



Article scientifique

Article

2010

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Le savoir enseignant dans le traitement lexical des textes au fil des cycles

Ronveaux, Christophe

How to cite

RONVEAUX, Christophe. Le savoir enseignant dans le traitement lexical des textes au fil des cycles. In: Repères (France), 2010, n° 42, p. 145–166.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:126958>

Le savoir enseignant dans le traitement lexical des textes au fil des cycles

Teachers' knowledge for the lexical treatment of texts throughout the cycles of education

Los saberes docentes en el tratamiento lexical de los textos a lo largo de los ciclos

Kenntnisse der Lehrer in der lexikalischen Behandlung von Texten im Laufe der Schulzyklen

Christophe Ronveaux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/257>

DOI : 10.4000/reperes.257

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2010

Pagination : 145-166

ISBN : 978-2-7342-1182-2

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université de Genève / Graduate Institute / Bibliothèque de Genève



Référence électronique

Christophe Ronveaux, « Le savoir enseignant dans le traitement lexical des textes au fil des cycles », *Repères* [En ligne], 42 | 2010, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 26 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/257> ; DOI : 10.4000/reperes.257



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le savoir enseignant dans le traitement lexical des textes au fil des cycles

Christophe Ronveaux¹, université de Genève - GRAFE

Quels sont les savoirs objectivés de l'enseignant de français dans ce geste spécifique du traitement lexical des textes ? Quelles variations de ces savoirs au fil des cycles de l'école obligatoire ? Les « savoirs objectivés » de l'enseignant, au sens de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (2008), comprennent ses interventions verbales, les interactions verbales avec les élèves, mais aussi l'ensemble des procédures, exercices, suites d'activités, textes et supports dont il hérite de la profession. Nous examinons sur 12 classes, réparties sur les trois cycles de l'école enfantine au cycle moyen puis au cycle secondaire (1^{ère}, 2^e, 4^e, 6^e de l'école primaire ; 8^e A et B de l'école secondaire), les usages que les enseignants font des lexèmes « mot(s) », « phrase(s) » et « texte(s) », quand ils commentent les activités menées dans les classes ; nous croisons l'analyse de ces usages avec une analyse des suites d'activités.

Introduction

Quel est le savoir enseignant engagé dans le traitement lexical des textes ? Quelle variation constate-t-on selon les niveaux de l'école obligatoire ? Si les textes sont au centre du travail de l'enseignant de français, l'explicitation des « mots difficiles » par l'enseignant, la recherche dans le dictionnaire par les élèves, le débat interprétatif autour de notions, etc., sont plutôt des *activités connexes de soutien à la compréhension*, au moment de la mise à disposition du texte. Quelle fonction ces activités jouent-elle dans l'enseignement de la lecture ?

Notre enquête s'inscrit dans le cadre théorique posé par Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz (2009, p. 30 *et sq.*) selon lequel le travail enseignant consiste fondamentalement à transformer chez les élèves des processus psychiques hautement complexes que sont les manières de parler, d'agir et de penser. Cette visée se réalise à travers la médiation d'objets d'enseignement ; *la langue écrite*

1 Avec la participation de Th. Thévenaz, S. Aeby Daghe, G. Sales Cordeiro, M. Jacquin, I. Léopoldoff, A. Soussi, M. Wirthner.

est un de ces objets et se travaille peu ou prou à partir de diverses activités de compréhension et, dans une moindre mesure, de production. L'examen des moyens, notamment le traitement lexical des textes, par lesquels l'enseignant vise à développer ces processus devrait nous renseigner sur ce qui constitue les savoirs fondamentaux du travail enseignant. Nous entendons les « savoirs de l'enseignant » (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner) au sens de « savoirs objectivés », comme « des ensembles d'énoncés ou de procédures, systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues » (Hofstetter et Schneuwly, 2008, p. 64). Dans le présent article, nous montrons que le traitement lexical des textes est un analyseur de la pratique enseignante et des savoirs langagiers mis en circulation dans la classe pour enseigner la compréhension en lecture.

Le travail enseignant se définit, entre autres, par les pratiques discursives et les procédures didactiques par lesquelles l'enseignant rend présent, pour des élèves, un objet d'enseignement, et pointe certains éléments de cet objet. Cette double sémiotisation suppose d'abord que l'enseignable ait été *élémenté* ; il suppose ensuite que ces éléments aient été *hiérarchisés* et *mis à disposition* dans des suites d'activités. Ajoutons encore que cette élémentation et cette mise à disposition séquencée et hiérarchisée ne sont pas seulement le fait d'activités contextualisées dans l'ici et maintenant d'un savoir pratique, en synchronie, mais qu'elles se sont constituées historiquement dans le cadre d'une *discipline scolaire*. Cette dernière est héritière, pour une large part, des formes de l'école du XIX^e, partagée en ordres d'enseignement cloisonnés. L'explicitation des mots difficiles, présente tant au primaire qu'au secondaire, est une des procédures de l'enseignant de français pour faciliter l'accès aux textes. Nous supposons que ce qui apparaît comme une même procédure dans les deux ordres d'enseignement relève de savoirs objectivés de natures distinctes, historiquement constitués à partir du même projet global d'une école républicaine « à deux degrés » selon l'expression de Renée Balibar (1985).

Depuis la création de l'école, le traitement lexical est associé de manière centrale à la lecture des textes, à tous les niveaux de l'enseignement, mais avec des valeurs différentes selon ces niveaux. Il s'agit bien, tant pour le primaire que pour le secondaire, de viser le même objectif de développer la lecture de textes. Mais cet objectif se décline selon un certain ordre, cumulatif et par degré, de la compréhension élémentaire à l'interprétation secondaire des textes littéraires². Dans l'exposé des méthodes de l'explicitation de texte pour le niveau préparatoire aux études universitaires, Gustave Lanson (1925, p. 46) fait du vocabulaire l'un des deux piliers de l'analyse *grammaticale* du texte, à côté de la syntaxe. L'explicitation du vocabulaire de l'auteur doit permettre, selon lui, de constituer le *sens littéral* et de préparer les nuances de l'idée et de la forme. En 1954, fustigeant les pratiques des enseignants du secondaire, Pierre Clarac conseille, au lieu de dégager l'idée générale du texte, de partir des

2 Gustave Lanson (1925, p. 48) a cette formule lapidaire : « L'instituteur apprend à lire l'alphabet, et le professeur de lycée ou d'université apprend à lire la littérature ».

mots qui donnent la signification et la direction du morceau. Dans son enquête sur les pratiques d'enseignement à l'école primaire, Frank Marchand (1971) range le « vocabulaire » comme discipline, à côté de la grammaire. Il dégage de son analyse un modèle stylistique d'enseignement qui privilégie l'ordre syntagmatique de la phrase, y compris dans la manière dont les enseignants s'y prennent pour guider les réponses des élèves dans une leçon de vocabulaire.

Les grandes réformes des années septante transforment fondamentalement la discipline. Les questions lexicales sont abandonnées ou mises en veilleuse. L'enquête de Jean-Michel Fournier et Bernard Veck (1997) montre cependant que persiste au secondaire une « activité d'élucidation » des textes par le truchement du vocabulaire. Plusieurs publications récentes témoignent d'un renouveau de la question du fait lexical. Des analyses de pratiques effectives et plusieurs expériences menées dans les classes confirment la pertinence du questionnement lexical pour la résolution des problèmes d'acquisition de la langue écrite, tant en compréhension qu'en production (Grossmann et Calaque, 2000 ; Grossmann, Paveau et Petit, 2005 ; Grossmann et Plane, 2008 ; Plane, 2010).

