# Le traitement du lexique dans la leçon de lecture au CP

Corinne Gomila

▶ **To cite this version:**

Corinne Gomila. Le traitement du lexique dans la leçon de lecture au CP . Élisabeth Calaque, Jacques David. Didactique du lexique : contextes, démarches, supports, de Boeck, pp.157-170, 2004. halshs-01833562

**HAL Id: halshs-01833562**
**https://shs.hal.science/halshs-01833562**

Submitted on 9 Jul 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Le traitement du lexique dans la leçon de lecture au CP ;**
**Comment les unités lexicales problématiques du texte (lu) sont-elles traitées ?**

Corinne Gomila
Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle, SYLED

Tout enseignant en classe de CP peut être amené lors d'une "leçon" de lecture, à questionner le savoir lexical de ses élèves. Ses interventions peuvent porter sur le sens *des mots de la communication,* les mots des enfants qu'il faut corriger ou les siens propres qu'il doit parfois reformuler ou gloser par souci d'adaptation ; Son questionnement peut aussi s'appliquer aux *termes métalinguistiques* que les élèves doivent parvenir à maîtriser pour pouvoir revenir sur la langue et l'étudier. Mais ses demandes les plus fréquentes se concentrent sur l'éclaircissement de certains *mots du texte en train d'être lu* qu'il estime trop difficiles à comprendre, parce qu'étrangers au registre lexical de ses jeunes élèves. L'objet de ma contribution s'inscrit dans ce cadre. Elle vise le traitement effectué en cours de lecture de ces unités lexicales problématiques.

Je partirai des remarques de J. David (2000) qui soulignent *l'influence respective de la lecture et du savoir lexical*, notamment le fait que le lecteur, apprentis ou expert, peut se trouver perturbé par la rencontre d'un mot inconnu qui [*introduit*] *une rupture plus au moins profonde et dommageable pour la compréhension du texte. Le lecteur doit en effet chercher le sens ou les sens probables, sans perdre le fil de la lecture, en l'occurrence la signification en cours d'élaboration du texte à lire*. (David 2000 p 38)

Il me semble que cette tension entre lexique ou plutôt rupture lexicale et lecture pèse également sur le déroulement de la séance d'enseignement. Le maître se préoccupe avant tout de la lecture du texte et de sa compréhension, de l'appropriation des stratégies nécessaires à l'acte de lire (code grapho-phonétique, grammaire textuelle, indices morpho-syntaxiques, cohérence sémantique). Toutefois lorsque le mot sur la page *ne va plus de soi* pour ses élèves, il ne peut éviter comme dans l'extrait suivant, de leur poser la question de son sens : *X ça veut dire quoi ? X qu'est-ce c'est ?* :

*" La petite fille épouvantée s'enfuit en pleurant"*[1]
L *é-pou-van-tail*

[1] Avant chaque exemple lorsqu'il est question, dans l'échange, du texte de lecture, nous présenterons entre guillemets la séquence à lire telle qu'elle est écrite dans le texte. Dans la transcription, M représente la maîtresse, L la classe entière, L1, L2,L3 un élève déterminé.

M qu'est-ce que c'est cette lettre-là c'est le (appel intonatif)
L [e]
M alors ça fait
L é-pou-van-tail-tée
M pourquoi vous voulez absolument dire *un épouvantail* mais moi je le sais pourquoi vous voulez le dire parce que vous le connaissez ce mot vous connaissez le mot *épouvantail* mais le mot *épouvantée* y en a qui ne le connaissent pas + alors regardez ici les enfants regardez ici qu'est-ce que c'est cette lettre ici que j'entoure ?
L [e]
M [e] alors quand je lis je dis
L *é-pou-van-tée*
M *épouvantée* alors qu'est-ce que ça veut dire *épouvantée* Samantha ?

