

## Catherine DUPUY

Formatrice IUFM Site Montpellier. Doctorante Sciences du langage (Dir. D.Bucheton).  
Équipe LIDEF/ERT & ALFA.  
[catherine.dupuy@wanadoo.fr](mailto:catherine.dupuy@wanadoo.fr)

<p style="text-align: center;"><b>Le geste professionnel lexique : un des points aveugles dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires à l'école ?</b></p>
---

<a href="#"><u>Résumé</u></a>	<b>Summary</b>	<a href="#"><u>Article</u></a>	<a href="#"><u>Bibliographie</u></a>	<a href="#"><u>Annexe</u></a>
-------------------------------	----------------	--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------

## Résumé

Catherine DUPUY

### **Le geste professionnel lexique : un des points aveugles dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires à l'école ?**

**MOTS CLÉS** : enseignement de la littérature, geste professionnel, lexique/littérature, coproduction de significations.

En vue de décrire l'activité du maître de cycle 3 en classe de littérature, nous analysons deux séances d'enseignement d'une nouvelle de littérature de jeunesse en nous intéressant à l'étayage de l'enseignant lors de ces séances. À partir des transcriptions de ces séances et de la description hiérarchique de moments clés dans leur déroulement ; comme la découverte du texte, la contextualisation du texte et la problématisation de l'enjeu de la séance, nous identifions les modes de faire de l'enseignant qui mettent en évidence l'intention didactique et pédagogique du maître de prendre en charge le sujet lecteur.

Nous identifions une des contraintes régulières de la séance de lecture littéraire : l'étayage de la co-construction des significations du texte. Le maître a pour tâche d'enseignement que le texte littéraire soit étudié avec des procédures de compréhension fine du texte (inférer, mobiliser des connaissances sur les textes). Mais aussi doit faire appel à une lecture personnelle des élèves, à leur réflexivité par rapport à leurs propres pratiques de lecture.

Quels sont alors les savoirs faire que le maître développe dans les interactions pour surmonter cette contrainte ? Comment le maître alors peut-il tenir la tension entre ce qui relèverait de tâches d'enseignement sur le texte et de tâches d'enseignement sur le développement de l'élève lecteur ?

Après cette phase de description, nous voudrions analyser les interventions du maître susceptibles d'être facilitantes pour la prise en charge du lecteur. Pour cela, n'y aurait-il pas intérêt à regarder de près l'intervention du maître qui régule l'attention des élèves sur l'objet enseigné, le texte ? Nous utilisons un indicateur issu du cadre méthodologique de l'ergonomie ; le geste professionnel que nous tentons de caractériser en le désignant par geste d'orientation esthétique

en se basant sur la notion d'expérience esthétique. En effet il s'agit pour le maître de développer l'expérience de la lecture littéraire qui est objectivée comme étant une des composantes de l'activité du lecteur.

Quelles interventions du maître peuvent-elles être catégorisées comme susceptibles de favoriser cette relation spécifique au texte de l'élève qui selon V. Jouve induit les effets de la lecture sur le sujet lecteur ?

Des extraits sélectionnés de verbatims des deux séances serviront d'appui à la recherche de compétences professionnelles du maître en classe de littérature.

## Article

Catherine DUPUY

# Le geste professionnel lexique : un des points aveugles dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires à l'école ?

Serait-ce une gageure d'évoquer la diversité des pratiques d'enseignement lorsque nous parlons de l'enseignement de la littérature à l'école primaire ? Certainement si on vise à recenser aussi bien les pratiques partagées depuis longtemps par les maîtres ou les pratiques récemment instituées par les prescriptions ministérielles.

Néanmoins, on propose de se poser la question suivante : quels sont les modes d'effectuation du travail de l'enseignant favorisant la construction de significations à partir de l'objet enseigné le texte littéraire dans le contexte d'apprentissages de la classe ?

Notre contribution voudrait inventorier des savoirs faire fondamentaux de l'activité professionnelle qui ont cours dans la classe de littérature à l'école. Il s'agirait de repositionner ces compétences professionnelles du maître dans la reconfiguration de l'enseignement du français à l'école. Le remplacement du domaine « Français » par le domaine « Langue française et éducation littéraire et humaine » dans les textes officiels de l'enseignement primaire de 2002 a pour conséquence de mettre en perspective les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en rapport avec des objets comme ceux de la littérature de jeunesse.

L'observation fine de la classe de littérature met en évidence la complexité du milieu d'enseignement d'une séance de lecture. Cependant, il semble que l'on puisse reconstituer des éléments, voire des traces de l'activité enseignement-apprentissage de la littérature tout autant héritées de la culture professionnelle disciplinaire que des « tours de mains du maître chevronné ». Notre cadre théorique issu des travaux de l'ERT/LIRDEF (D.Bucheton, dir.) et ALFA, (J.C.Chabanne, dir.) privilégie les analyses qui empruntent de façon contributives des éléments de la psychologie du travail (Clot) qui retient comme outil de recherche ; les notions de tâche et de gestes professionnels ; de l'interdidactique (Chevallard, Sensevy) et quelques uns de ses

concepts comme la notion de milieu et de transposition didactique ; et enfin de la didactique de la littérature (Dufays, Dezutter, Bernié). Cette dernière porte son attention sur la problématique de l'enseignement de la littérature cherchant à faire acquérir aux élèves de l'expérience et des connaissances selon l'expression de R. Michel (Michel, 2001).<sup>1</sup>