À travers la description de ce que recouvre l'usage du lexique dans les tâches de compréhension, du sens qu'il prend dans les activités proposées par les enseignants pour développer la lecture, notre propos vise à décrire les savoirs objectivés de l'enseignant de français au primaire et au secondaire et à comprendre le rôle de ces savoirs dans la profession. Les jugements de valeurs sur cette « chasse aux mots difficiles », pour reprendre l'expression chagrine de Catherine Tauveron (2002, p. 81), abondent dans la littérature didactique sans qu'une description précise étaye l'analyse des enjeux d'un traitement du lexique dans la configuration actuelle de la discipline. La description et la compréhension de ce que d'aucuns appellent le « curriculum effectif » (Rey, 2006), du point de vue d'un enseignement du lexique, restent à faire, hors de toute intervention prescriptive. Quand bien même l'on admettrait que l'explicitation ponctuelle de mots a peu d'incidences sur l'acquisition du lexique et sur le développement de la compréhension des textes (pas seulement littéraires !), « la catégorie des "mots difficiles" est problématique » (Plane, 2010, p. 62 *et sq.*) et correspond à une préoccupation constante des enseignants. Il est permis de considérer que cette préoccupation ne relève pas d'une manie d'enseignant ou d'un seul problème pratique mais prend sens dans une problématique d'ensemble plus vaste. Cet ensemble est traversé de tensions qui tiennent autant aux problématiques didactiques et pédagogiques (d'ordre curriculaire, pratique, disciplinaire) que cognitives (les difficultés des élèves en lecture dans le contexte culturel d'aujourd'hui), qu'aux débats des théories linguistiques et littéraires sur la constitution du sens et de la référence. Notre propos se centre sur la problématique des *savoirs objectivés de l'enseignant* tout au long de la scolarité obligatoire. La prise en compte des pratiques actuelles et l'élargissement de la question lexicale à une réflexion curriculaire pourraient servir l'ambition de construire des objets de formation dans la logique d'une progression des apprentissages de la langue écrite tout au long de la scolarité obligatoire.

Trouve-t-on des traces de ce « monolinguisme à deux degrés » que postulait Balibar (1985), articulé aux deux ordres d'enseignement, assignant au primaire l'objectif d'enseigner une langue élémentaire, tout entière orientée vers la conduite morale et les leçons de choses, et réservant au secondaire le développement de la compréhension fine ? Quels éléments de structuration de la discipline comporte un travail sur le lexique constitué d'abord autour du mot, puis autour de la phrase et du fragment de texte, enfin autour du texte ? Quels modèles sous-tend ce travail ? À l'aide de quels savoirs les enseignants tentent-ils de répondre ? Ces questions nous renseignent sur la discipline français en l'état, c'est-à-dire pétrie des modèles anciens sur lesquels elle s'est construite, mais aussi travaillée des modèles nouveaux qui se superposent plus qu'ils ne s'imposent.

Dans un premier temps, nous posons d'abord le contexte de notre enquête dans la perspective d'une recherche plus large sur l'enseignement de la lecture, ensuite les questions de recherche concernant les variations curriculaires au fil des niveaux d'enseignement et la méthodologie (partie 1). Nous présentons dans un deuxième temps les résultats de notre enquête (parties 2 et 3).

1. Contexte, hypothèse et questions de recherche

Le présent travail relève d'un projet de recherche, dirigé par Thérèse Thévenaz³, sur l'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture à Genève. Les questions de la recherche concernent la variation des activités de lecture sur l'ensemble de la scolarité obligatoire de classes genevoises. Le corpus porte sur les activités menées en compréhension de lecture dans 12 classes du primaire et du secondaire, réparties et référencées comme suit :

Tableau 1. Étiquetage de l'échantillon 4

Cycle élémentaire 1 ^{ère} et 2 ^e				Cycle moyen 4 ^e et 6 ^e				Cycle d'orientation 8 ^e A et B			
C2E1P	B1P	D2P	G2P	H4P	I4P	J6P	K6P	M8COA	R8COA	N8COB	O8COB
École primaire								École secondaire			

3 Ont participé à ce projet Sandrine Aeby Daghé, Glais Sales Cordeiro, Mariane Jacquin, Irina Léopoldoff, Denis Métroz, Anne Soussi, Martine Wirthner et moi-même.

4 Le codage des classes indique les niveaux (1^{ère}, 2^e, 4^e, 6^e du primaire, 8^e du cycle), les ordres scolaires (E, pour « élémentaire » ; P, pour « primaire » ; CO pour « cycle d'orientation »), et suit plus ou moins l'ordre alphabétique. Le codage alphabétique permet de distinguer les classes d'un même niveau. La 8^e du cycle d'orientation correspond à la 4^e du collège français (élèves de 13 ans). Le cycle genevois distingue les filières A et B, correspondant respectivement aux filières à effectif normal (24 élèves) et aux filières à effectif réduit (18). L'article 29 du règlement du cycle d'orientation prévoit de répartir les élèves promus de l'école primaire en 3 regroupements selon leurs résultats obtenus dans les disciplines de passage. Les disciplines de passage sont le français I (communication), le français II (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) et les mathématiques. Les regroupements 2 et 3 du règlement correspondent respectivement aux filières B et A. Le codage H4P, par exemple, indique une 4^e primaire ; le codage R8COA, une 8^e année du cycle d'orientation en filière A, etc. Sans entrer dans la problématique des doubles degrés, l'on se contentera dans cette contribution de considérer que l'enseignante qui intervient dans le double degré de 2^e enfantine et de 1^{ère} primaire (étiquetée C2E1P) oriente ses activités davantage vers l'entrée dans la langue écrite (la reconnaissance des mots, la conversion graphophonologique).

La sélection des niveaux a été conduite sur l'hypothèse de constater deux types de variations selon les cycles : le premier type de variation, entre les deux cycles de l'école primaire, concerne le passage de l'enseignement de l'entrée dans l'écrit au cycle élémentaire (apprentissage du décodage en 1^{ère} et son automatiser en 2^e et au-delà) à celui du contrôle de la maîtrise de la langue écrite au cycle moyen ; le deuxième type de variation, entre les deux « ordres » du primaire et du secondaire, concerne le passage d'un exercice de la compréhension littérale à celui d'une exploitation des compétences élémentaires acquises à des fins culturelles sur les textes littéraires.

Deux ensembles de références se présentent à l'analyse : d'une part, l'ensemble des *supports matériels*, comprenant les questionnaires, les exercices, les documents, les textes, et des *activités* proposés aux élèves et d'autre part, le *discours des enseignants* sur ces supports et activités. Le premier ensemble répertorie tout ce que les élèves ont réalisé sur la lecture durant les deux semaines « carottées » arbitrairement, en hiver et au printemps ; ces activités sont répertoriées dans un classeur, par journée pour le primaire, par heure ou groupement d'heures pour le secondaire. L'ensemble est censé représenter tous les outils sémiotiques élaborés par l'enseignant et soumis aux élèves pour développer la lecture pour les périodes sélectionnées. L'approche des activités par les supports, sans le soutien des enregistrements vidéos, n'est pas seulement liée à une économie dans la collecte et le traitement des données. L'idée est bien de reconstituer *à partir de ce que l'élève a sous les yeux* une image aussi fidèle que possible des outils sémiotiques pour apprendre la lecture, et pas seulement les interactions verbales.

Le deuxième ensemble se présente sous la forme d'entretiens *ante* et *post*. Dans les entretiens *ante*, l'enseignant décrit sa planification, met en perspective les objets travaillés durant les deux semaines dans l'économie d'un chapitre de plusieurs séances, d'une séquence de plusieurs semaines ou d'un curriculum annuel. Dans les entretiens *post*, l'enseignant commente les supports et activités répertoriés dans le classeur, explicite les procédures, développe des manières de procéder, complète les supports, raconte certaines réactions d'élèves. Les reformulations sont orientées sur le développement d'une information contextualisant les activités répertoriées dans le classeur. Il s'agit moins de reconstruire une logique didactique d'ensemble que de focaliser l'attention sur les activités enseignantes au plus proche de ce que les élèves ont effectué dans ce contexte-là. C'est surtout cette deuxième série d'entretiens que nous avons exploitée pour la présente enquête.

Nous avons renoncé à établir les « formes invariantes » de l'organisation de l'activité de l'enseignant, comme a pu le faire Roland Goigoux (2002). Le caractère arbitraire du moment du prélèvement, la brièveté de la période et la limitation de l'échantillon ont des effets sur la variabilité des pratiques et rendent difficile toute tentative de généralisation. Mais surtout l'unité même d'analyse, les suites d'activités conduites par l'enseignant dans un temps donné, et le choix de partir des supports fournis par l'enseignant rendent notre grain d'analyse relativement grossier : d'une part, nous ne pouvons prétendre

reconstituer une logique didactique à l'échelle d'une séquence ; d'autre part, les interactions didactiques dans le cours de l'action enseignante échappent à l'analyse.

