

ACTIVITÉS LEXICALES AUX CYCLES 1 ET 2

Catherine LE CUNFF, Patricia BRESSY,
Martine ROLLAND, Solange SARAF
IUFM de Créteil

Résumé : Dans le cadre d'une recherche sur la construction de savoirs métalangagiers à l'école primaire, ciblée sur la didactique de l'oral, le Groupe INRP de l'IUFM de Créteil ("Méta-Oral") rencontre des problèmes de lexique. S'appuyant sur les recherches portant sur l'acquisition du langage en milieu naturel, le Groupe construit des stratégies d'enseignement/apprentissage du lexique, prenant en compte les divers types de discours et la dimension métalinguistique des savoirs des élèves : des situations d'activités lexicales sont présentées pour les cycles 1 et 2 (arts plastiques, conduites explicatives) empruntées aux projets des classes du Groupe.

Le Groupe INRP "Constructions métalinguistiques à l'école" de l'IUFM de Créteil ("Méta-Oral") travaille à mettre en place des démarches et des contenus pour la didactique de l'oral. La recherche actuelle porte sur la construction de la compétence langagière orale, impliquant la dimension métalangagière, particulièrement aux cycles 1 et 2, mais le Groupe ne s'interdit pas de transposer ses démarches et contenus dans les classes d'enfants en difficulté ou plus âgés. Ces classes sont toutes situées dans la banlieue parisienne. Un certain nombre d'entre elles sont en zone d'éducation prioritaire (ZEP). C'est particulièrement auprès de cette population défavorisée que nous tentons d'intervenir.

Le Groupe prend en compte l'ensemble des discours dans la mise en place des projets d'enseignement/apprentissage et tente de construire des situations permettant l'acquisition des diverses composantes tant pragmatiques que discursives ou linguistiques. Les apprentissages syntaxiques ou afférents au lexique entrant dans ce cadre, ne constituent pas des sphères isolées des autres dimensions.

La didactique de l'écrit, comme on le sait, commence à se doter d'outils pour enseigner les faits syntaxiques en liaison avec le type de textes où ils apparaissent de préférence. Mais l'intégration des faits lexicaux à cette dimension textuelle notamment à l'école primaire est encore balbutiante. A l'oral, la situation que l'on rencontre dans les classes est généralement la suivante. En maternelle, on travaille à faire acquérir du vocabulaire, en mettant en place des séquences collectives de langage à partir d'un thème particulièrement conventionnel : l'automne, le carnaval... On essaie "d'apporter" ainsi aux enfants, invités à prendre part à la conversation collective, en l'absence du référent bien souvent, quelques mots que l'on rappellera ensuite sous forme d'étiquettes à découper ou de mots écrits à identifier dans des activités préparant à la lecture.

Ou bien encore on travaille, à partir d'histoires ou de comptines, à mettre en place le lexique des couleurs ou des parties du corps. Par exemple, bien des enseignants tentent aussi en présentant des histoires riches au plan du vocabulaire, d'augmenter le bagage lexical de leurs élèves : imprégnation par l'oreille, par la répétition. Échec là aussi, car les enfants ne réinvestissent pas dans leurs productions ce vocabulaire généreusement offert.

Plus tard, les enseignants déplorent la pauvreté des textes écrits au plan du vocabulaire et tentent d'apporter une aide en proposant aux élèves de puiser au moment de l'écriture dans un stock de mots inscrits au tableau, pensant faciliter ainsi l'acte de production et enrichir le lexique. Quelques uns tentent de favoriser le transfert d'un lexique technique d'une discipline à une autre, faisant coïncider dans le cours de la même semaine le thème traité par exemple en géographie (les cours d'eau) et le sujet donné pour la production d'écrit.

Pourtant, il nous semble, sans que la dimension lexicale soit notre axe de recherche, que quelques pistes puissent être données pour tenter de rompre avec la situation actuelle et particulièrement en maternelle.