J'ai choisi d'observer les pauses lexicales qui sont ainsi initiées, d'y examiner le travail d'explicitation ; Se concentre-t-il sur des relations de désignation entre le mot et la chose ("*X* c'est ça" ), de dénomination entre la chose et le mot ("X ça s'appelle *X*"), ou de signification entre le signe et le signe ("*X* ça veut dire… ") ?
L'étude de cas que je présente n'a pas valeur de généralité mais peut donner un aperçu concret d'un travail lexical scolaire pratiqué lorsqu'il est intégré à la situation de lecture. La majorité des exemples utilisés sont extraits de huit « leçons » réparties sur une année de CP[2]. Elles sont conduites par la même enseignante qui privilégie une démarche textuelle d'apprentissage de la lecture à partir d'albums. Celle-ci structure chacune de ces séances en trois phases ; le traitement de l'illustration ("*ce que nous apprend le dessin*" ), une révision du métalangage[3] lié à la textualité (*titre, narration, dialogue…)* ou à la grammaire *(nom propre, pluriel* ….); puis la lecture du texte.
J'envisage dans la première partie de cet article, la façon dont cette enseignante évite ou limite tout intermède lexical pouvant faire perdre le fil de la lecture. J'observe dans la seconde, les pauses indispensables que provoque la rencontre d'un mot nouveau et les procédures mises en œuvre par l'enseignante et ses élèves pour l'expliciter.

## 1. Des procédures qui évacuent le questionnement sur le sens du mot.

L'enseignante pour faciliter la lecture du texte recourt à diverses stratégies. La première, en amont du traitement textuel, est l'exploitation des illustrations. L'image est questionnée par l'enseignante (*que nous apprend l'illustration ?* ) décrite et explorée par les élèves. La

[2] Deux des exemples proviennent d'autres classes de CP partageant la même démarche.
[3] Voir à ce propos l'article *La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture* (Branca-Gomila 2004).

seconde qui relève d'un *accès lexical direct* s'appuie sur le rappel d'un mot *déjà-vu ailleurs*. La troisième enfin passe dans le discours de l'enseignante par une glose de mot "préventive".

*1.1. L'intérêt de l'illustration*

Le fait que sur les huit séances de lecture enregistrées chez cette enseignante tout au long de l'année, très peu de noms comparativement aux verbes ou aux adjectifs se retrouvent définis en cours de lecture est frappant. Comme le montre l'exemple suivant, l'explicitation du terme *hippocampe*, terme scientifique dont on peut douter qu'il appartienne au registre d'écoliers de six ans (même originaires du midi), n'est pourtant pas assurée au cours de la lecture du texte :

*"Il aimait bien, Equestro le petit hippocampe, les gracieuses méduses et les étoiles de mer."*

M alors *il aimait bien [mmm] le petit*
L1 *hi-ppo*
M très bien *hippo*
L1 *campe*
M TRès bien on relie tous ensemble
L *il aimait bien [mmm] le petit hippocampe*
M ce mot par quoi il commence
L2 une majuscule c'est un nom propre c'est le nom du petit hippocampe
M très bien Fiona

L'explicitation de ce mot a déjà été résolue ailleurs, lors de l'exploration préalable de l'illustration, non par une définition mais à partir de la valeur dénominative du mot ; *cette relation entre la signification des mots pleins et leur capacité à désigner les choses* (Mortureux 2001,11) qui fait que le nom *hippocampe* désigne dans le texte un hippocampe précis, celui de l'histoire et qu'il le fait en évoquant les propriétés de tout hippocampe. C'est en commentant l'image, que l'animal a été identifié et que le terme qui le désigne a été introduit :

M on va d'abord regarder ensemble l'illustration alors Marina et Marc vous allez me dire ce que vous voyez sur ce dessin allez je vous écoute
L1 un poisson […]
L1 le rouget
M un rouget alors montre-le moi le rouget c'est un rouget ça ? aïe aïe aïe non
L2 moi je vois un petit poisson
M non alors ce que tu m'as montré ce n'est pas un rouget regarde je vais te montrer ça ce n'est pas un rouget + ça est-ce que tu sais comment ça s'appelle ? et toi Marc est-ce que tu sais comment ça s'appelle ?
L2 non

M ça s'appelle *un hippocampe hi-ppo-campe* répétez
L *hi-ppo-campe*
M à quoi il ressemble cet animal ?
L1 à un éléphant
M à un éléphant à non
L1 parce que y a le nez
M ah oui on dirait qu'il a une petite trompe non vous ne trouvez pas qu'il ressemble à un autre animal qu'on a sur la terre ? regardez-le bien vous savez comment on l'appelle l'hippocampe ? + on dit que c'est un cheval de mer on dit qu'il ressemble à un cheval hein + donc l'hippocampe on l'appelle aussi le *cheval de mer* hein alors répétez *hi-ppo-campe* tu le connaissais cet animal toi Marc ?
L2 non