Nous proposons de retenir pour notre étude une pratique d'enseignement statistiquement très présente dans les classes de littérature lorsqu'il s'agit de travailler la lecture : la tâche de l'enseignant d'élucider le lexique du texte littéraire. Cette tâche répond aux présupposés disciplinaires partagés chez un grand nombre de maîtres. Il s'agit pour eux d'une préoccupation majeure qui consiste à rendre le texte complètement compréhensible aux élèves pour préparer l'interprétation. Ce positionnement didactique est partagé par un grand nombre de maîtres car il touche aux représentations du langage auxquelles ils adhèrent sans parfois nettement le percevoir. Bien que les travaux de recherche (Reuter, Tauveron, Vanderdope) ou plus généralement de la psycholinguistique ont mis en question le fait que l'activité de compréhension sur les mots difficiles du texte littéraire serait à faire au préalable, on constate combien est lente leur intégration dans le quotidien de la classe. Voilà un argument pour tenter d'ouvrir une fenêtre sur le réel de la classe afin d'analyser des conduites d'enseignement à la lumière de notre champ théorique que l'on désigne par ergonomie de l'activité enseignante (Pastré, Vergnaud, Goigoux). Les grilles d'observation expérimentées sur notre corpus tentent de décrire les stratégies des enseignants et leurs dilemmes pour organiser au mieux les tâches d'enseignement en lecture.

Par ailleurs, une autre partie des termes du débat sous jacent à la question de l'enseignement de la lecture à l'école relève du domaine de la représentation du lecteur de littérature dans la classe posée par exemple par l'étude de C. Poslaniec dans sa thèse de 1998, *L'Évolution de la littérature de jeunesse de 1850 à nos jours*. Le lecteur de littérature de jeunesse serait vu comme celui qui doit avant tout comprendre ce qu'il lit et par là être « instruit » des savoirs contenus dans le texte ; opposé à la conception d'un jeune lecteur capable de coopérer à la construction de sens par une relation dialogique au texte.

## Nos hypothèse et méthodologie générales

Nous énonçons notre hypothèse générale selon les termes suivants. Si le processus de lecture exerce indistinctement la compréhension interprétation, on pense que la tâche lexique du maître

---

<sup>1</sup> Michel, Raymond, *Pratiques* N° 109. 110, 2001 Histoire de la description scolaire « *Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire* », pp. 179-205

devient un point aveugle à réinterroger en didactique de la littérature. Comment doit être envisagée l'activité définitionnelle des mots du texte littéraire pour que les élèves ne se détournent pas de la construction de significations sur le texte qu'ils sont en train de faire avec leur maître ?

Pour le dire encore, le problème qui nous intéresse ici ne relève pas directement des questions épistémologiques sur la place et le rôle du lecteur dans le processus de compréhension interprétation du texte littéraire. Nous essayons de repérer un problème d'enseignement de la littérature en cycle 3 : comment développer l'expertise professionnelle du maître dans les tâches effectives qu'il organise dans les séances de lecture autour de cette question de mots du texte à faire comprendre aux élèves ?

Pour cela nous examinons de plus près la tâche générale poursuivie par le maître dans notre corpus de séances de cycle 3: le maître a repéré une expression métaphorique du texte se rapportant au personnage principal qu'il s'agit de faire comprendre et interpréter en tant que tâche collective de lecture. Nous tentons de décrire comment le maître opérationnalise cette tâche. Nous le faisons en comparant la tâche effective de deux maîtres en ZEP sur les qualificatifs de la voix du personnage principal dans le texte à lire<sup>2</sup> ; une arrière grand-mère Archimémé à partir des expressions métaphoriques « une voix fade et usée » et « une voix geignarde ».

Il est à noter que si nous nous arrêtons sur les désignateurs de personnages ; nous n'abordons pas pour autant la difficile question de l'enseignement du lexique à l'école marqué par la prégnance de l'idéologie de la langue enseignée à l'école, telle que nous l'évoquions plus haut, qui postule la pauvreté lexicale des lecteurs. Néanmoins, il s'agit d'une tâche lexicale conduite par le maître qui est circonscrite dans une séance de lecture de littérature. On examine cette tâche qui apparaît comme secondaire mais cependant constitutive des pratiques de lecture de la littérature de jeunesse. Cet intérêt est exacerbé par le fait que la configuration de la discipline littérature présentée par les prescriptions est mouvante et comme le note B.Louichon<sup>3</sup> qu'on a « *l'étrange phénomène qui est à l'œuvre dans les IO de 2002 d'un double mouvement de dilution du concept de discipline et de recours à la discipline* ». C'est pourquoi, on avance que l'émergence de la discipline littérature mérite d'être observée à partir des tâches de lecture déjà opérationnalisées dans les conduites de la classe que les maîtres transposent dans la séance de lecture littéraire.

Dans la partie discussion en fin d'article, nous voudrions aborder le domaine où la didactique sort de sa méthodologie descriptive pour tenir si ce n'est un discours prescriptif du moins montrer en

---

<sup>2</sup> Archimémé de Bernard Friot in *Histoires Pressées* Milan, 1999

<sup>3</sup> « *Au cycle 3, la discipline « littérature » existe-t-elle ?* » B.Louichon, résumé de la communication, Colloque Littérature, Montpellier, avril, 2006

quoi la tâche de compréhension du lexique menée d'une certaine manière par le maître permettrait de rendre efficace l'activité d'interprétation des élèves en lecture littéraire. Nous évoquerons alors le concept de geste professionnel lexique car nous poursuivons un objectif à long terme de formation des maîtres. Ainsi, comment, une fois la tâche effective décrite sur la conduite de compréhension d'expression du texte à propos du personnage ; cette tâche réalisée pourrait devenir une tâche à « prescrire » en formation (en montrant son intérêt développemental) qui faciliterait l'inscription de l'activité définitionnelle de mots du texte dans le domaine de la culture littéraire.