En effet, en travaillant à la construction de compétences relatives aux différents types de discours, l'équipe a rencontré la dimension lexicale. Ce sont donc les principes théoriques et les constructions de situations voire de projets intégrant le lexique que nous tenterons de présenter ici. Il s'agit d'une étude exploratoire et les résultats restent à confirmer. Mais il faut bien, en effet, répondre aux demandes qui émergent tant en Formation Continue qu'en Formation Initiale et qui manifestent le désarroi des praticiens face à l'état de la problématique et l'absence de réponse de la didactique. C'est aussi cette nécessité de répondre de façon urgente qui a obligé le Groupe à identifier et isoler la composante lexicale dans la recherche globale en didactique de l'oral.

Les recherches qui sont présentées ici s'appuient sur des séquences réalisées dans les classes et sont autant de pièces d'un puzzle qui ne trouve sa cohérence que si l'on se situe dans le cadre du projet d'enseignement/apprentissage des discours et de la compétence orale plus globalement.

Pour nous, il s'agit non seulement de faire acquérir du vocabulaire aux enfants mais aussi de leur apprendre à utiliser le lexique à bon escient dans les situations qui conviennent (précision des termes techniques pour expliquer, usage d'un vocabulaire spécifique pour parler d'art, maîtrise des registres et conscience des variations...), mais aussi d'installer une conscience des faits langagiers dont le lexique est une part, et un comportement spécifique vis-à-vis du langage de l'ordre du métalangagier.

L'article tente de montrer quelle est la démarche de l'enseignant et quelles sont les situations mises en place dans les classes du Groupe. Il est certain que la parole du maître sert de "modèle" (Ministère de l'Éducation nationale, 1985) mais peut-être pas comme on l'entend au premier niveau. Il est certain aussi qu'il faut que les thèmes abordés motivent l'enfant. Mais le thème ne suffit pas : encore faut-il qu'il y ait projet de l'enfant pour mobiliser la volonté d'apprendre. Il est certain aussi que les séances collectives de langage, auxquelles beaucoup

d'enseignants ont renoncé, ont leurs faiblesses. Mais le lexique est bien commun du groupe social : la signification se construit pour le groupe et par le groupe classe qui utilisera ces mots communs. Quant à l'interaction en face à face dont on recommande la pratique dans le domaine de la syntaxe, elle a aussi bien sûr son utilité mais elle ne se limite ni à l'échange individuel, ni à la syntaxe. Elle doit concerner aussi la construction des significations, qui disent le monde.

1. HYPOTHÈSE ET FONDEMENT THÉORIQUE

1.1. Hypothèse

Notre hypothèse, mise en œuvre dans les situations construites en classe, est que le lexique comme la syntaxe, s'apprend en situation. Ce sont particulièrement les travaux de la psychologie du langage sur la manière dont les enfants apprennent à parler dans leur milieu naturel qui confortent nos hypothèses et nos démarches.

Les écrits de L. Vygotski (1985) sont à présent connus et utilisés tant en didactique du français que dans d'autres disciplines. On se souvient que L. Vygotski affirme que la première fonction du langage est la communication. Ce que l'on peut rappeler ici c'est ce qu'il écrit sur la signification du mot : "La signification du mot, elle est langage et pensée en même temps parce qu'elle est l'unité de base de la pensée verbale" (1985 (1) p. 38). La communication est impossible sans les signes, elle est impossible aussi sans la signification : "Pour transmettre à autrui une expérience vécue ou un contenu de conscience, il n'est pas d'autre moyen que de les rattacher à une classe déterminée, à un groupe déterminé de phénomènes mais cela comme nous le savons déjà exige absolument une généralisation. Donc la communication suppose nécessairement la généralisation et le développement de la signification du mot" (o.c. p. 39).