Au cours de l'échange, le référent (ou plutôt son substitut ; l'image) est montré ;" *regarde je vais te montrer + ça ce n'est pas un rouget*", dénommé ; "*ça s'appelle un hippocampe… l'hippocampe on l'appelle aussi le cheval de mer*". Il n'est pratiquement pas décrit si ce n'est la ressemblance évoquée ; "*on dit qu'il ressemble à un cheval*". Et cela suffit à la compréhension du mot, à son fonctionnement peu après en lecture. Nulle définition catégorielle n'est engagée qui à la manière des définitions lexicographiques appréhende le mot à partir des relations sémantiques qu'il entretient avec d'autres (ressemblances, hiérarchie, ou solidarité) et organise logiquement les informations de *l'incluant* aux *sèmes spécifiques*. Le terme *hippocampe* notamment aurait pu être explicité dans une *définition hyperonymique* : animal→poisson →rouget, hippocampe…Chacun de ces termes est d'ailleurs employé, mais il n'y a pas de temps pour un *enseignement lexical intensif* qui *développe la connaissance des propriétés des « choses » ou, si l'on préfère, la connaissance des significations de chaque terme* (Florin, 1993, 98). L'enseignante ne questionnera donc pas ses élèves sur ce qu'est un hippocampe : *À quelle espèce appartient-il ? Quelles sont ses parties constituantes, les lieux où il se trouve ?….* Il lui suffit juste que le mot fonctionne dans le texte.

La lecture de l'image s'inscrit donc principalement dans un programme de monstration. Elle sert à préparer la phase de lecture. Cette description de l'illustration est conduite dans toutes les méthodes de lecture. Elle présente un double intérêt : elle active par avance le lexique du texte, en neutralise les difficultés éventuelles, et elle limite en cours de lecture tout arrêt superflu sur la signification d'un nom au profit de l'étude de sa combinatoire (*hi- ppo-campe*) ou du travail d'inférences qu'il permet au sein de la phrase (*X c'est le nom du petit hippocampe*).

*1.2. "L'accès lexical direct" le rappel du lemme*

Il est une autre procédure qui, lors du travail de lecture, permet à l'enseignante de ne pas s'attarder ni sur le décodage des mots ni sur leur signification. Elle repose sur la facilitation de la reconnaissance visuelle des mots déjà mémorisés, grâce à l'activation des réseaux sémantiques pertinents (on parle d'accès lexical direct). L'enseignante rappelle à ses élèves les circonstances ou les supports (affichage mural, fichiers, autres albums, etc. ) dans lesquelles le mot en question a déjà été rencontré ; *ce mot on l'a déjà vu, on connaît …* Elle facilite ainsi sa lecture ou la confirme :

*"- 1 feuille blanche ;"*

M ce mot on l'a vu dans l'histoire du petit sapin … comment ça se lit ça ?

L3 *feuille*

M voilà *une feuille blanche* + on connaissait *une feuille* Gaëlle hein

*"- 1 feutre noir ;"*

L10 *un feutre noir*

M *feutre* on l'avait appris au début de l'année + vous vous en rappelez *noir* on connaît *la couleur noire*

*"La liste des groupes"*

M donc on relie le titre ensemble

L3 *Liste des groupes*

M vous voyez que ce mot ici là qu'est-ce qu'y a écrit là ? on connaît

L10 *Groupe1*

M *Groupe1* et ici qu'est-ce qu'y a écrit ? c'est le même mot

L10 *groupe*

Bien que ces unités *feuille*, *noir* et *groupes* restent chacune une occurrence dans un énoncé dont elles ne peuvent être séparés *une feuille blanche, un feutre noir, la liste des groupes,* elles entrent dans une zone de non-coïncidence avec le mot syntagmatique. Elles deviennent des unités abstraites qu'on ne lit pas, qu'on n'explicite pas puisqu'on les connaît déjà. Elles se rapprochent ainsi des mots du dictionnaire, de l'entrée qui coiffe tout un paradigme *noir, noire, noires*, couvrant autant les variations de genre *noir/noire*, que de nombre *groupe/groupes*.

Cet appel au lemme est une autre façon pour l'enseignante de faciliter le fil d'une lecture sans rupture. Mais elle a ses limites. Si elle évite un décodage superflu, elle peut néanmoins favoriser certaines incompréhensions en assimilant notamment des acceptions polysémiques comme *feuille de papier/feuille de l'arbre*[4].

[4] Il est question dans le texte lu (une fiche de bricolage) d'une *feuille de papier* alors que les feuilles évoquées dans l'histoire du petit sapin sont celles des arbres.