Notre questionnement ira jusqu'à poser la question suivante : si on analyse la tâche du maître de faire définir des qualificants de personnage, on voudrait savoir en quoi le maître peut l'articuler avec une tâche dite culturelle.

Dans les données recueillies dans notre article, nous présentons deux axes d'analyse. Premièrement, on questionne le mode d'effectuation de la signification au cours de la réception du discours littéraire entre les maîtres et les élèves dans un extrait sélectionné chez deux maîtres. Nous nous interrogerons comme suit : quelle est l'activité définitionnelle de termes qualifiant un personnage d'un récit menée par le maître. Que recouvre cette tâche définitionnelle, comment est-elle menée par le maître et quelles opérations sont demandées aux élèves ?

Dans le deuxième axe d'analyse, il s'agira de nous intéresser principalement aux procédures d'enseignement du lexique à partir de l'acculturation littéraire des élèves. En quoi le travail organisé par le maître sur le lexique peut aller au delà de conduites routinisées, c'est à dire des questions posées par le maître sur le sens littéral et contextuel ? Et aussi en quoi la tâche lexique, précisément l'activité définitionnelle à partir de désignateurs de personnage de fiction, permet au maître d'abord de donner des éléments de méthodologie littéraire utile à l'étude du personnage, ensuite de valoriser ou non l'expérience culturelle du lexique, c'est-à-dire est ce que le maître engage les élèves à construire des réseaux notionnels dans l'activité définitionnelle pour faire réfléchir les élèves sur les rapports entre le monde et le langage ?

A regarder de près des séances de lecture de littérature de jeunesse conduites par des maîtres en cycle 3, il est intéressant de remarquer des pratiques d'enseignement dites ordinaires. Il nous semble que ces pratiques réelles ne sont pas suffisamment analysées pour en montrer la pertinence et éventuellement les potentialités de développement. Notre observation du terrain et les séances recueillies dans notre projet de recherche ERT/ALFA. s'intéressent particulièrement à l'activité de l'enseignant.

Nous proposons alors de repérer un certain nombre d'éléments de cohérence dans les conduites de classes des enseignants. Premièrement, un niveau de cohérence de l'enseignement de la littérature à l'école : problème de l'écart possible entre les activités prescrites et les activités réalisées : est ce que l'activité d'élucidation des mots du texte littéraire par le maître telle que nous avons pu l'observer dans les classes de cycle 3 est pertinente avec une des prescriptions des programmes de l'enseignement de la littérature<sup>4</sup> qui est que l'activité du maître ne devrait pas instaurer « *des techniques d'explication de textes qui ne pourraient à ce niveau n'être que des techniques de bavardage* ». Deuxièmement, un niveau de cohérence de l'apprentissage de la littérature à l'école : dans quelle mesure la conduite du maître organise aménage-t-elle la tension entre *l'opportunité pour le lecteur d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés.* »<sup>5</sup> et les objectifs d'apprentissage du domaine de la langue permettant de développer des compétences langagières argumentatives et explicatives ? Les analyses des extraits sélectionnés des deux maîtres portent sur les interactions langagières eues égard à notre cadre méthodologique qui voit la part du langage comme dominante et essentielle (Bucheton, 2005)<sup>6</sup>. On effectue une analyse de contenus dans l'option méthodologique de l'analyse conversationnelle. Comment alors l'observation des pratiques de classe peut-elle nous renseigner sur les tensions évoquées ci-dessus pour les décrire et les analyser ?

La recherche sur le terrain demande des outils méthodologiques appropriés. Nous justifions l'empan d'observation de la classe qui se situe principalement à un niveau micro interactionnel à propos de notre question de recherche bien que nous ayons au préalable « construit » le synopsis du déroulement global des deux séances de lecture réalisées par les deux maîtres, sachant qu'un niveau macro permet d'avoir une idée sur les phases successives où se déroulent les tâches de lecture.

Nous nous focalisons donc sur la régulation fine exercée par le maître de la tâche de production de significations à partir d'une qualification de personnage. Pour cela on essaie de voir en quoi elle est source de variations visibles dans la situation réelle. Comment les interventions du maître font-elles développer les significations autour de la tâche lexique ? Y a-t-il des techniques particulières de l'enseignant et spécifiques à l'objet enseigné ; le récit court ?

<sup>4</sup> Documents d'accompagnement, I.O. 2002

<sup>5</sup> Les Documents d'application du programme de Littérature au cycle 3 précisent que « l'appropriation des œuvres littéraires appelle à un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. »

<sup>6</sup> Bucheton, D. (2005) Les gestes professionnels : entre routines, événements et ajustements. *La lettre de l'association AIRDF*, 36.