La présente contribution exploite les données du projet décrit ci-dessus dans la visée plus restreinte de dégager une des spécificités du geste de l'enseignant, le traitement du lexique et notamment l'explicitation des « mots difficiles ». Nous avons conduit notre analyse de contenu⁵ en croisant l'analyse des entretiens et l'analyse didactique des supports et des activités sur les unités lexicales. Notre unité d'observation, le lexème « mot(s) », complété par les lexèmes « phrase(s) » et « texte(s) », est le point de départ de notre analyse. Le repérage systématique et le décompte des occurrences se sont effectués sur l'ensemble des entretiens *post*, hiver et printemps, représentant le texte de notre corpus. Pour répondre à la question de la variation par niveau, nous avons divisé ce texte en sous-ensembles ; chacun de ces sous-ensembles contient les deux entretiens *post* menés en hiver et au printemps. Le corpus de notre analyse s'est constitué à partir du cotexte de l'occurrence des lexèmes sélectionnés. Seules les occurrences se référant – explicitement ou implicitement – aux caractéristiques de l'unité du sous-domaine de la discipline, le vocabulaire ou le lexique, ont été retenues. Ont été écartées les occurrences appartenant à des expressions figées, les locutions (*je rajouterai tout à l'heure un petit mot comme quoi tu ; on a fait un petit peu sa biographie* en deux trois mots), désignant l'activité du locuteur (*donc là je vais simplement évoquer ce qui est écrit sur les fiches concernant les mots-clés ; j'ai oublié un mot je sais plus oui toute la problématique*) et des exercices comme les mots-croisés (*ceux-là ils font la lecture ceux-là ils font des mots-croisés ceux-là ils font des fiches Freinet*) ou les occurrences prises en charge par l'interviewer.

Précisons encore que les entretiens qui constituent une partie de notre corpus n'ont pas été conduits avec la visée de rendre visible le traitement du lexique, mais bien d'objectiver les activités consacrées à la compréhension en lecture. L'usage des lexèmes et leur fréquence dans les entretiens relèvent de pratiques discursives qu'il faut rattacher aux supports, procédures et exercices répertoriés dans les classeurs.

Nos questions de recherche sont : 1) À quelle dimension graphique, sémantique, lexicographique, notionnelle du mot correspond la variation de ses usages par les enseignants ? 2) Sur quelle étendue, à l'échelle du cotexte, du contexte de la phrase, du segment, du texte, se construit le travail sur le lexique ? 3) Avec quelle fonction (garantir l'accès au texte, élucider le thème principal, aider à la compréhension de l'histoire) ? Les résultats sont exposés en deux temps : d'abord une vue panoramique des variations et constantes au fil des cycles et des niveaux (partie 2) ; ensuite une spécification des variations des dispositifs entre enseignants à l'intérieur d'un même niveau (partie 3).

5 Notre approche heuristique, « pilotée par la théorie », est largement inspirée de quelques-uns des principes méthodologiques exposés par Daniel Bain et Sandra Canelas-Trevisi (2009, p. 234) avec la différence que notre analyse s'applique à des pratiques discursives qui ne sont pas des interactions verbales, mais des supports (textes, exercices) et un discours d'enseignants sur des manières de faire, des procédures, des exercices.

2. Tableau d'ensemble de la variation des usages de mot(s), phrase(s) et texte(s)

À quelles entités renvoient les usages du lexème « mot » quand les enseignants décrivent et commentent les activités conduites pour développer la lecture ? Dans le tableau 2 ci-dessous, les occurrences du lexème « mot » comptent d'importantes variations qui suivent grosso modo les niveaux d'enseignement.

Tableau 2. Répartition des occurrences en fonction des niveaux

Niveaux	Cycle élémentaire				Cycle moyen				Cycle d'orientation			
	C2E1P	B1P	D2P	G2P	H4P	I4P	J6P	K6P	M8A	R8A	N8B	O8B
Nombre d'occurrences de « mot(s) »	203	56	18	72	23	23	13	5	36	10	6	3
Nombre d'occurrences de « phrase(s) »	125	34	20	42	14	9	5	1	25	10	5	3
Nombre d'occurrences de « texte(s) »	42	63	28	75	39	46	54	48	105	46	11	29
	École primaire								École secondaire			

En première approximation, la variation couvre des propriétés éclectiques du mot et suit trois paliers de complexité : à un premier palier, dans les niveaux élémentaires, le lexème renvoie aux propriétés graphiques d'une unité lexicale « pour l'œil » ; à un deuxième palier, il renvoie aux propriétés lexicographiques d'une unité signifiée, stable, qu'on identifie dans un dictionnaire, dans les niveaux moyens et secondaires ; à un troisième palier, il renvoie aux propriétés sémantiques et encyclopédiques d'une unité notionnelle. Cette dernière unité, qui n'est pas réservée au secondaire, est plutôt thématique, dépasse la compréhension d'une phrase et concerne les mondes référentiels, reconstitués à partir des récits essentiellement. L'activité d'explicitation sémantique ne porte pas sur les mêmes propriétés du mot selon les niveaux. Le mot se décode dans les premiers degrés ; il se comprend dans le traitement de la phrase et des textes au niveau moyen ; il se travaille au niveau supérieur pour constituer le résumé d'une intrigue et accéder au thème principal de l'histoire. Plus précisément, détaillons au fil des cycles les propriétés du mot pointées par le travail enseignant et l'étendue sur laquelle s'exerce le travail lexical d'aide à la compréhension.

2.1. Variation des lexèmes : du mot graphique et lexicographique au « mot notionnel »

La plus grande variation se manifeste entre les niveaux du cycle élémentaire. Un contraste se marque entre la classe de C2E1P (203 occurrences) et les classes de B1P, de D2P et de G2P (respectivement 56, 18, 72 occurrences). La plupart des occurrences de « mot(s) » dans C2E1P concerne l'unité graphique « pour l'œil », que les élèves doivent reconnaître, épeler et localiser dans la chaîne phrastique ou dans le texte. De multiples supports (étiquettes, écrouteaux, cahiers de mots, papier java) soulignent matériellement les deux espaces blancs de leur bornage. Pour cette unité graphique, la question du sens et de son explicitation – l'on s'y attendait depuis les descriptions de Goigoux (2002) – se pose dans un second temps, quand la conversion graphophonémique a été effectuée. Si les élèves ne semblent pas connaître le sens du mot d'abord sorti à l'oral, selon les termes d'une enseignante, la correspondance du signe graphique oralisé avec le signifié est assurée de diverses manières. Les enseignants recourent tantôt à des supports iconiques (illustration, tableau, carte), tantôt à des mises en situation mimées ou racontées.

Entretien B1P, hiver, 34'

E : *et ça ils savent faire puis bon par exemple moi j'avais anticipé que il y aurait saute-mouton et puis donc là on a*

I : *: oui*

E : *on a dit le mot je l'ai fait sortir oralement avant*

I : *oui parce que ça ils savent pas forcément*

E : *ils savent pas forcément et puis j'ai deux enfants qui ont mimé ce que ça voulait dire saute-mouton à quatre pattes devant les autres donc pour montrer ce que faisait ce personnage pour qu'ils comprennent quand ils allaient lire*

La correspondance est réalisée de manière biunivoque. À un signifiant graphique correspond une représentation iconique et une seule. Le travail ne se fait pas seulement dans l'association de l'image et du mot, il concerne parfois la représentation d'une scène d'action complète et la compréhension de l'épisode d'un récit. En C2E1P, lors de la découverte de *Gruffalo*⁶, par exemple, après avoir oralisé la phrase et thématisé l'élément important pour la compréhension de la logique de l'action, l'enseignante renvoie à l'illustration et pointe sur le dessin une des parties du monstre (E : *mais donc là aussi bien il a fallu lire la phrase puis dire ah bien tiens dans cette phrase-là on parle des griffes / est-ce qu'il y a une image qui parle des griffes // des choses comme ça*).