*1.3. Le recours à la glose de signification*

L'enseignante recourt également à une autre forme d'explicitation qui se situe au croisement des procédures précédentes qui évacuent d'une certaine façon le questionnement sur le mot et des suivantes qui le traitent sans détour. Il s'agit de glose de signification.

L'enseignante glose quand elle juge que le mot du texte ne relève pas du registre de ses élèves ou que son traitement lexical dans un dialogue didactique sera vain ou trop long. Le fort caractère dialogique de ces gloses apparaît alors au premier plan :

" *Coller l'extrémité de la bande de papier crépon.*"

M on colle l'extrémité de la bande de papier crépon c'est quoi *l'extrémité* ? + ça veut dire le bout la fin de la bande l'extrémité + c'est le bout complet

L'ajustement des discours, celui de l'adulte aux mots des enfants se met en scène. L'enseignante présuppose l'incompréhension du terme *extrémité*. Elle simule une interrogation avant de réduire elle-même l'inconnu, la difficulté. Le sens est ouvertement questionné et sans doute pour ne pas perdre de temps immédiatement renseigné, déterminé. Ce genre de glose propre à l'enseignante, évite un dialogue didactique, et joue en ce sens le rôle de raccourci, de condensé discursif.

En conclusion, on peut dire que les trois procédures évoquées, tant l'exploitation de l'illustration qui cible la désignation et la nomination du référent, que le rappel du lemme ou le recours à la glose de signification sont des stratégies à l'instigation de l'enseignante. Chacune évacue à sa manière le traitement lexical des unités du texte au profit d'une lecture sans rupture. Elles anticipent les difficultés des élèves, limitent le questionnement sur le sens des mots et favorisent ainsi une compréhension du texte sans accroc lexical.

Mais il existe également dans la « leçon de lecture » de véritables pauses lexicales.

## 2. Des pauses lexicales marquées par des essais de définitions

Ces pauses sont contingentes aux supports textuels utilisés en CP qui, dans un souci d'enseignement lexical ou grapho-phonétique, introduisent régulièrement mais sans excès quelques mots nouveaux *; « Et la petite fille [mm] s'enfuit en pleurant. »*

Dans ce cas, un élève lit, oralise la phrase jusqu'au point. La place du mot illisible est marquée par une sorte de signifiant phonique provisoire [mm]. Toute une série d'hypothèses, d'ordre sémantico-syntaxique (« c'est *apeurée*[5] parce que ça va dans la phrase ») ou grapho-phonétique (« *épouvantail* parce qu'y a les syllabes *é-pou-van* alors c'est *épouvantail*) sont

[5] Le terme *apeuré* a été vu dans l'épisode précédent, dans la phrase *Et la sorcière apeurée s'enfuit en pleurant*. Le texte réitère des phrases qui se ressemblent.

émises par les élèves. Chaque proposition est écrite au tableau et validée ou invalidée dans une comparaison terme à terme. Généralement il s'agit de mots pleins qui réfèrent, correspondent à des réalités, principalement des verbes et des adjectifs. Les mots outils (les articles, les conjonctions, les prépositions comme *à, ou, de*…) qui sont lus directement, ne sont pratiquement jamais questionnés. Lorsque le mot plein est décodé et qu'il ne pose aucun problème de compréhension, la phrase est relue collectivement et le cours de la séance reprend. Mais lorsque le sens de cette unité tout juste oralisée semble incompris alors s'engage tout un dialogue didactique qui cherche à le définir.

Le mot dans le texte est, pour reprendre la terminologie de F. Mortureux, un *vocable, élément du vocabulaire d'un discours*. Il fonctionne dans le texte du jour, pourvu d'un *sens précis*, d'une *référence actuelle*. Il se distingue du *lexème, l'unité dénominative construite en langue*, pourvu d'une *signification*, d'une *référence virtuelle*. Dans le dialogue didactique, les essais de définitions produits rendent compte de cette opposition.

En effet, les propositions des élèves ou de l'enseignante ne se concentrent que sur l'une des acceptions du mot en question: ils cherchent à définir un seul des vocables susceptibles d'actualiser le lexème, pour les élèves celui qu'ils connaissent le mieux, pour l'enseignante celui qui correspond au plus près, au mot questionné :

"*Les bois du caribou forment un panache.*"

M qui est-ce qui sait ce que ça veut dire *ils forment un panache ?*Maud tu sais ? + on va écouter Maud peut-être qu'elle sait

L16 ils font une bagarre

L7 non non c'est pas un homme

M on nous dit + on nous parle du panache du caribou + on dit *le panache n'est pas encore dur* et *le panache se balance*

L11 je croyais que c'était une bouteille

M tu croyais que c'était quoi Julie ?