L. Vygotski insiste sur la relation de l'enfant au mot : "Le mot est pendant une longue période [...] un attribut, une propriété parmi ses autres propriétés plutôt qu'un symbole ou un signe [...] le rapport interne signe-signification est le résultat de longues et complexes modifications [...] (o.c. p.105). C'est bien sûr l'entourage, en parlant à l'enfant, qui va permettre ces modifications, la construction des significations." Le langage de l'entourage avec ses significations stables, constantes prédétermine les voies que suit le développement des généralisations [...] mais ils ne peuvent lui transmettre leur mode de pensée. L'enfant assimile les significations des mots qui lui viennent des adultes sous une forme déjà élaborée. Il n'a pas lui-même à assortir les objets concrets ni à former les complexes." (p. 173) Ainsi l'enfant ne choisit pas la signification d'un mot. "Elle lui est donnée dans le processus de communication verbale avec les adultes. L'enfant ne construit pas librement ses complexes. Il les trouve déjà construits en comprenant le langage d'autrui."

C'est de cette manière qu'une société transmet sa culture grâce aux signes que constituent les mots, qui sont la manifestation, l'organisation du monde qui entoure l'enfant. L'école, l'enseignant ont une responsabilité particulière dans cette transmission. Même si, bien entendu, l'enfant arrive en maternelle avec son

bagage de mots, c'est dans la classe pour beaucoup de ces enfants que la culture ou plutôt les cultures (techniques, artistiques, scientifiques...) vont se transmettre par les mots qui les véhiculent et les usages qui en sont faits au sein de discours spécifiques et généralement peu familiers aux enfants.

Les signes, leur usage sont aussi le "moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques. Dans la formation des concepts, ce signe est le mot qui sert de moyen de formation de concept et devient par la suite leur symbole." (o.c. p.151). La portée du travail effectué dans la classe dépasse donc le premier niveau : communication efficace et appropriation d'une culture puisqu'il vise à permettre à l'enfant de se construire la pensée conceptuelle, impossible sans la pensée verbale. On mesure donc l'importance de tout le travail effectué oralement à travers les échanges et les verbalisations tant de la part du maître que de la part des élèves pour la construction du langage intérieur.

Les enseignants jouent un rôle fondamental, notamment au cycle 1 et au cycle 2 sur cet ensemble de constructions chez les enfants à travers la composante lexicale.

1.2. L'interaction dans l'apprentissage du lexique

Comment jouer efficacement son rôle ? Rappelant les travaux de L. Vygotski, autant que ceux de Luria ou de Wallon, E. Nonnon (1986, p. 49) écrit : " l'accès à la parole et son développement se font dans l'interaction avec l'entourage, à partir de situations ayant un enjeu pour l'enfant correspondant à une organisation de la réalité qui lui est proposée, à des schémas d'actions, des rôles, dans un rapport à l'adulte où les mots font partie d'une gesticulation significative." En milieu naturel, l'interaction se produit entre un adulte et un enfant. Dans la classe, son caractère se modifie. Les "scénarios", identifiés par J. Bruner (1983 p. 9), ces situations structurées qui permettent à l'adulte et à l'enfant de coopérer dans la transmission d'un langage", sont de nature différente.

Entre la mère et l'enfant se construisent les significations au sein de jeux. En classe, si les échanges adulte-enfant ont leur place et leur rôle dans l'apprentissage, les scénarios à construire ont à prendre en compte la dimension collective adulte-groupe et enfant-enfant(s). En outre, la motivation dont l'importance n'est plus à rappeler, vient non seulement des situations ludiques mais aussi des projets de vie qui se mettent en place et des situations construites qui s'y rattachent.

La didactique pourrait s'approprier les aspects efficaces des conduites "naturelles" telles que celles mises en évidence par les recherches comme celles de J. Bruner par exemple. Il est important de se souvenir avec ce psychologue que "la maîtrise de la référence par l'enfant dépend autant de sa maîtrise du discours et des règles du dialogue que de ses savoir faire individuels pour relier les perceptions aux sons et aux représentations du monde dans sa tête. La référence dépend de la maîtrise de la relation entre le signe et la chose signifiée et aussi de la mise en œuvre des procédures sociales avec quelqu'un d'autre pour

s'assurer que la liaison établie entre signe et chose signifiée est conforme aux usages des autres.”