## **.Analyse des extraits d'interactions**

La séance de lecture étudiée est consacrée à la lecture collective d'une Nouvelle Archimémé de B.Friot dans deux classes de cycle 3 dans une école primaire classée ZEP. Deux maîtres expérimentés font lire in extenso ce texte court dans une séance qui dure en moyenne cinquante minutes. Le maître 1 organise la situation selon un dispositif de répartition de tâches dévolues aux élèves : recherche sur le dictionnaire de vocabulaire, lecture à haute voix à préparer et formulations de questionnaires à poser aux élèves de la classe. La séance du maître 2 s'établit autour de la lecture du texte par élèves selon le dispositif de tour de table qui enchaîne linéairement la lecture-compréhension du texte. A partir de l'introduction qui a tenté de cerner la problématique de la recherche générale, une question s'impose à nous. Comment se régule la tension du projet didactique magistral qui s'inscrit dans la double contrainte de la compréhension immédiate du texte et l'appropriation des savoirs textuels narratologiques sur le personnage ?

On note que la composition des séances des 2 maîtres est différente : le maître 1 gère la séance en des temps collectifs à plusieurs variables : travaux de groupes puis regroupement en collectif classe ; travaux individuels d'écriture. La séance du maître 2 repose sur le tour de lecture oralisée des élèves du texte selon le déroulement chronologique du récit. Le maître interrompt leur lecture pour « greffer » des questions de compréhension portant sur des composantes différentes : retour demandé sur les événements du récit sur les relations entre les personnages et sur les définitions de certains termes.

Nous avons retenu une tâche d'explication à fournir par les élèves sur la caractérisation du personnage principal Archimémé. Des échanges dans les séances des deux maîtres sont analysés à partir d'une même zone de texte la phrase ligne 25 du texte où la voix du personnage de la vieille dame est qualifiée par le narrateur de l'expression «une voix fade et usée » et puis plus loin « une voix geignarde ».

L'étude porte sur le moment de la séance du maître 1 qui se situe entre la dix neuvième et vingtième minute et cinquante secondes. Il s'agit pour le maître de gérer le temps de recollection des travaux de groupe et plus spécialement du « groupe lexique », un groupe d'élèves qui avaient à chercher dans le dictionnaire le mot fade désignant la voix du personnage Archimémé. Mais aussi de gérer la construction de sens que les élèves ont déjà faite et de négocier le sens dans le déroulement des interactions de cet extrait, une tâche d'explication à fournir sur la désignation du personnage Archimémé « une voix fade et usée ».

C'est donc un double objectif pour le maître 1 qui assure la collecte générale des travaux de groupe et la lecture analytique du texte.

L'extrait du maître 2 se passe entre les trentième et trente sixième minutes. Le maître oriente la recherche de significations sur une autre caractéristique de la voix d'Archimémé avec l'expression « une voix geignarde ».

Dans les premières interventions du maître1, en 106 le maître adresse à l'ensemble de la classe la tâche de comprendre « une voix fade et usée ». C'est l'enseignant qui inaugure le cadre d'interactions sur le mode collectif autour de la construction de significations sur la qualification de la voix du personnage Archimémé.

La tâche dévolue au groupe dictionnaire qui a travaillé précédemment en groupe est une tâche générique sur l'activité lexique. Le groupe d'élèves a à donner une définition qui mettrait en évidence leurs compétences documentaires, c'est-à-dire à utiliser les ressources d'informations. Mais avec l'objectif de communication de significations comme base d'un langage commun pour parler de l'objet à traiter l'expression voix fade et usée.

Le travail dans le cadre de l'extrait est un travail collaboratif entre le maître et les élèves : il consiste à faire émerger une définition possible en rapport avec le texte ; à la trouver par tâtonnements contributoires, c'est à dire par propositions juxtaposées de plusieurs élèves que le maître va ratifier.

Il y a une tâche lexique dévolue par le maître à l'ensemble de la classe: une tâche d'explication à fournir sur la désignation du personnage Archimémé par le qualificatif usée.

On peut dire que le cadre interactionniste de production de significations est posé avec un cadre d'interactions contraintes par le cadrage didactique de la recherche de définition du lexique.

Mon analyse des énoncés suivants tente de répondre à la question suivante : est-ce que la tâche d'enseignement du lexique a pu se développer en tâche d'exploration de sens plus ouverte que dans un registre de compréhension immédiate ?

<p>106 maître : attention on est parti pour savoir ce que ça veut dire une voix fade et usée Abel Aziz le maître prononce cette dernière phrase très fort 107 Abdelaziz : c'est quelqu'un de fatigué qui a une voix 108 maître : non je te parle de la voix [...]</p>
---

En 108 *Abdelaziz* donne une explication au niveau de la perception du personnage à partir de l'archétype de la vieille dame. Or le maître interroge sur l'expression métaphorique qu'il veut faire interpréter littéralement.

<p>108 maître : non je te parle de la voix moi je vais vous mettre sur la voie un plat qui est fade c'est un plat qui n'a pas de goût alors une voix qui est fade c'est une voix qui a</p>
--

*109 les élèves : pas de goût*

*110 maître : pas beaucoup de goût qu'est-ce que ça veut dire ça ?*

Le maître conduit sa tâche d'enseignement du lexique sur la base de déplier littéralement l'expression « une voix fade ». Il propose lui même une signification à propos de la métaphore de la voix fade en l'explicitant par analogie à un référent de l'expérience connue des élèves. Il a un mode d'interaction où il vérifie ce premier stade de compréhension de l'expression une voix fade sous la forme d'un questionnement en suspens, de manière à que les élèves formulent la signification donnée par le maître. On arrive au niveau où le maître « pousse » les élèves à produire des significations à partir des significations déjà produites ; il accentue le travail cognitif à partir d'un deuxième niveau de significations avec une question en pourquoi sur le registre cognitif. L'élève en 111 énonce une périphrase sur le format syntaxique de la signification donnée par le maître mais qui est rattachée à la qualification de la voix du personnage