L11 une bouteille le panache

M une bouteille + tu crois qu'on nous parlerait de la bouteille de panache sur la tête du caribou ? + c'est quoi le panache Maud c'est quoi […] ?

L4 c'est c'est les cornes

M voilà c'est les cornes c'est la forme spéciale des cornes

Tous les aspects de la signification d'un terme ne sont jamais retenus et explicités comme le font les lexicographes. En classe, les explications, les définitions, qu'elles soient métalinguistiques ou naturelles, construites en langue ou en discours, catégorielles ou empiriques témoignent toutes d'un travail lexical restreint à la compréhension immédiate du mot dans le texte :

M *épouvantée* alors qu'est-ce que ça veut dire *épouvantée* Samantha ?
L5 peut-être que c'est parce que euh j'sais plus
M personne ne sait ce que ça veut dire ? Marion qu'est-ce que ça veut dire ?
L9 faire peur
M alors ce alors oui *épouvanter quelqu'un* ça veut dire faire peur mais là on va relire la phrase relisez tous ensemble la phrase
L *alors la petite fille épouvantée s'enfuit en pleurant*
M écoutez bien c'est la petite fille qui est épouvantée alors qu'est-ce que ça veut dire Marion ?
L9 ça veut dire qu'elle se fait peur
M elle se fait peur à elle ?
L6 le monstre lui fait peur
M oui ça veut dire qu'elle a (Appel intonatif)
L peur
M mais comment peur un peu beaucoup ?
L beaucoup
L6 elle tremble
M oui elle tremble elle est épouvantée + le mot *épouvantée* c'est un mot qui est fort parce qu'il dit il veut dire que la petite fille a très très peur + quelqu'un qui est épouvanté c'est quelqu'un qui a TERRIblement peur d'accord les enfants

*2.1. Des phrases métalinguistiques qui déterminent le sens de l'unité lexicale :*

*" Épouvanter quelqu'un* ça veut dire « faire peur »"

Le métalangage appliqué au lexique permet de définir un mot en le prenant comme l'objet de son propos. Dans la phrase *"épouvanter quelqu'un ça veut dire faire peur",* la séquence *épouvanter quelqu'un* est autonyme. Elle ne désigne aucun comportement en particulier, elle ne fonctionne pas comme un signe référant directement aux choses du monde. Elle est mentionnée comme un élément de la langue. Cette définition métalinguistique avec son caractère général et abstrait se présente comme une définition conventionnelle ; une définition en langue en quelque sorte.

Le verbe pivot *vouloir dire* fonctionne comme un équivalent du terme *signifier*. Il met en relation deux syntagmes dont seul le premier est un autonyme. [6] Plus qu'une simple comparaison entre deux termes vaguement synonymes, il identifie surtout le mot en emploi autonymique à son signifié. Il a le même statut sémiotique qu'*avoir pour sens* :

*Épouvanter quelqu'un* (ça) a pour sens « faire peur » .

[6] J. Rey-Debove (1997, 180- 199) démontre qu'un autonyme ne peut avoir de synonyme, sémantiquement il *ne peut signifier qu'un signe de même expression que lui*. Dans cette relation de signification, le premier terme est autonyme et le second est un *nom de signifié*.

Dans cette relation de signification, l'enseignante détermine le sens le plus accessible, le mieux ajusté aux discours de ses élèves. Cependant cette détermination reste la plupart de temps, minimale, limitée à un seul trait spécifique, donc forcément sans organisation logique :

"*lisse* ça veut dire « doux » "

"*hanter* ça veut dire « errer, être dans la maison » "

*"courbé* ça veut dire « penché »"

Ces définitions métalinguistiques ne se suffisent pas, elles sont toujours accompagnées d'autres types de définitions plus naturelles, plus contextuelles.