Les recherches sur l'acquisition du langage menées in vivo, comme par exemple celles qu'on vient de rappeler, montrent clairement que les mêmes scènes sont rejouées chaque jour autour de l'enfant, et que les mots naissent en puisant dans ce qu'offre l'entourage, au sein de situations prévisibles pour une large part. Certes l'enfant opère une sélection dans ce qu'il prend des mots entendus en fonctions de ses capacités du moment (C. Le Cunff, 1983), mais le mot s'échange même s'il n'a pas la même signification pour l'enfant et l'adulte. Précisément, c'est par cet échange, cet emploi fait dans une situation identique d'un jour à l'autre, modifiée, complexifiée, puis dans une autre situation proche et enfin différente, par essais de transfert, que la signification se rapproche pour l'enfant de celle en usage dans la culture à laquelle il appartient.

Pour les jeunes enfants, la présence du référent, visible, perceptible, manipulable, est une condition nécessaire. Cette donnée est à prendre en compte pour la classe. Les travaux d'A. Florin et alii (1985), par exemple, l'ont souligné. Mais l'école ne peut pas en rester aux situations familières à l'enfant. Son objectif est de le familiariser avec d'autres univers, de l'aider à s'approprier les signes qui s'y rattachent en usant des moyens que les recherches nous permettent de connaître sur les modalités de l'acquisition des mots. Bien sûr le référent ne sera pas toujours présent. En classe on travaillera à l'évocation, à l'imagination, à la projection dans l'avenir et on usera des mots qui conviennent pour ce faire : ce qu'on aura appris à faire dans des scénarios plus simples, auparavant.

Il s'agira pour l'enseignant, en cycle 1 particulièrement, d'aider l'enfant à passer du tout qui est sa représentation de la situation à une pensée plus divisée, différenciée en unités sémantiquement distinctes. Mais “la pensée, écrit L. Vygotski (1985, p. 73), ne peut pas endosser les mots comme un vêtement prêt à porter.” Le sens du mot est un tout dynamique, fluide et complexe qui possède plusieurs zones de stabilité inégale. La signification c'est la plus stable et la plus précise. “Le mot tire son sens du contexte dans lequel il apparaît ; dans des contextes différents, il change de sens. La signification reste stable à travers tous ces changements de sens.” (idem)

Il faut donc permettre que le mot apparaisse dans des contextes différents, qu'il soit nécessaire de l'utiliser dans les situations d'apprentissage construites par l'enseignant. puisque c'est du contexte que le mot tire son sens et s'enrichit. En outre, L. Vygotski ajoute que “le mot tire son sens de la phrase qui à son tour tire le sien du paragraphe, le paragraphe du livre et le livre de toute l'œuvre de l'auteur”. Dans les échanges oraux qui nous concernent, on voit combien le mot prend son sens de l'ensemble de l'échange et des discours tenus dans la classe.

Les situations doivent permettre à l'enfant de construire les sens divers des mots, mais aussi de se servir de ces mots dont il construit la signification grâce aux expériences concrètes et fonctionnelles d'utilisation.

1.3. La dimension métalangagière

Le dernier aspect de la recherche qu'il convient de souligner concerne la dimension métalangagière de l'apprentissage du langage en général et du lexique en particulier. Nous faisons l'hypothèse qu'il n'y a pas d'apprentissage du langage possible s'il n'y a pas une activité métalangagière en œuvre chez l'enfant. Les situations mises en place dans le cadre du projet d'enseignement/apprentissage des discours dans les classes en recherche prennent donc en compte cet aspect. Les situations, les tâches proposées visent à inciter les enfants à prêter attention aux faits de langage, ici aux mots utilisés ; on les aide par des phases de mise à distance à avancer dans la construction de leur compétence langagière, lexicale en particulier.