La dimension lexicographique de l'unité lexicale apparaît avec les premières manipulations du dictionnaire, dès la 2^e primaire jusqu'en 8^e. Le mot lexicographique renvoie à une entité pourvue d'une signification stabilisée, identifiable dans un outil de référence, le dictionnaire. Le recours à cette signification, externe à l'usage en discours du mot à expliquer, est présenté comme suffisant

6 De Julia Donaldson (texte) et Axel Scheffler (illustration), publié en 2002 aux éditions Gallimard Jeunesse dans la collection « Folio Benjamin ».

pour la compréhension du texte (*mais l'idée c'est de chercher dans le dictionnaire / alors tu ouvres à hiver et puis tu lis ce qui est écrit puis ça te donnera la réponse*). Dès que les premiers apprentissages de mises en correspondance graphophonémique sont assurés, l'unité lexicale qui fait l'objet d'un traitement particulier prend le statut de « mot difficile » dans une grande majorité de cas. Le traitement de ces « mots difficiles », selon les termes de 9 enseignants sur 12, se fait soit par une intervention directe de l'enseignant, ponctuelle, sur demande, soit par une activité de routine dans un dispositif qui met l'élève en demeure de *chercher au dictionnaire les mots qu'il ne connaît pas*. Cette définition est parfois commentée en collectif.

Entretien D2P, hiver, 22'

E2 : *tu dois chercher dans le dictionnaire de français*

E1 : *oui oui moi je l'ai eue l'histoire des instruments qui commencent par h Stéphane il est venu me dire mais moi je ne connais pas d'instrument qui commence par h je dis mais si tu vas chercher tu vas trouver dans le dictionnaire*

Entretien I4P, printemps, 2'

E : *donc si vous voulez il y avait une première lecture qui se faisait à la maison et puis je vous ai glissé dans la première / moi j'avais préparé juste ça ce que je leur demandais de faire c'était à chaque fois qu'ils cherchaient un mot de vocabulaire / je crois j'en avais parlé avec vous déjà l'autre fois /*

I : *oui oui*

E : *ils devaient écrire le numéro de la page/ le mot cherché et la définition trouvée*

Reconnaître un item dans un ordre alphabétique, distinguer une définition d'un exemple, transcrire la définition dans un cahier de mots, constituent les principales activités conduites sur le dictionnaire à l'occasion de la lecture d'une phrase ou d'un texte. Ces diverses activités font du dictionnaire un outil autonome, et pas seulement un accessoire à la compréhension ; ces activités contribuent à décrocher le travail du lexique de l'activité de construction du sens menée sur le texte. Il s'agit d'assurer la stabilité du signe d'abord pour comprendre le texte ensuite. Nuançons la portée de ce travail « décroché ». Parallèlement au travail de mise en définition des mots difficiles ou aux activités de manipulation du dictionnaire, les enseignants de tous les niveaux disent faire le travail de mise en contexte du sens des mots (H4P, E : *mm / donc le sens du mot par le contexte on l'a fait pratiquement toute l'année dans les devoirs*) et insistent sur la difficulté des élèves à mener une activité de construction du sens à l'échelle du texte⁷.

Entretien H4P, printemps, 19'30''

E : *ou le réflexe de l'enfant aussi de poser des questions toujours et // de lever la main et dire / moi j'ai pas compris ce mot je vais pas plus loin //*

7 Une certaine tradition critique du travail enseignant, faisant fi de la dynamique systémique de la discipline scolaire et de l'organisation curriculaire de cette dernière, ne manquerait pas d'y voir un des effets de la « représentation simpliste de la référence » (Rabatel, 2005, p. 229).

Entretien K6P, printemps, 25'

E : *ils arrivent pas à se dire / tiens ce mot-là je le comprends pas mais c'est pas grave // ils ont besoin de chaque mot sur lequel ils passent*

Entretien M8A, printemps, 19'30''

E : *mais je leur dis bien si vous lisez un mot sur lequel vous butez vous ne perdez pas de temps à comprendre / essayez de comprendre vraiment dans la globalité le texte // mais pas dans les détails mais vraiment dans l'ensemble / et puis si jamais il y a des phrases que vraiment vous comprenez pas on en discute après mais essayez de repérer le maximum d'informations et si vraiment il y a un passage que vous ne maîtrisez pas vous le laissez // parce que sinon si je leur dis chaque fois que vous avez un problème vous levez la main / à ce moment-là c'est fini parce que ils lèvent la main au moindre petit / et sans même chercher à comprendre donc je les laisse vraiment autonomes surtout en fin d'année surtout avec une 8^e A //*

Notons encore cette difficulté d'un autre type, pas forcément liée aux élèves dits faibles en lecture. Ainsi cette élève, présentée par l'enseignante de 4^e (I4P) comme une élève « consciencieuse » et « scolaire », à l'occasion de la lecture de *Comment écrire comme un cochon* d'Anne Fine, revient auprès de l'enseignante avec un glossaire qui couvre l'ensemble des mots qu'elle ne comprend pas ou sur lesquels elle hésite. Le travail fait à domicile avec le soutien de la maman représente plusieurs centaines de mots recopiés et complétés par une définition succincte. Un travail considéré par l'enseignante elle-même comme fastidieux et peu efficace à la compréhension de l'ironie du texte.

L'activité d'explicitation se poursuit tout au long des cycles, du primaire au secondaire. La présence du « dictionnaire » (*dico, lexique, glossaire*) dans les activités de lecture suit aussi une variation au fil des cycles : fréquente en 2^e et en 4^e dans des activités systématiques, cette présence diminue pour devenir une ressource occasionnelle au service de la compréhension en 6^e et en 8^e A, mais une source de difficultés pour les élèves de 8^e B (O8B, E : *parce que avec ce type d'élèves le dictionnaire c'est souvent un outil qui est / qui leur apporte pas beaucoup d'aide*).

Quantitativement, une deuxième variation importante apparaît à partir de la 6^e où le nombre d'occurrences de « mot(s) » descend sous la dizaine pour 5 classes sur 6^e. La fréquence du lexème tombe à zéro dans certains niveaux pour certaines périodes. Ainsi en K6P, pour la période d'hiver, et en O8B, pour la période de printemps, le lexème n'est pas mentionné une seule fois. Le lexème « phrase(s) » suit cette diminution. Cette dernière indique-t-elle que le problème des mots difficiles a disparu, que le travail sur les faits lexicaux ne se fait plus ? Certes, non, mais à partir de la 6^e, les usages de « mot(s) » couvrent d'autres objets. Le lexème s'enrichit de nouveaux traits, qui le rapprochent davantage de la notion que d'un élément de découpage de la langue. Ces

8 Le nombre élevé d'occurrences dans la classe de M8A appelle un commentaire. Sur les 36 occurrences, 8 occurrences apparaissent dans les expressions *comique de mots* ou *jeux de mots* et désignent un objet d'enseignement spécifique de la discipline, ce qui relativise le nombre élevé d'occurrences.

nouveaux traits parfois s'ajoutent aux traits graphiques ou lexicographiques, parfois les remplacent. Pour compléter l'analyse, il faut donc ouvrir le corpus à de nouveaux lexèmes. Les lexèmes « terme(s) » et « notion(s) » apparaissent parfois comme synonyme de « mot(s) » (cf. l'entretien de R8A ci-dessous). Sur les 18 occurrences de « terme(s) » (2 en G2P, 1 en K6P, 14 en M8A, 1 en O8B), 3 seulement couvrent les mêmes traits que le mot lexicographique, les 15 autres renvoient à des traits notionnels liés à un domaine spécifique (« des termes scientifiques », « les termes du théâtre »).

Entretien R8A, hiver, 22'30''

E : donc je leur ai fait chercher des **mots** : on a essayé de trouver justement des équivalents contemporains de ce que c'est qu'une démocratie qu'est-ce que c'est qu'une dictature [...]