### *2.2. Des définitions naturelles qui posent avant tout une équivalence référentielle: " quelqu'un qui est épouvanté c'est quelqu'un qui a TERRIblement peur"*

Très proches de la définition dont ils sont une variante naturelle, d'autres énoncés contrairement aux précédents parlent du monde pour déterminer le sens du signe en jeu :

M oui elle tremble elle est épouvantée + le mot *épouvantée* c'est un mot qui est fort parce qu'il dit il veut dire que la petite fille a très très peur + quelqu'un qui est épouvanté c'est quelqu'un qui a TERRIblement peur d'accord les enfants[7]

La séquence "*quelqu'un qui est épouvanté c'est quelqu'un qui a TERRIblement peur*" est dépourvue de termes techniques (pas d'autonyme ni de verbes métalinguistiques). Sa forme lexico-syntaxique est celle du discours sur les choses. Elle se présente comme une phrase générique énonçant littéralement une équivalence référentielle : "quelqu'un qui est épouvanté et quelqu'un qui a TERRIblement peur, c'est la même chose."

Le discours sur les mots et leur sens prend alors la forme d'un discours sur les choses et se confond avec lui. Cette forme de définition a déjà été décrite avec précision par Riegel (1987 et 1990) en tant qu'*énoncé définitoire ordinaire,* non métalinguistique. Il analyse ce type d'énoncé définitoire comme un mécanisme à double lecture, tout d'abord une lecture directe non métalinguistique qui établit une équivalence référentielle, puis une interprétation *indirecte définitoire* que masquait l'absence *des termes techniques liés à l'usage d'autonymes et de relateurs métalinguistiques* (Riegel 1990, 104) propres aux *énoncés ouvertement définitoires*.[8]

En classe, cette définition naturelle est fréquente :

*"l'extrémité* + c'est le bout complet"

---

[8] J. Rey-Debove utilise ce type d'énoncé dans son dictionnaire pour les enfants « Petit Robert des enfants (1986) » qu'elle qualifie de *définition mondaine phrastique* permettant de contourner le métalangage traditionnel. Dans l'un de ses articles, l'auteur a cette formule très explicite « Cette translation n'intéresse que le signifié du mot à décrire : en disant ce qu'EST la chose, on implique ce que signifie le signe. »(Rey-Debove, 1993, 82).

*"se blottir* c'est se mettre en boule contre"

Le discours de l'enseignante prend obligatoirement en compte l'élève et le texte qu'il est en train de lire. Cette nécessité pragmatique et dialogique de la situation induit parfois des explicitations toutes particulières. Elles lient notamment la signification du mot en langue, le trait d'intensité du mot *épouvantée* et son sens actualisé dans le texte *la petite fille a très très peur*:

M oui elle tremble elle est épouvantée + **le mot *épouvantée* c'est un mot qui est fort parce qu'il dit il veut dire que la petite fille a très très peur** + quelqu'un qui est épouvanté c'est quelqu'un qui a TERRIblement peur d'accord les enfants

Ouvertement explicatif ce genre d'énoncé a la particularité d'intégrer dans la paraphrase définitoire de la définition métalinguistique ou naturelle, le vocabulaire du texte. Il met ainsi en valeur les co-occurrents du mot :

"*au bas* ça veut dire au pied **de l'arbre** *"*
"*l'extrémité* […] ça veut dire la fin **de la bande"**
*"se blottir* c'est se mettre **contre l'arbre**"

Il semble donc qu'au sein d'une même pause lexical, le dialogue didactique donne lieu à plusieurs essais de définitions cumulées passant ainsi avec beaucoup de fluidité du plan des mots à celui des choses et inversement.
En général l'ensemble de ces procédures vise une compréhension immédiate du mot dans le texte. Par conséquent les définitions produites métalinguistiques ou naturelles restent minimales et centrées exclusivement sur le sens du *vocable*, le mot du texte. Enfin si ces définitions se manifestent dans l'échange enseignante/élèves, elles sont le plus souvent le fait de l'enseignante qui synthétise ainsi les réponses par mots isolés de ses élèves. L'élève se trouve donc peu impliqué malgré les apparences dans les procédures de définition.