*110 maître : pas beaucoup de goût qu'est-ce que ça veut dire ça ?*

*111 un élève : c'est une voix qui elle paraît pas forte cette voix*

*112 maître : oui déjà oui si je pense que c'est ça et puis quoi ?*

*113 Abdelaziz : elle est fanée*

*114 maître : oui c'est pas mal ça fanée c'est comme une fleur fanée*

Ce passage met en évidence le fait que le maître relance pour la deuxième fois la recherche de significations sur l'expression une voix fade. En 113, l'élève investit le symbolique et propose une expression équivalente à fade. Le maître file la métaphore d'Abdelaziz et développe la symbolique de la vieillesse sur un registre de motif poétique la vieillesse à l'image d'une fleur fanée.

*115 maître : alors une voix fade et usée et c'est aussi une voix*

*116 Abdelaziz : épuisée*

*117 maître : c'est pas tellement ça ça veut pas vraiment dire ça fanée*

*118 un autre élève : épuisée et fatiguée*

*119 maître : qu'a pas de goût elle ne montre pas d'émotions elle n'est ni joyeuse ni triste alors elle est oui comme ça ma vie est monotone oui voilà une voix pas entraînante usée on sait pas trop ce que ça veut dire usée tu l'avais dit Antonio tout à l'heure*

Le maître ici réoriente la production de significations sur l'expression de départ « fade et usée ». En 116, l'élève propose une expression générique épuisée. En 117, le maître ne valide pas cette signification car il est resté sur le mot équivalent trouvé par Abdelaziz « fanée ». En 118, un autre élève suit et complète la signification donnée par Abdelaziz.

En 119, le maître récapitule ce qu'il a donné comme pistes de significations à propos de « fade » équivalent sémantique de « pas de goût ». De plus, il donne des informations sur la caractérisation de la voix au niveau psychologique en donnant des catégories de sentiments. Le maître développe

une interprétation du personnage en créant des paroles rapportées possibles du personnage explicitant un commentaire sur sa condition existentielle.

Le maître énonce une synthèse et développe en paraphrasant. Ainsi il ajoute une périphrase explicative « pas entraînant » à la nomination de « usée ». Dans la seconde partie de l'énoncé, il modalise en montrant que l'expression « usée » comporte un flottement de significations. Il rappelle la signification d'Antonio faite précédemment.

En bilan, on note que le déroulement de la conduite du maître comporte selon la grille micro des moments clés : une introduction sur l'expression décontextualisée et même si un élève contextualise le maître poursuit la conduite décontextualisée. On a donc le registre de compréhension littérale puis la production de significations par le maître.

Mais aussi une co orientation maître et élèves sur le registre du symbolique. En 113, l'élève investit le symbolique et propose une expression équivalente à fade. La maîtresse file la métaphore d'Abdelaziz de telle sorte qu'il déploie la symbolique de la vieillesse sur un registre de motif poétique la vieillesse à l'image d'une fleur fanée.

Enfin le maître a recours à l'explication de type psychologique du personnage à partir de la voix fade. En 119 le maître propose une lecture de cohérence psychologique du personnage à partir d'un énoncé de discours intérieur possible de personnage.

Dans les derniers tours de parole de l'extrait, on a un moment métalexical où le maître partage avec les élèves des doutes sur la signification partagée de « usée ».

En résumé, on catégorise la conduite des interprétations du maître sous la forme d'un étayage mixte qui correspond à des tâches d'enseignement de différentes catégories : nous notons des interventions du maître dans la co production de significations qui correspondent à des tâches d'explication de textes car il introduit la tâche sur l'expression décontextualisée. Mais également des tâches où il y a co orientation maître élèves effectuée sur le registre du symbolique. C'est pourquoi on remarque que malgré un étayage surplombant, les moments de définitions de l'expression autorisent le franchissement de paliers d'investigation des textes du plan cognitif au plan symbolique. Le maître use de ressources diverses pour suivre ses objectifs de savoirs à faire apprendre par les élèves. Donc la tâche activée dans ces interactions conduit à certains moments sur une autre visée de l'apprentissage qu'est la lecture littéraire et pas seulement une lecture compréhension immédiate du texte.

Nous posons la question de recherche suivante à l'extrait suivant du maître 2. Est-ce que dans la tâche d'enseignement du lexique pour faire lire les personnages d'un récit, le maître

développe une tâche d'exploration de sens par le biais d'un registre sémiotique plus riche que dans un registre de compréhension immédiate ?

Est-ce que la tâche d'enseignement du lexique appuyée par le recours au registre sémiotique culturel a une incidence sur les significations co produites par les élèves.

530 maître : *d'accord OK tremblotante comme une voix de mamie mais il y a un mot geignarde vous savez ce que c'est une voix geignarde*  
531 un élève : *oui c'est comme ça elle refait la voix sans intonation comme en fond de gorge*  
532 maître : *non non une voie geignarde*  
533 un élève : *c'est gêné*

Dans ce tour de parole, le maître pose la question du sens du mot « geignarde » attribué comme qualificatif à la voix d'Archimémé.