E : oui et justement toujours comparer faire une petite discussion avec chaque **notion** comparer enfin parler de ce qui est contemporain ça les aide à comprendre

L'« empire », le « périmètre » (K6P), le « gigantisme des cités » (M8A), le « national socialisme » (R8A) ou l'« intendant » (M8A), tous ces mots découverts au fil d'une première lecture sont rapportés au contexte d'expérience et à la connaissance du monde des élèves. Ces mots ou expressions font certes l'objet d'une recherche lexicographique, mais leur traitement est subordonné à la compréhension thématique du texte. Ils deviennent le point de départ de digressions parfois importantes. Les mots incompris et signalés par tel élève créent autant d'occasions de développer des informations que l'enseignant pense utiles à la compréhension des mondes développés par le texte. En M8A, à la lecture de *L'Avare* de Molière, le mot incompris d'« intendant » est isolé de la phrase, défini rapidement, mais aussitôt replacé dans le contexte de la scène, rapporté à la fonction sociale du métier de l'époque et à la constellation des personnages impliqués dans l'intrigue et associé à un objet de l'univers référentiel des élèves, les sites de rencontre. L'enjeu du travail d'explicitation encyclopédique réside dans la compréhension de l'histoire ; cette explicitation dépasse largement le cadre du texte.

Dans le long extrait ci-dessous, l'enseignant rend compte de ce double travail d'explicitation lexicographique et thématique, subordonnant le premier au deuxième en assimilant la définition à une activité interprétative portant sur l'étendue thématique du texte. Le mot difficile « gigantisme » est rapporté au groupe nominal qui le détermine, « des villes », et transformé en notion thématique, le « gigantisme des villes », discuté à l'aune du titre.

Entretien M8A, printemps, 17'30''

E : je leur présente quand même eh : mais je donne un minimum / par exemple il dit mais monsieur XXX le **mot** gigantisme / je leur ai dit pour pas les bloquer tout de suite // je dois quand même expliquer le titre // le titre ça me paraissait quand même évident // eh ici parce qu'en fait c'est tout simple parce que quelqu'un m'a dit mais // c'est le silence qui menace ou le silence menacé //

I : ah

E : *ça c'est très intéressant parce que c'est exactement : c'est opposé*

I : *ah oui*

E : *donc à partir de là j'ai dit non c'est menacé : on a besoin du silence qui est menacé par le bruit : donc c'est et en fait je me suis pas rendu compte parce que effectivement il y a un / pour changer sans l'accent ça prend un autre sens et puis on lit le texte avec une autre entrée : donc effectivement en parlant de ça j'ai pu parler quand même du thème // donc c'est bien le silence qui est menacé par le bruit et là le gigantisme je leur ai fait un peu l'étymologie ça vient de géant etc. donc c'est // donc ces villes qui sont très grandes / alors je sais que pour eux ça leur parle pas beaucoup parce que Genève rentre pas dans cette catégorie-là / mais je leur ai dit pour ceux qui imaginent ces grandes mégapoles américaines ou asiatiques : imaginez ces grandes villes où il y a des quinze vingt millions d'habitants est-ce que vous pensez eh même Paris ou Londres des villes plus proches d'eux imaginez / puis mettez-vous dans la peau de ces gens qui vivent dans ces villes-là et puis lisez // ce texte essayez de voir ce que vous imaginez vous que vous projetez là-dedans //*

Ajoutons encore qu'au primaire, en 4^e et en 6^e, très nettement, les activités sur le lexique se conduisent sur des matières différentes du français, comme les mathématiques, les sciences, suivant en cela les injonctions du plan d'études. Au secondaire, la question lexicale renvoie aussi à d'autres disciplines que le français, comme l'histoire. Ainsi, en R8A, au cours de la lecture du roman épistolaire de Kressmann Taylor, *Inconnu à cette adresse*, la recherche dans le dictionnaire d'une définition pour les mots « démocratie » et « dictature » est élargie par une discussion sur le fonctionnement des démocraties et des dictatures contemporaines et complétée par la lecture de documents historiques. La compréhension du récit est suspendue par un travail d'explicitation de phénomènes sociaux et politiques (la montée du nazisme en Allemagne, la propagande et l'établissement du national socialisme dans les années trente), en lien avec le cours d'histoire.

2.2. Variation de l'étendue sur laquelle s'exerce le traitement du mot

La question du fait lexical enseigné est inséparable de la question de l'étendue (la « portée », dirait Nonnon, 2008, p. 57) sur laquelle porte le travail d'explicitation. Est-ce l'unité lexicale isolée qui est impliquée, à travers la signification d'un signe archétypique ? Est-ce le cotexte du mot, à l'échelle de la phrase, à l'échelle d'un segment courant sur plusieurs phrases ? Est-ce le contexte du mot, à l'échelle du texte, de l'intertextualité ? Ce questionnement rencontre la visée chère à Rastier (1998 ; 2000) d'éclaircir la notion de contexte. Appliqué à notre corpus, ce questionnement doit viser à éclaircir les usages des lexèmes « phrase(s) » et « texte(s) ». Rappelons notre hypothèse de départ que dans les deux systèmes d'enseignement du primaire et du secondaire les planifications curriculaires sont données comme étanches. Observons la variation des étendues sur lesquelles les enseignants des différents niveaux font porter le travail sur le mot.

Jusqu'en 4^e, le travail d'explicitation se fait majoritairement à partir d'unités lexicales isolées pour comprendre la phrase dans laquelle cette unité apparaît.

Même quand l'enseignant utilise le vocable « texte » pour désigner l'entité à laquelle se rapporte le travail sur le sens, le mot, explicité par l'enseignant ou cherché dans le dictionnaire, relève du sens de la phrase. Après la 4^e, la phrase n'est plus l'unité de travail. Passe-t-on au palier du texte pour autant ?

Quantitativement, on a déjà remarqué le contraste entre la diminution, au fil des niveaux, de la fréquence de « mot(s) » et « phrase(s) » et le maintien d'une fréquence relativement élevée du lexème « texte(s) ». La diminution se marque particulièrement entre la 4P, qui compte encore de nombreuses occurrences de « mot(s) » et de « phrase(s) », et les 6P et 8^e A/B. Les enseignants des niveaux supérieurs à partir de la 6P utilisent le « mot(s) », moins d'une dizaine de fois (pour 5 d'entre eux sur 6), et la « phrase(s) », moins d'une dizaine de fois (pour 4 d'entre eux sur 6). Par contraste, la fréquence de « texte(s) » reste élevée dans les discours de chaque enseignant, une quarantaine d'occurrences par unité pour 8 enseignants sur 12.

Mais les trois lexèmes « mot(s) », « phrase(s) » et « texte(s) » renvoient-ils à des objets de savoirs comparables ? Couvrent-ils des entités langagières qui s'opposeraient seulement sur un critère de longueur ? Un traitement nuancé des correspondances entre lexèmes s'impose. Jusqu'en 4P, les lexèmes « mot(s) » et « phrase(s) » sont présentés comme des *notions* (certes floues, mais « ouvertes », en voie de construction), des éléments de découpage de la langue. Le lexème « mot(s) » renvoie à l'unité minimale du traitement du sens, préalable indispensable à l'élaboration des significations et de l'accès au texte ; il apparaît comme une partie de l'unité supérieure, la phrase, dont la limite est essentiellement bornée par des critères graphique et syntaxique. Le lexème « texte(s) » ne représente pas à proprement parler une notion ; les enseignants l'utilisent pour désigner un *support matériel*. Le texte est ce morceau de continuum de suites linguistiques, de longueur variable, à partir duquel se conduisent toutes les activités de repérage de mots, d'expressions, de segments, pour dégager soit l'idée principale soit l'intrigue. C'est l'unité thématique qui fait le bornage du texte. Cette *textualité thématique* est parfois associée à un auteur, au cycle moyen et secondaire, comme aide à la contextualisation du contenu (le plus souvent une histoire).