2. DES PROJETS QUI PRENNENT EN COMPTE LE LEXIQUE

2.1. Parler des œuvres d'art avec les mots qu'il faut

C'est sur les bases théoriques et les hypothèses qui viennent d'être précisées que s'est construit le projet dont il va être question à présent. Dans cette classe de PS/MS/GS située en ZEP dans la banlieue parisienne, les enfants n'ont évidemment pas l'habitude de fréquenter des œuvres d'art et encore moins l'occasion d'en parler. L'enseignante a décidé de faire accéder les enfants à un domaine culturel très éloigné de leur univers extra scolaire, celui de l'art contemporain, et aux mots qui disent cet univers.

Dès le début de l'année les enfants sont confrontés à des situations de résolution de problèmes à l'atelier d'arts plastiques :

- *"Choisis deux outils et reproduis leurs traces le plus possible"*
(notion de répétition, de saturation)
- *"Avec ces deux couleurs primaires, invente le plus de couleurs possible"*
(notion de mélange précis, de nuanciers)
- *"Tu peux utiliser tous les papiers et cartons pour construire une tour la plus haute possible"* (notion d'équilibre, de sculpture, problèmes d'assemblages/matériaux)

Petit à petit, l'enfant qui est entré avec énergie dans les manipulations (phases de création) commence à comprendre puis utiliser le vocabulaire introduit par l'enseignant, adapté à la discipline et en situations. Le matériel découvert au cours des séances successives trouve sa place sur les étagères de l'atelier. Diversité des outils et des matériaux, exploitation de techniques variées, richesse des expériences individuelles servent d'ancrage à l'appropriation très progressive d'un lexique spécialisé et fonctionnel.

Les recherches sont individuelles ou collectives (frises, maquettes, installations...). Le maître incite par la gestion du lieu (circulation facile pour permettre les observations mutuelles de productions), par les consignes données, par les situations proposées à des échanges oraux :

- comparaison des idées pour la conception du projet, choix des actions et de l'organisation spatiale et temporelle ;

- entraide pour la mise en place matérielle ;
- entraide sur le plan technique.

Les mots sont ainsi rendus nécessaires pour la communication, tirant leur sens des contextes successifs, la signification se construisant grâce à ces situations inscrites dans le projet, construites à cet effet par le maître médiateur. La présence du référent, dans certaines de ces situations (pas toutes) facilite ces constructions.

De façon régulière, un bilan est instauré au moment du regroupement des élèves avant la fin des ateliers. Temps institutionnalisé de la réflexion qui relance les actions-créations. C'est le moment du regard sur l'ensemble des travaux, de la mise à distance, de la prise de conscience nécessaire afin d'enrichir son imaginaire de la diversité des réponses au problème plastique posé. C'est aussi le moment où on observe les productions des autres élèves, des artistes (reproduction, diapositives, œuvre originale). On raconte ce que l'on a découvert, on décrit ce que l'on voit. Le lexique utilisé dans ces moments "sert à spécifier, à amplifier et élargir les distinctions que l'enfant connaît déjà dans son univers. Ces distinctions abstraites sont déjà présentes même en dehors du langage" écrit J. Bruner (1987, p. 25). Ces moments de bilan permettent aux enfants de s'approprier ces distinctions.

Ainsi dès son plus jeune âge, l'enfant sait discriminer les couleurs, par contre, il ne sait pas encore les nommer ou les nommer précisément (bleu turquoise, bleu canard, bleu marine...). Ou bien encore, l'enfant perçoit des sensations différentes au contact des matières mais il ne sait pas les exprimer. La réflexion, la mise à distance, enrichies des commentaires de chacun sont indispensables pour voir naître un comportement de curiosité, de création tant dans le domaine plastique que langagier. C'est précisément l'objectif de ces séances.