Le maître donc en 530 focalise sur une expression qui lui apparaît comme demandant des significations. Les élèves proposent des significations sur un registre différent. Pour 531, une interprétation en harmonie imitative car l'élève n'a sans doute aucune idée de la signification de l'expression. En 533, on a une production de significations sur la même base que sa camarade : l'élève propose un équivalent non pas sémantique mais paronymique de geignarde.

534 maître : *sur un ton très étonné : quoi vous avez pas vu Harry Potter ?*  
535 élèves : *si*  
536 maître : *le deuxième oui où il y a le fantôme dans les cabinets qui est mort là bas*  
537 les élèves : *oui*  
538 maître : *où il y a la petite fille comment s'appelle le fantôme de la petite fille ?*  
539 un élève : *Mimi*  
540 maître : *oui qui Mimi ?*  
541 un élève : *Mimi geignarde*  
542 maître : *pourquoi s'appelle Mimi geignarde*

Le maître inaugure une zone de significations qu'il amène des ressources affectives et culturelles commune aux enfants et que le maître connaît. La désignation du nom de personnage archétypal du défaut psychologique de se faire plaindre ou du phénomène de victimisation est une étape que le maître aménage dans une acception large de la construction de significations.

542 maître : *pourquoi s'appelle Mimi geignarde*  
543 un élève : *elle pleure tout le temps*  
545 maître : *elle pleure tout le temps oui c'est pas seulement qu'elle pleure tout le temps y a autre chose*  
546 un élève : *elle râle tout le temps*  
547 maître : *et aussi toujours elle dit*  
548 une élève : *oh ! C'est pas bien*  
549 maître : *oui c'est ça et*

Le maître ici reprend le format d'interactions communicationnel questions /réponses et donc mobilise l'activité cognitive des élèves. Il les amène sur la compréhension de deux catégorisations

du personnage ; la plainte sous deux formes exprimer du chagrin en pleurant et exprimer des revendications. On a une explication donnée par les élèves qui recouvre le champ sémantique de geignarde et des formes langagières explicatives différentes : deux phrases déclaratives sur le même schéma d'organisation « elle pleure elle râle tout le temps » et une forme de direct du personnage restitution d'un énoncé typique du personnage. Par conséquent, l'analyse met en évidence que l'activité cognitive demandée par le maître se transcrit langagièrément par des énonces variés.

549 maître : oui c'est ça et ben elle essaie de se faire plaindre comme si elle avait envie que Harry Potter et Hermione et tout ça ils arrivent et lui disent oh ma pauvre Mimi geignarde t'as pas de chance la pauvre ça vous fait pas penser un peu à ça ?  
550 un élève : elle aime bien se faire chouchouter ou se faire plaindre

Le maître développe selon une norme explicative les énoncés précédents des élèves. On a donc les types de phrases déclaratives qui commentent et l'exemplification sous forme de discours direct qui « illustre. Il fait appel à l'activité cognitive d'analogie ensuite pour conclure son propre développement. En 550 un élève marque par son énoncé récapitulatif le cheminement partagé des significations produites.

551 maître : d'accord alors dites moi une voix geignarde c'est une voix un peu comme celle de Mimi geignarde dans le film d'accord ? C'est peut-être la voix de quelqu'un qui a envie qu'on la plaigne qui a pas tellement envie qu'on voit qu'elle est un petit peu contente comme tu nous la dis tout à l'heure  
552 un élève : mais peut-être  
553 maître : mais alors attends on va continuer c'est qui qui lisait ah oui attends mais y a trop de bruit y a trop de bruit

Le maître ici recontextualise la travail cognitif de définition de l'expression voix geignarde : il expose une analogie : voix du personnage du texte et voix du personnage du film Harry Potter. Il expose par le présentatif une hypothèse marquée par le modalisateur sur l'inférence à faire à propos du comportement général d'Archimémé. C'est-à-dire sa duplicité de vieille dame à se faire plaindre. Un élève veut émettre une hypothèse mais le maître clôture cette séquence d'interactions.

Si on fait le bilan, quatre formes de régulation apparaissent : une introduction sur l'expression décontextualisée de la phrase de référence car il n'y a pas de citation de la phrase. Le maître a ainsi extrait l'expression voix geignarde sans la référence au co texte. Ceci marque qu'il s'agit d'un registre de compréhension littérale. Le maître amène sur une zone de significations partagées extérieures à l'énoncé à éclaircir, avec des réponses immédiates des élèves. Ensuite il apparaît que l'expression à définir est contextualisée à partir de l'analogie dans le connu culturel. Pour enfin

une prise en charge par le maître de la formalisation de la signification mais aussi l'émission d'hypothèses.

## Discussion

Dans cette partie, nous aborderons quelques réflexions méthodologiques à propos de notre choix d'analyse micro. Nous ferons ensuite part de nos réflexions sur l'intervention guidante du maître que nous essaierons de définir en geste professionnel lexique sur la construction de significations à partir d'une expression tirée du texte à lire.