La fréquence élevée des occurrences du lexème « texte(s) » en G2P appelle une interprétation plus spécifique. Cette fréquence se concentre au semestre de printemps (46 occurrences au printemps pour 29 en hiver) lorsque l'enseignante commente une séquence de production qu'elle a menée sur le texte expositif et qu'elle considère comme un soutien à l'enseignement de la lecture. Le cotexte des 46 occurrences est remarquable : 40 occurrences sont immédiatement suivies soit d'un qualifiant (« texte *expositif* »), soit d'un groupe nominal (« texte *d'information sur les chats* »), soit d'une phrase relative (« texte *qui explique* »). Référée aux supports extraits du manuel, l'expression « texte expositif » a la valeur d'une unité lexicalisée. La détermination du lexème, on le voit, concerne les visées d'influence du texte. Dans ce cadre de travail sur le texte expositif, le lexème ne couvre plus seulement une entité graphique ou lexicographique, il s'étend à la dimension fonctionnelle du texte. Cette dimension n'apparaît pas

comme désignative, mais comme axiologique. Quand l'enseignante évoque les « vibrisses », ce n'est pas pour souligner la difficulté du mot à définir dans le cadre d'une leçon documentaire sur le chat. Le mot spécifique (ou de spécialité), rapporté au texte à produire, est problématisé dans sa visée spécifique d'informer.

Le traitement différencié du mot en G2P est à corrélérer à la spécificité des activités de compréhension ou de production et aux dimensions de la textualité travaillées. Selon que le traitement des mots difficiles se rapporte à la compréhension d'un texte narratif ou à la production de textes expositifs, les mots sont traités au plus proche de la situation de référence (l'histoire à comprendre) ou construits par rapport à la situation de communication et aux enjeux d'influence du texte (les spécificités de l'animal thématique dans le texte expositif sur le chat par exemple). Dans le deuxième cas, c'est l'entité communicative et non le contenu thématique qui semble gouverner l'anticipation des difficultés. Le vocabulaire de spécialité, les « vibrisses », sert à désigner un objet du monde pourvu de fonctionnalités, en fonction d'un projet d'écriture déterminé. Il ne s'agit plus seulement d'identifier les propriétés encyclopédiques d'un organe en s'aidant d'une image, par exemple, mais de le rapporter à une textualité en construction. Certes, la notion de texte reste floue (le discours de l'enseignant hésite entre *type* et *genre* sans qu'une définition permette de conclure), mais elle est en voie de détermination.

Quand des activités de production apparaissent à l'appui de la lecture, que ces activités portent sur le texte comme entité communicative, défini par son contexte de production, les usages que fait l'enseignant du lexème « texte(s) » apparaissent au singulier et ne sont plus spécifiés par un complément déterminatif thématique. Ce constat n'est pas lié à un niveau d'enseignement particulier. Il est remarquable qu'à des degrés différents, chaque fois que l'initiative du locuteur scripteur est sollicitée pour une production de texte, la question du lexique apparaît comme dépendante de l'enjeu d'influence du texte. Soit l'enseignant le constate et le commente dans la réaction de tel ou tel élève, soit le cotexte du lexème change. La situation de production semble forcer la question de la congruence du lexique et l'orienter vers des opérations langagières de mise en cohérence, plutôt que vers des contenus thématiques à déplier.

3. Variation des suites d'activités selon les enseignants

Nous voudrions montrer deux dernières variations : la variation du traitement lexical dans deux dispositifs distincts conduits par la même enseignante, l'un lors de la lecture-découverte d'un récit, l'autre lors d'activités de vocabulaire spécifiques ; la variation de la nature des mots et leurs contenus au fil des niveaux. Il s'agit de montrer comment le travail du sens en discours n'est pas réservé au niveau du secondaire, que ce travail gagne aussi les activités de compréhension menée au primaire, que cette porosité des niveaux est fonction de la nature des textes travaillés.

3.1. Des mots en question pour du sens en débat

Deux types de traitement lexical s'observent dans notre corpus : 1) le traitement des mots inconnus ou difficiles, simultané ou postérieur à la lecture-découverte d'un texte (ce traitement comprend les interventions ponctuelles de l'enseignant, les recherches des élèves, les listes de mots placés en marge ou en fin de texte) ; 2) le traitement spécifique des faits lexicaux (la polysémie, l'homonymie, l'anaphore, la synonymie, etc.) à travers des activités scolaires dites « décrochées ». Nous avons relevé ces deux types de traitement chez une même enseignante en J6P sous deux rubriques, explicitement signalées sur les supports-textes et exercices, pour deux suites d'activités. L'une spécifiquement dédiée au fait lexical répond à l'objectif du français de structuration des plans d'études genevois, l'autre dédiée à la lecture d'un album répond à l'objectif noyau de la compréhension.

Le traitement lexical, tel qu'il apparaît dans les supports-exercices, concerne les faits de synonymie, de polysémie, de référence. L'ensemble se présente en deux parties : une première partie comprend un extrait (avec de nombreuses coupures) du roman de Jeanne Bourin (1988), *Le grand feu*, suivi d'un lexique ; une deuxième partie comprend deux séries d'exercices, l'une dédiée au vocabulaire, l'autre à la structure et à la syntaxe. Considérons la première série d'exercices sur le vocabulaire. L'unité des extraits, prétexte aux exercices, est thématique, centrée sur une sous-séquence de l'incendie du château : le sauvetage de deux jeunes filles par deux jeunes hommes. Le traitement des unités lexicales sont rapportées à la phrase (« cocher la phrase dans laquelle le mot est employé correctement », « complète les phrases suivantes », « retrouve dans le texte les phrases qui ont le même sens », etc.) et à la référence du monde représenté dans le récit (« relève dans cet extrait les noms de cinq objets qui servent à meubler ou à décorer l'intérieur du château », « relève la phrase qui indique qu'au XI^e siècle, les châteaux étaient essentiellement en bois », « à l'aide des indices contenus dans cet extrait, fais la description physique la plus complète possible des personnages suivants »). Dans la plupart des exercices, une seule réponse est possible et vise le contenu référentiel d'unités isolées.

Par contraste, la suite d'activités menées sur l'album⁹ se présente comme une séquence complète. Le traitement lexical s'y fait incidemment, sous la responsabilité des élèves, à l'occasion d'un débat interprétatif. Le récit est approché « par effraction », c'est-à-dire à partir de l'artéfact didactique créé par l'enseignante. L'artéfact repose sur l'idée de séparer texte et illustration et de jouer sur la valeur des signes et l'incohérence de certaines unités lexicales. Le récit a fait l'objet d'une manipulation par l'enseignante. Les élèves ont sous les

9 L'album de Gilles Bachelet, *Mon chat le plus bête du monde*, se présente comme un récit documentaire et autobiographique dans lequel le narrateur relate les faits et gestes de son animal de compagnie. Cet animal est désigné sous le vocable « chat », alors que l'image accompagnant le texte représente un éléphant. Jouant sur la valeur des signes et les illustrations, le récit présente une suite de petits épisodes cocasses dans lesquels l'éléphant est croqué dans des attitudes stéréotypées, attribuables à un chat. Un des effets parodiques résulte, entre autres, de la confrontation de plusieurs points de vue : celui du narrateur-auteur-illustrateur convaincu de posséder un chat et celui du scientifique contestant la représentation du squelette de l'éléphant et de sa trompe sur l'une des pages de l'album.

yeux deux supports : le premier comprend le récit complet, sans illustration, et le deuxième est une lettre du narrateur à un scientifique. Cette lettre, qui figure à l'origine sur une des illustrations de l'album, répond à l'objection faite par le biologiste sur la représentation d'un squelette d'éléphant que Gilles Bachelet, narrateur-auteur-illustrateur signataire de la lettre, aurait publié dans un album. Dans cette lettre, le narrateur-auteur-illustrateur renvoie à son propre discours en prétendant qu'il n'a jamais « fait mention d'un éléphant, mais d'un chat », selon ses termes, ce que dément l'illustration bien sûr. Les deux supports ne distillent pas la même information sur l'identité de l'animal ; d'un côté le récit documentaire renvoie à une isotopie lexicale du chat (« la gamelle », « les pattes », « la souris », « le pelage »), de l'autre la lettre met en scène un point de vue qui semble renvoyer au référent d'un éléphant.

Organisés en cercles de lecture par petits groupes de pairs, les élèves ne disposent d'aucun support iconique et débattent sur la question de savoir à quel animal renvoie le « pelage ». Le mot n'a pas fait l'objet d'une sélection préalable par l'enseignante. Une ambigüité persiste sans qu'aucun élément textuel ne permette de conclure. C'est cette ambigüité qui incite les élèves à sélectionner le mot et à le rapprocher d'autres mots.