Mémoire collective des expériences vécues en ateliers, des outils (fichiers, affiches, mini dossier sur un problème plastique donné) sont fabriqués très simplement par les enfants. Ils sont surtout conçus pour être fonctionnels et réinvestissables au cours des séances suivantes, sans l'aide du maître. Celui-ci aide à la conception et propose des référents culturels. Ces outils évoluent avec les découvertes nouvelles. Pour arriver à la phase de construction de ces fichiers, la mise à distance des créations est nécessaire. Les enfants peuvent intervenir de manières diverses lors des bilans.

- Ils décrivent les productions affichées (la leur ou celles des autres).
- Ils observent puis inventorient les matériaux employés, ce qui nécessite l'emploi d'un lexique précis.
- Ils comparent les productions : composition, couleurs et formes choisies, technique, action menée...
- Ils expliquent ce qu'ils ont fait chacun leur tour, pour comparer les différentes stratégies d'approche du problème posé par la consigne.
- Ils proposent d'autres idées pour résoudre celui-ci :
 - . Quelles sont les modifications possibles ?
 - . Comment améliorer ?
 - . Comment réparer une construction qui se détruit ?

- Ils discutent pour choisir tel ou tel travail pour l'exposition, en essayant d'argumenter leur proposition.

En mettant en évidence la diversité des idées, ils prennent conscience de leurs différences et se construisent leurs propres points de vue (ce que réclame le référentiel des compétences pour l'école primaire Ministère de l'Éducation nationale, 1991) Dans le même temps que se construisent des discours différents de ceux que propose le milieu familial, le lexique spécifique découvert au cours des séances successives et réutilisé en permanence pendant ateliers et bilans, prend naturellement, mais très progressivement sa place dans les discours enfantins.

NOMS DES COULEURS

*bleu, vert
dégradés
camaïeux*

NOMS DES FORMES

*rond, carré
vertical, horizontal
espace*

NOMS DES OUTILS

*pinceaux
brosses rondes ou plates
rouleaux
chevalet
palette
raclette, ébauchoirs, mirettes
colle blanche, à bois, à papier
marteau, clouteuse*

VERBES D'ACTION

tamponner, taper, glisser, froter, suspendre, coller, attacher, trouser, creuser, transpercer, sculpter, ébaucher, dessiner, peindre, reproduire, transformer, rétrécir, élargir, agrandir...

VOCABULAIRE TRÈS SPÉCIFIQUE

tableau, sculpture, relief, équilibre, mouvement, cimaise, exposition, reproduction, gravure, lavis...

Ce dernier type de vocabulaire est le plus souvent introduit au cours des visites à l'extérieur de l'école. L'enfant rencontre alors l'œuvre originale, grandeur nature, en toile et en huile, en plâtre et en pigments. Ainsi, de retour à l'école, on pourra observer des élèves décrivant à leurs parents, devant l'affichage réalisé sur la sortie (documents, photos, croquis, dessins...), la transparence de la Pyramide du Louvre, les colonnes de Buren... De la même façon, après la découverte de la Villa Falbala de J. Dubuffet et quelques séances à l'atelier, le mot "hourloupe" sera intégré et réutilisé au moment du bilan.

Une partie de ce lexique sera réinvestie à d'autres instants de la journée scolaire : *taper, froter, secouer* (lors des jeux de percussions en musique), *espace, équilibre, suspendre, tourner* (en éducation physique). Le sens s'enrichit au contact d'autres référents, dans des contextes et des discours différents.

La venue d'une œuvre d'art originale dans la classe permet de diversifier les approches sensorielles. Au musée, l'œuvre est sacralisée, intouchable. A l'école, on la sent, on la caresse, on la fait résonner. Au moment du bilan, les premières émotions passées, on réfléchit ensemble aux multiples questions auxquelles renvoie "l'invitée".