Si nous avons exercé une grille d'observations sur des corpus d'interactions délimités, c'est que nous voulions rendre compte de phénomènes à interroger et qui donc réclamaient une observation à des niveaux au-delà de la surface des interactions. Dans les micros corpus analysés, on se rend compte que l'interaction porte sur un objet présentifié par le maître ; une expression qualifiant un personnage ; en somme une activité lexique d'inférence. Ce qui nous intéressait de voir, c'était la manière dont les maîtres faisaient émerger les significations. Il s'agissait de recenser la dynamique d'une micro genèse du sens dans les conduites langagières. Mais aussi de suivre au plus près les micros ajustements que les maîtres sollicitaient et dont il devait anticiper la dynamique. C'est ce que notre analyse tentait de voir. Sachant toutefois que l'observation micro qui est donc au plus près des échanges, comporte un risque ; celui de perdre de vue le contenu conversationnel de l'objet étudié. Dans les interactions présentées ; le savoir faire narratologique de cerner la qualification d'un personnage de façon métaphorique par la voix.

Nous voulions étudier comment s'articulait la genèse des significations co produites par les élèves à propos d'une catégorie d'objet d'étude ciblé par le maître ; une expression qualifiante d'un personnage. Il ne s'agissait pas d'un mot rare mais d'une expression métaphorique ; une voix fade et usée pour le maître 1 et une voix geignarde pour le maître 2 avec le qualificatif que l'on pourrait désigner comme de faible extension. On a vu que les conduites langagières du maître amenaient des transactions de significations à propos de la qualification du personnage principal. La tâche de s'attarder sur des mots du texte lu relève d'actes pédagogiques courants mais elle ne livre pas toute son épaisseur si on ne l'observe pas avec la grille micro.

Le point de discussion porte sur la question suivante : quelle est la part réservée à la visée didactique du lexique et la part à visée littéraire ; une fois l'analyse faite des tâches effective réalisées par les maîtres ?

Est-ce que les maîtres ont utilisé des outils spécifiques à la didactique du lexique ? C'est-à-dire est-ce que les maîtres ont organisé des activités se rapprochant d'activités de lexicographies ? On a vu que les maîtres lançaient les élèves dans une activité définitionnelle des qualificatifs du personnage de la vieille dame. Le maître 1 a accompli il nous semble, un travail de systématisation sur une recherche de définition sur le mot même, en tentant de cerner des traits ou sèmes axés sur des critères permanents. Il n'a pas véritablement expérimenté des moyens pour les élèves d'établir des hypothèses sémantiques en faisant par exemple des approches étymologiques. Ou bien plus préjudiciable en ne faisant pas les rapprochements avec des définitions s'appuyant sur des informations co textuelles. La voix d'Archimémé avait été qualifiée par le narrateur à partir du verbe grincer. On aurait pu avoir un réseau thématique sémantique du vieux personnage établi par les élèves qui aurait pu être évoqué en tant que vieille machine rouillée. Le maître 2 a orienté ses interventions selon une structuration visant à raccorder les hypothèses sémantiques à un système de référence partageable par la communauté de lecteurs.

Nous avons pour projet de définir les processus d'acculturation littéraire dans ces échanges de significations autour d'expression désignateurs de personnages. Un premier constat : des traces d'explication de textes apparaissent dans les conduites des deux maîtres. Dans le sens premier où le maître prend en charge la formalisation de la signification. Ceci est dû à l'expérience professionnelle des deux maîtres qui glosent l'expression réglant ainsi par eux même la construction des significations. Chaque maître l'effectue à sa manière même si l'on remarque que l'extraction des expressions constitue leur intervention commune. Comme étant une occasion que se donnent les deux maîtres pour faire un commentaire ou explication de texte. En outre au niveau des activités effectives des élèves ; il semble que les droits du lecteur « culturel » soient privilégiés aux dépens des droits du lecteur « heuristique ». En ce sens où il y aurait une intention marquée des maîtres de combler des lacunes culturelles des élèves de ZEP. Ceci est valable pour le maître 1 dans la tâche de médiation de commenter d'une manière que l'on pourrait nommer académique proche de l'explication raisonnée à propos du personnage. Pour le maître 2, les droits du texte paraissent oubliés pendant un certain temps pour évoquer le référence commune aux personnages du film Harry Potter. Puis le retour au texte s'effectue sans transition. La chaîne de régulation de sens du maître 2 suit une progression qui table sur des changements de mondes de références celui du texte avec le travail sur la voix du personnage et celui des références de personnages de cinéma Mimi geignarde. L'institutionnalisation faite par le maître reprend ces éléments sans particulièrement tisser l'analogie du désignateur Mimi geignarde et le personnage



de l'arrière grand-mère Archimémé dont la profondeur de personnage serait plus importante qu'une petite fille capricieuse.

Peut-on faire une catégorie à partir des stratégies des maîtres analysées dans ces extraits de séances pour à la fois développer l'activité définitionnelle d'une expression dans un texte littéraire et favoriser l'inscription culturelle dans la compréhension des enjeux du personnage ? On le tente en désignant comme geste professionnel lexique la zone intermédiaire où dans une lecture compréhension interprétation se trouve la possibilité pour le maître de développer l'opérationnalisation de la construction culturelle littéraire.

Dans le corpus, il apparaît que les activités conjuguées des deux maîtres pourraient faire tenir ensemble un geste professionnel lexique dans le sens où selon le maître 1 les élèves reprenaient et utilisaient les termes co construits. Avec le maître 2 la dominante des activités de l'extrait montrait le recours à des savoirs expérimentiels des élèves. C'est le croisement de ces activités amenant à des interventions mixtes de lexique et littéraires qui constitueraient le geste professionnel lexique. Au final, il semble que nous ayons esquissé les compromis complexes auxquels les gestes du métier du maître doivent se soumettre.