Entretien J6P, printemps, 8'

E : et là il y a eu des conflits terribles / et là c'était drôle parce qu'ils étaient vraiment dans du repérage dans le texte d'indices très précis et ils ont rebondi sur le mot¹⁰ pelage / parce que dans le texte que je leur ai donné en premier on parlait du fait que le chat avait un pelage qui n'était pas très gai/ et puis après on parle d'un éléphant et pour eux un éléphant ça a pas un pelage / donc : ça a des poils oui mais c'est pas un vrai pelage pour eux c'est pas une fourrure en tant que telle / donc là il y a eu des gros gros débats sur le mot pelage / ce qui fait que au lieu de rester sur l'éléphant // il y a un groupe je crois qui est resté sur l'éléphant / puis les autres ils sont tous plus ou moins partis sur le fourmilier / pourquoi / je sais pas ils étaient tous dans le dictionnaire en train de chercher ce qui pouvait éventuellement avoir une trompe aussi des poils et puis une couleur pas gaie enfin bon : voilà

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante relate une saynète qui thématise la discussion entre pairs. Le débat et le recours au dictionnaire apparaissent comme des soutiens à la compréhension du récit, ils contribuent à construire du sens en discours. Dans ce dispositif, les propriétés sémantiques du mot sont orientées vers le texte. Les deux dispositifs mis en place par une même enseignante relèvent de modèles distincts, qui se côtoient sans exclusive. Le même constat peut être fait à propos de la séquence menée en 4P autour du récit de Fine, *Comment écrire comme un cochon*. Le récit de Bachelet et celui de Fine comportent tous les deux un narrateur à la première personne comme seule source de référenciation (un seul sujet pour dire le monde et s'en distancier). Les deux textes jouent sur l'implication du lecteur et le poussent à construire un point de vue. Est-ce à ces particularités qu'il faut attribuer le fait que les deux dispositifs poussent à la construction du sens en discours ? La variation constatée pour ces deux

¹⁰ Nous soulignons.

enseignantes nous renseigne tout au plus : 1) sur les effets de certains textes et dispositifs sur le traitement du fait lexical et 2) sur l'effet de la sédimentation des pratiques (Schneuwly et Dolz, 2009).

3.2. Construire du sens en discours ou construire la référence par la langue

Nous voudrions examiner une dernière variation, relative à la nature des mots et à leurs contenus thématiques, et la croiser avec la variation des deux types de traitement lexical que nous venons de présenter dans la section précédente. Nous avons relevé de manière exhaustive l'ensemble des mots signalés par les enseignants ou listés dans les exercices et supports fournis aux élèves. Ces mots ont été répartis en deux séries de listes selon les deux types de traitement : la première série comprend les mots pointés par les enseignants à l'occasion de la lecture de textes, ayant fait l'objet d'un traitement particulier (explicitation, débat interprétatif, recherche dans le dictionnaire, etc.) ; la deuxième série comprend les mots prélevés des supports-exercices faisant l'objet d'un travail spécifique sur le lexique. L'ensemble de ces listes de mots ont été reportés sur un tableau structuré par niveaux et par classes (cf. annexe). Dans certaines classes, nous avons regroupé les mots qui apparaissent dans la même activité par des marques de ponctuation. Pour certaines listes, trop longues, nous avons retenu les premiers items selon l'ordre (alphabétique ou autre) d'apparition dans l'activité et signalé l'ouverture de la liste (« etc. »).

Observons les deux séries horizontales (cf. le tableau en annexe). Entre les deux types de traitement, une première variation est manifeste : les mots traités au fil des textes présentent une plus grande variété de nature que les listes des mots ou notions travaillés dans les activités scolaires spécifiques. Noms communs (42), verbes (12), adjectifs (9), locutions ou expressions figées (3), composent les listes du premier type. Dans le second type, il est frappant de constater la présence massive de noms communs dans les premiers degrés du cycle surtout. Ces noms communs concernent en grande majorité des objets du monde, regroupés selon les domaines d'expérience (les métiers, l'incendie) ou selon la proximité phonique (les noms comprenant le son [œ]). Les activités d'explicitation des mots difficiles pour aider à la compréhension de texte couvrent d'autres ensembles de vocables que ceux mis en circulation dans les activités spécifiques de traitement des faits lexicaux. Les difficultés rencontrées par les élèves dans la compréhension des textes, que les enseignants relaient en explicitant les « mots difficiles », ne couvrent pas les unités lexicales visées par les exercices spécifiques. La progression curriculaire pensée dans les exercices et manuels ne correspond pas aux difficultés des textes lus en classe.

Plusieurs constats de variations au fil des cycles ensuite : la variation des classes grammaticales (surreprésentation des noms communs dans les petits degrés) ; la présence des mots outils (les déterminants) dans les petits degrés, puis leur absence dans les grands degrés ; le nombre peu élevé des autres classes de mots (adjectifs, verbes) dans les degrés moyens ; la prise en charge du problème de la polysémie à travers les expressions figurées à partir de la 4P ; à

partir de la 6^P, l'abondance de notions qui relèvent des mondes représentés dans les récits, de domaines disciplinaires (« longueur », « périmètre », « nombre », pour les mathématiques ; « droit humanitaire », « empire » pour l'histoire), et à partir de la 8^e, de notions spécifiques à la discipline français (le vocabulaire du théâtre, les registres de langue, les différents types de comique). Y a-t-il là aussi une variation significative de la construction disciplinaire d'une progression curriculaire à deux degrés selon l'hypothèse de Balibar ?

Conclusion

L'analyse lexématique des entretiens, soutenue par l'analyse didactique des activités scolaires et des dispositifs, semble féconde pour rendre compte des savoirs objectivés de l'enseignant. Le savoir objectivé de l'enseignant dans sa dimension lexicale ne représente pas un ensemble structuré de concepts, constituant une théorie linguistique, mais plutôt une théorie de la pratique, suivant la progression curriculaire des apprentissages. Les lexèmes utilisés par les enseignants et présents dans les supports-exercices lexicaux renvoient à un système notionnel en construction. Il apparaît que le traitement du lexique et en particulier l'explicitation des mots difficiles ne porte pas sur les mêmes dimensions de l'unité lexicale selon les niveaux. Les variations constatées suivent peu ou prou les niveaux d'enseignement. Deux variations importantes se constatent : la première, au cycle élémentaire, entre la 1^P et la 2^P, correspond au passage d'un enseignement de la lecture décodage à l'exercitation de la compréhension ; la deuxième, entre la 4^P et les niveaux supérieurs (6^P et 8^e A et B), correspond au passage de la compréhension biunivoque des signes et de leur référence à l'usage culturel de la lecture pour appréhender des univers référentiels. Du mot pour l'œil au mot lexicographique, puis au « mot notionnel » des discours de spécialité et thématiques, un enseignement progressif se conduit au fil des niveaux dans la perspective d'établir une référence, puis d'élaborer des contenus thématiques. La lecture comme objet d'enseignement se transforme, au fil des niveaux, en compétence traversant les domaines de l'expérience au service d'une ouverture à la connaissance du monde.

Notre question de départ sur la variation des propriétés du lexème « mot(s) » peut être corrélée à la deuxième question sur la variation de l'étendue sur laquelle porte le traitement du mot. Progressivement, jusqu'en 4^P, le travail d'explicitation est conduit à partir soit d'unités isolées, soit du cotexte (restreint à l'environnement immédiat du mot à expliciter ou élargi au segment de texte portant sur plusieurs phrases). Dès la 6^P, plus l'explicitation porte sur un complément thématique ou encyclopédique, plus l'étendue s'élargit au contexte (intertexte, information historique). Cet élargissement n'implique pas forcément que, dans les niveaux supérieurs, du sens soit construit en discours. Le lexème « texte(s) » en usage dans le discours des enseignants ne renvoie pas à une notion de discours, mais désigne plutôt un support matériel circonscrivant le plus souvent une unité thématique.