*2.3. Le recours à d'autres façons plus empiriques de définir le sens d'un mot*
Pour finir je souhaite juste souligner la présence d'autres façons d'éclaircir le sens d'un mot nouveau. Il arrive en effet que le travail de définition n'aboutisse pas comme dans l'exemple suivant. Les propositions des élèves ne conviennent pas et l'enseignante dans une sorte d'exaspération recourt de nouveau à la monstration. Elle mime cette fois-ci l'énoncé : *c'est* ***ça*** *courber en avant … ils rament courbés en avant* ***c'est pencher en avant comme ça regardez…***
*"Les guerriers courbés en avant ramaient de toute leur force."*
L13 *les guerriers courbés en avant ramaient de toute leur force*
M ça veut dire quoi *courbés en avant ?*
L11 tomber

L14 aller vite
M non pas *tomber* pas *aller vite*
L14 marcher
M ça ne veut pas dire *marcher courber en avant* c'est ça *courber en avant* et ils rament courbés en avant c'est pencher en avant comme ça regardez

Il se peut aussi que l'explicitation du sens passe par une *référence indirecte*. Il s'agit d'une pratique courante des élèves. Pour définir le mot *lisse* dans l'extrait ci-dessous, ils le renvoient à un référent présent dans la situation d'énonciation ; "*la table elle est elle est lisse*" pour lequel ils s'appliquent à en clarifier tous ensemble le trait spécifique « sans aspérité » : "*y a pas de truc qui remonte …de pic, y'a pas des cailloux … c'est sûr y a pas de bois qui dépassent*". Cette tentative définitoire par comparaison ne va pas sans poser quelques problèmes de compréhension à l'élève L6 : "*ouais c'est pas un caribou la table*" :

*" En octobre, les bois du caribou sont découverts et lisses"*
L14 *les bois du caribou sont découverts et lisses*
L6 ça veut dire quoi *lisses ?*
M ah ça veut dire quoi *lisses* […] ?
L14 ça veut dire que c'est doux
M oui on a une autre explication on peut donner un peu plus d'explications à Stéphanie
L5 la table elle est elle est lisse
M la table est lisse oui
L5 y a pas de de truc qui remonte
M c'est quoi des trucs qui remontent
L6 y a pas de
L7 des pics
L6 y'a pas de petit
L5 y'a pas des cailloux
M oui Julie
L11 c'est sûr y a pas de bois qui dépasse
M oui tu as compris ce que ça voulait dire *lisse* Stéphanie ?
L11 elle est bien lisse + elle est bien lisse comme la table
L6 ouais c'est pas un caribou la table

En conclusion je crois que l'on peut reconnaître un certain travail lexical durant la leçon de lecture. Il se répartit sur des temps différents de la séance : un travail de dénomination lors de l'exploration de l'illustration et la mise en œuvre de diverses tentatives de définitions métalinguistiques, naturelles, ou empiriques, pour les quelques mots nouveaux du

texte. Mais il reste minimal et n'investit pratiquement pas le champ des relations lexicales (ressemblance, hiérarchie et solidarité) qui contribuent à organiser le lexique. Il est surtout pris en charge par l'enseignante qui le restreint à la compréhension immédiate du sens des unités dans la phrase.

Je n'ai pas observé dans cette classe de CP de phase de structuration lexicale complémentaire. C'est dommage, il me semble que ce qui est initié dans le cadre de la compréhension immédiate du texte, mérite d'être complété, approfondi, structuré dans des séances décloisonnées. Sans s'engager dans une description formelle, celles-ci pourraient favoriser un approfondissement du lexique, faciliter le réemploi précis des mots nouvellement découverts.

Bibliographie :

BRANCA-ROSOFF, S. & GOMILA, C. (2003), « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture » *Langages* n° 154 (à paraître juin 2004)

CALAQUE, E. (2000), « Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et propositions didactiques », Lidil, n°21, pp. 17-36.

DAVID, J. (2000), « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques », *Le français aujourd'hui*, n°132, pp. 31-40.

FLORIN, A. (1993), « Les connaissances lexicales des enfants à l'école primaire », *Repères*, n°8, pp. 93-112.

FRANçOIS, F. (1985), « Qu'est-ce qu'un ange ? », dans Berrendonner, Grize (dir.), *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles,* Berne, Peter Lang.

MORTUREUX, M.-F. (2001), *La lexicologie entre la langue et discours,* A. Colin.

REY-DEBOVE, J. (1993), « Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants.» , *Repères*, n°8, pp. 79-91.

REY-DEBOVE, J. (1978, rééd. 1997). *Le métalangage naturel*, Paris, Armand Colin/Masson.

RIEGEL, M. (1987). « Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs. », *Langue française*, n°73, Février 1987, pp. 29-53.

RIEGEL, M. (1990). « La définition, acte du langage ordinaire ; De la forme aux interprétations » dans Chaurand, Mazière (Eds.), *La définition*, Larousse.