## **Bibliographie**

- BUCHETON , D. « Les gestes professionnels : entre routines, évènements et ajustements ». La lettre de l'association AIRDF, 36.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C., (dir.), (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ministère de L'Éducation Nationale , *Documents d'accompagnement, Lecture cycle III*, Sceren 2002
- FRIOT Bernard, « Archimémé » dans *Histoires Pressées* Milan, 1999
- LOUICHON B. « Au cycle 3, la discipline « littérature » existe-t-elle ? », résumé de la communication, Colloque Littérature, Montpellier, avril, 2006
- RAYMOND, Michel, *Pratiques* N° 109. 110, 2001 *Histoire de la description scolaire* « Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire », pp. 179-205
- PASTRE, P., (2002), "L'analyse du travail en didactique professionnelle", *Revue française de pédagogie*, n°138,
- POSLANIEC, C. *L'Évolution de la littérature de jeunesse de 1850 à nos jours* .Presses universitaires du Septentrion - Coll. Littérature - 1999

## Annexe

### Verbatims

#### DOCUMENT 1

Extrait 1 Maître 1 « *une voix fade et usée* »

- 106 maître : attention on est parti pour savoir ce que ça veut dire une voix fade et usée  
Abel Aziz *le maître prononce cette dernière phrase très fort*
- 107 Abdelaziz : c'est quelqu'un de fatigué qui a une voix
- 108 maître : non je te parle de la voix moi je vais vous mettre sur la voie un plat qui est fade c'est un plat qui n'a pas de goût alors une voix qui est fade c'est une voix qui a
- 109 les élèves : pas de goût
- 110 maître : pas beaucoup de goût qu'est-ce que ça veut dire ça ?
- 111 un élève : c'est une voix qui elle paraît pas forte cette voix
- 112 maître : oui déjà oui si je pense que c'est ça et puis quoi
- 113 Abdelaziz : elle est fanée
- 114 maître : oui c'est pas mal ça fanée c'est comme une fleur fanée et puis euh ton attitude toi aussi hein ?
- 115 maître : alors une voix fade et usée et c'est aussi une voix
- 116 Abdelaziz : épuisée
- 117 maître : c'est pas tellement ça ça veut pas vraiment dire ça fanée
- 118 un autre élève : épuisée et fatiguée
- 119 maître : qu'a pas de goût elle ne montre pas d'émotions elle n'est ni joyeuse ni triste alors elle est oui comme ça ma vie est monotone oui voilà une voix pas entraînante usée on sait pas trop ce que ça veut dire usée tu l'avais dit Antonio tout à l'heure

**DOCUMENT 2**Extrait 1 Maître 2 « *une voix geignarde* »

522 Maître : elle veut pas montrer qu'elle joue à des jeux d'enfants à des jeux oui  
 523 un élève : elle veut pas montrer qu'elle joue qu'elle a appris à jouer aux cartes à l'enfant elle veut pas montrer à la mère si elle voit la mère qu'elle joue aux cartes elle va dire eh ben elle s'ennuie pas la manie elle va dire ça  
 524 maître : c'est pas la peine que j'aïlle lui rendre visite tous les mercredis peut-être oui peut-être et tu nous a dit quelqu'un nous a dit elle change de  
 525 plusieurs élèves : voix  
 526 maître : elle change de voix elle prend qu'elle voix alors ?  
 527 une élève : de mamie  
 528 un élève : sa voix est cassée  
 529 une élève : *elle mime la voix*  
 530 maître : d'accord OK tremblotante comme une voix de mamie mais il y a un mot geignarde vous savez ce que c'est une voix geignarde ?  
 531 un élève : oui c'est comme ça elle refait la voix sans intonation comme en fond de gorge  
 532 maître : non non une voie geignarde  
 533 un élève : c'est gêné  
 534 maître : sur un ton très étonné : quoi vous avez pas vu Harry Potter ?  
 535 élèves : si  
 536 maître : le deuxième oui où il y a le fantôme dans les cabinets qui est mort là bas  
 537 les élèves : oui  
 538 maître : où il y a la petite fille comment s'appelle le fantôme de la petite fille ?  
 539 un élève : Mimi  
 540 maître : oui qui Mimi ?  
 541 un élève : Mimi geignarde  
 542 maître : pourquoi s'appelle Mimi geignarde  
 543 un élève : elle pleure tout le temps  
 544 maître : elle pleure tout le temps  
 545 maître : elle pleure tout le temps oui c'est pas seulement qu'elle pleure tout le temps y a autre chose  
 546 un élève : elle râle tout le temps  
 547 maître : et aussi toujours elle dit  
 548 une élève : oh ! c'est pas bien  
 549 maître : oui c'est ça et ben elle essaie de se faire plaindre comme si elle avait envie que Harry Potter et Hermione et tout ça ils arrivent et lui disent oh ma pauvre Mimi geignarde t'as pas de chance la pauvre ça vous fait pas penser un peu à ça ?  
 550 un élève : elle aime bien se faire chouchouter ou se faire plaindre  
 551 maître : d'accord alors dites moi une voix geignarde c'est une voix un peu comme celle de Mimi geignarde dans le film d'accord ? C'est peut-être la voix de quelqu'un qui a envie qu'on la plaigne qui a pas tellement envie qu'on voit qu'elle est un petit peu contente comme tu nous la dis tout à l'heure  
 552 un élève : mais peut-être  
 553 maître : mais alors attends on va continuer c'est qui qui lisait ah oui attends mais y a trop de bruit y a trop de bruit