Deux nuances à ce dernier constat sur le texte. Précisons d'abord que, dans plusieurs dispositifs et suites d'activités, la construction du sens se fait en discours, presque incidemment, au fil de la lecture. Ces exceptions se manifestent lorsque les textes impliqués dans l'activité de compréhension, des récits exclusivement, jouent sur l'ancrage énonciatif et impliquent de la part du lecteur un travail sur la construction d'un point de vue sur la narration. Précisons ensuite que, dès que l'activité de lecture est associée à l'écriture d'un texte, entendu comme une unité de communication, le texte s'impose comme *notion* dans le discours des enseignants, tandis que le lexique prend une fonction orientée en discours. Dans un cas comme dans l'autre, les niveaux d'enseignement n'interviennent pas.

De ces variations, on ne peut donc conclure à une forme de *progression curriculaire* franchement distincte pour le primaire et le secondaire. Les cloisonnements et ruptures entre les ordres d'enseignement sont moins marqués que nous ne le supposons. Une certaine porosité se manifeste entre les niveaux ; nous l'attribuons surtout aux problèmes pratiques d'accessibilité à l'univers référentiel du texte, dont se plaignent les enseignants depuis les débuts de l'école républicaine, et à la configuration particulière d'objets d'enseignement associés à la lecture, notamment la production écrite.

Concernant la didactisation du lexique, une meilleure connaissance de la dynamique systémique des divers éléments de la discipline est indispensable à l'établissement d'un savoir objectivé pour la formation. On ne peut « réhabiliter le fait lexical » sans traiter du souci des « mots difficiles » du point de vue d'une progression curriculaire. Des tensions subsistent en effet dans cette logique curriculaire effective que nous avons montrée. La plus évidente de ces difficultés réside dans ce délicat passage d'un travail qui installe la référence et se soucie de la stabiliser, d'après un modèle mentaliste selon lequel le signe est dépositaire d'une signification posée *a priori*, à un travail sur « l'attention flottante » (Grossmann, 2005) et sur la construction de classes lexicales en discours, propres à la compréhension des textes, y compris polyphoniques. La mise en cause de ce passage impliquerait de détourner la lecture de sa fonction de connaissance du monde, telle que semble l'avoir structurée le geste fondamental du traitement lexical de l'enseignant de français au fil des cycles.

Bibliographie

- BAIN D. et CANELAS-TREVISI S. (2009). « L'utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline "français" ». In Schneuwly B. et Dolz J. (éd.). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : PUR, coll. Paideia, p. 231-265.
- BALIBAR R. (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*. Paris : PUF, coll. Pratiques théoriques.

- CALAQE E. et GROSSMANN F. (coord.) (2000). « Enseignement/ apprentissage du lexique ». *Lidil*, n° 21.
- CHERVEL A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CONSEIL D'ÉTAT DE LA RÉPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE (s.d.). *Règlement du cycle d'orientation*. Disponible sur Internet : <<http://www.ge.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=actualite.html&id=1358>> (consulté le 28 septembre 2010).
- FOURNIER J.-M. et VECK B. (1997). « La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée ». *Pratiques*, n° 95, p. 7-30.
- GOIGOUX R. (2002). « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 125-134.
- GROSSMANN F. (2005). « Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes ». In Bronckart J.-P., Bulea E. et Pouliot M. (éd.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, coll. Éducation et didactiques, p. 161-191.
- GROSSMANN F., PAVEAU M.-A. et PETIT G. (éd.) (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug.
- GROSSMANN F. et PLANE S. (éd.) (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.
- HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B. (2008). « Savoir pour enseigner et savoir à enseigner, Claparède et Vygotski ». In Schneuwly B., *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : université de Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 118, p. 63-88.
- LANSON G. (1925). *Méthodes de l'histoire littéraire. Premier cahier*. Paris : Les belles lettres.
- MARCHAND F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Larousse.
- MASSERON C. (2008). « Pour une topique de la peur : aspects psychologiques, sémiotiques, linguistiques ». In Grossmann F. et Plane S. (éd.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion, p. 161-190.
- NONNON É. (2008). « Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité ». In Grossmann F. et Plane S. (éd.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion. p. 43-69.
- PLANE S. (2010). « Les apprentissages lexicaux : prescriptions, attentes et fonction. Le problème des "mots difficiles" ». In Rispaïl M. et Ronveaux C. (éd.). *Gros plan sur la classe de français et les objets effectivement enseignés*. Berne : Peter Lang, coll. Exploration, p. 61-90.

- RABATEL A. (2005). « La visée des énonciateurs au service du lexique : point de vue, (connaissance et) images du monde, stéréotypie ». In Grossmann F., Paveau M.-A. et Petit G. (Éd.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug, p. 229-245.
- RASTIER F. (1998). « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage ». *Langages*, n° 129, p. 97-111.
- RASTIER F. (2000). « Problématique du sens et de la signification ». In Barbier J.-M. et Galatanu O. (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 5-24.
- REY B. (2006). « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? » In Lenoir Y. et Bouillier-Oudot M.-H. (éd.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses universitaires de Laval, p. 83-108.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (éd.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : PUR, coll. Paideia.
- TAUVERON C. (éd.) (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Tableau 3. Répartition, selon les cycles, des mots cités ou mis à disposition dans une activité explicite

		Cycle moyen 4 ^e et 6 ^e						Cycle d'orientation 8 ^e A et B					
		Cycle élémentaire 1 ^{er} et 2 ^e		Cycle élémentaire 3 ^e et 4 ^e		Cycle élémentaire 5 ^e et 6 ^e		Cycle élémentaire 7 ^e et 8 ^e		Cycle élémentaire 9 ^e et 10 ^e			
CZEIP	B2P	D2P	G2P	H4P	I4P	J6P	K6P	M8COA	R8COA	N8COB	O8COB		
Tragique	Regarder le silence Familier Tambourine (vb.)	Inquiet Immobilier Imprudent Faire le poireau	Souris Pichet Sauveteur Carpe Etang Expositif	Colonne Tiret Grève	Liste de mots difficiles établie par les élèves (données non disponibles)	Degré, à la diable, calciné, calfeutrer, chape, choir, conjurer, disséminer, embrasure, fournaise, etc. Trompe (n.c.) Pelage	Longueur, périmètre, nombre à quatre chiffres, somme Droit humanitaire Empire	Intendant, entremetteuse Gigantisme Enneteur, récepteur, code, transmission, message	Etre libéral Démocratie Dictature Attentat	Métaphore	Assoupi, fuser, ample, bas résille, stick, mygale, topela, matine, fascinée, fioul, désuet, enseigne, volutes, bunker, civilité, freezer, bastion, etc.		
Pirate Sucre, pain, pomme, chocolat, poupée Queue, œufs, yeux, nœud, deux, fleur Cheveux, neuf, cœur, pneu	Chez, sur, dans Chaud, froid, piquant, doux, dur Mes, tes, ses Des, les Une cheminée, la fumée, un mur, des pommes, une moto, le chemin	Large, étroit, petit, grand, laid, beau, etc. (antonymes) Ballon, parapluie, raquette, accordéon, canif, poupée, cage, etc. Oiseau, lac, poulain, louveteau, poche, crinière, etc.	Griffes, crocs, yeux, langue, crochus, acérées, noire, orange, bosses, cornes, poils Cuisinier, coiffeur, diététicienne Usine	Rapide comme l'éclair, nage comme un poisson Moyen de transport	Surplomb rocheux, en permanence, fossile Mares de boue, sarcasme, commémoration, être dans de beaux draps, béni-oui-oui, dubitatif, mettre la sourdine, lombric, etc.	Disséminés, fournaise, calfeutrés, chape, stagnante Clé de sol, pièce de théâtre, couettes, degrés, etc. Chaleur, leur, flamme, fournaise, feu, foyer, torche, incendie	Travail de vocabulaire sur le sens figuré (données non disponibles)	Didascalies, comédie, tragédie, scène, aparté, acte, dialogue, mono-logue, scène d'exposition, dénouement, quiproquo, nœud, personnage Comique de situation, de gestes, de mots	National socialisme	Des romans à l'eau de rose Dermatologue Eminent Suicide Rainure Surgissant Proliférantes Rafia Stéthoscope Chromé Panneaux Dissimulant	Typographie Synonymes d'automobile, bicyclette, travail, livre, chambre, argent, emploi Argot, vulgaire, familier, standard, relevé Juvaquatre, poste, Byrrh, aiguille, etc. Champ lexical de la pêche		
						École primaire						École secondaire	