18 ans
« Moi, je n'ai pas de problème particulier avec mes parents. Et en y réfléchissant un peu, je dirais que c'est surtout eux qui n'en ont pas avec moi. Je suis plutôt raisonnable en général, je n'ai pas de mauvais points, ils apprécient mes fréquentations, etc. Mais quand je vois les parents de certains autres jeunes, je me dis qu'ils devraient recevoir des cours d'éducation. Il y a des ados qui se permettent vraiment n'importe quoi et leurs parents ne font rien, je trouve ça dingue ! Quand j'aurai des enfants, ils comprendront bien vite qui décide à la maison. »

Aurélie, 16 ans
« Avec mon père, on ne peut pas vraiment parler d'autorité parentale. S'il y a un problème, il nous le dit et on le règle, c'est tout. Il n'y a pas de « lois » à la maison, si on doit respecter quelque chose, c'est que c'est logique. Pas besoin d'établir de règles, puisque de toute façon, on ne les transgresse pas. Quand on était plus petits, on avait des règles bien définies, des tâches assignées à la maison, mais en grandissant c'est vraiment devenu inutile. Le seul truc, c'est que je ne peux pas utiliser le PC après 22 heures. Sinon, je peux sortir quand je veux, rentrer plus tard à la maison, etc. Il faudrait vraiment que je braque une banque pour qu'il ait une réaction… Si je faisais une fugue, je suis sûre que le jour où je reviendrais à la maison, il rigolerait de moi plutôt que de m'engueuler. Quand je ne suis vraiment pas motivée pour aller à l'école - heureusement, ça n'arrive qu'une fois par an -, je sèche les cours et il me laisse faire. Quand je ramène un mauvais bulletin, il ne m'engueule pas. Il comprend ! Comme il a quitté l'école à 16 ans pour s'engager dans l'armée, il n'a pas grand-chose à me dire au niveau des études. Je suppose qu'il crie sur ses hommes, mais en tout cas pas sur nous. (…) »

http://leligueur.citoyenparent.be/rubrique/pour-les-jeunes/

Vous adressez ensuite ces questions et consignes à vos élèves :

1. Quel est le sujet commun de tous ces témoignages ?

2. Ces témoignages sont-ils spontanés (de l'oral transcrit) ou plutôt réfléchis et rédigés ? Quels sont les mots ou les tournures qui vous permettent de répondre à cette question ?

3. Pourriez-vous formuler la question qui est adressée à ces quatre adolescents ? Vous disposez à cette fin de 2 minutes.

4. Je vais vous demander maintenant de répondre à cette question par écrit et clairement, comme si vous interveniez par exemple sur un forum de discussions. Votre réponse comptera une dizaine de lignes et pourra être assortie d'exemples concrets. Mais avant de faire ce travail, nous allons établir l'inventaire des mots et expressions qui nous seront utiles.

5. Pour élaborer cet inventaire, vous allez utiliser le DFU. Comme vous le savez, le DFU n'est pas un dictionnaire ordinaire. *(Rappel :)* Le DFU rassemble de nombreux termes plus ou moins courants autour de termes « hyperfréquents ». Il vous permet donc d'accéder à des mots et expressions plus spécifiques en partant de mots que vous connaissez bien. Par exemple, le mot *marcher* vous donnera accès à *randonnée* ou encore à *balade*… Ces « hyperfréquents » sont classés par ordre alphabétique : on les retrouve donc très facilement. *(Fin du rappel.)* Maintenant, ensemble, citons les « hyperfréquents » en rapport avec le sujet abordé dans ces textes.

Par la suite, après avoir constitué des banques de mots à l'aide du DFU, les élèves rédigent un texte que l'enseignant corrige formativement (simples soulignements), que l'élève récrit et enfin, que l'enseignant corrige certificativement.

Voici, en guise de conclusion, quelques pistes concernant cette activité :

Consigne 3

La question adressée aux adolescents cités dans le document pourrait être la suivante : *Vos parents sont-ils trop autoritaires vis-à-vis de vous ? Pensez-vous qu'ils aient raison ?*

Cette question pourrait être amplifiée ainsi : *Serez-vous plus/moins autoritaires avec vos propres enfants ? Que pensez-vous de ce proverbe : « Qui aime bien châtie bien. » L'autorité peut-elle se concevoir sans menace ni sanction ?*

Consigne 5

Voici quelques « hyperfréquents », à partir desquels les élèves rechercheront des termes plus particuliers : *accord, autorité, règle, enfant, maitre, etc.* Les banques de mots constituées individuellement pourraient être mises en commun au sein de sous-groupes de deux ou trois : l'échange serait enrichissant, mais prendrait plus de temps.

Enfin, avant d'entamer le travail d'écriture, les élèves pourraient dans un premier temps faire part de leur expérience de l'autorité et des opinions qu'ils se sont faites sur ce sujet : cette discussion sera courte et collective, et inspirera sans doute les moins inspirés.

Pierre-Yves DUCHATEAU