- . Quel lieu d'exposition dans l'école ?
- . Comment l'installer (mise en espace, éclairage, mise en scène) ?
- . Comment la regarder ?
- . Qu'est-ce qu'une œuvre : polysémie des formes et des couleurs ?

L'œuvre arrive dans l'intimité de la classe et incite certains à la méditation, d'autres à la rêverie. Les enfants prennent le temps de s'en imprégner. Certains la rejettent, d'autres au contraire, l'utilisent pour tisser un filet de communication entre eux, les parents, les enseignants et les autres enfants. La venue d'un artiste, organisée avec l'Artothèque permet de répertorier, ensemble, les questions que la curiosité et l'enthousiasme excitent. L'adulte aide l'enfant à adapter son discours à cette situation nouvelle. Il encourage les plus timides à prendre la parole, il incite les élèves à détailler les questions qu'ils posent, à préciser leur discours en utilisant à bon escient le vocabulaire plastique exact. Ainsi lorsque Liliane Maurin, plasticienne, présente sa "valise de travail", les enfants reconnaissent et nomment des outils présents et utilisés dans la classe. Par contre, la broyeuse de papier ou les pinceaux chinois de calligraphie introduisent des questions nouvelles.

Des situations originales, des propositions de séquences variées vont permettre de poursuivre la découverte de mots inconnus indispensables. Et, si on veut communiquer les trouvailles aux autres classes au sein des projets d'école, il faut bien un langage commun adapté. Le projet de classe vient ici créer de nouveaux contextes à l'utilisation de ce lexique tout frais.

2.2. Agir sur les représentations des enfants

Comme pour les autres composantes de la compétence langagière orale, le groupe INRP "Méta-Oral" tente d'agir sur les représentations que se construisent les enfants concernant les apprentissages et les activités mises en place dans la classe. Parmi ces représentations, on tente de faire prendre conscience aux enfants de la fonction de l'école concernant le langage. L'école permet d'apprendre à mieux parler, à bien expliquer, à raconter en intéressant les autres et le rôle du maître, de ses interventions trouve sa place dans ces représentations comme celui des productions des autres enfants ou les séquences de bilan collectif. Enseigner la parole est une des tâches de l'école et les enseignants le font comprendre aux enfants.

Les faits de langage sont considérés comme des objets à observer voire à manipuler. On apprend à comparer les formulations, à reformuler, à choisir, à inventer des formulations nouvelles. Le lexique se trouve pris naturellement dans cette dynamique (Le Cunff et coll., 1992). On s'efforce de permettre à l'enfant d'user de sa liberté de choix de mots au sein de situations rendues familières et prévisibles pour permettre son travail de réflexion sur cette composante précise

(Cahier du CDDP de Seine-et-Mame à paraître). On vise à installer un comportement d'éveil, d'attention, d'intérêt pour les mots, les discours, le langage et ses fonctionnements. Il s'agit pour les cycles qui nous concernent d'activités d'ordre métalangagier implicites, activées par les situations proposées mais aussi explicites quand les savoir faire sont installés, au moins partiellement, par exemple dans la conduite narrative ou explicative.

2.3. Les mots techniques pour bien expliquer

L'exemple suivant est emprunté au domaine de l'explicatif. Il s'agit dans le cadre d'un projet de classe (réaliser un objet, apprendre à se servir d'un outil à cet effet) et du projet d'enseignement/apprentissage des divers types de discours pour le maître, d'évaluer les performances des enfants de deux groupes différents pour chaque classe. L'un des groupes est constitué d'enfants "bons parleurs", l'autre de moins bons parleurs, selon des critères définis par le Groupe INRP et appliqués en début d'année scolaire.

Cette situation où l'un des enfants a pour consigne d'expliquer, sans l'aide des mains, le fonctionnement de l'outil et de mettre en garde contre des ratages éventuels a permis de mettre en évidence les caractéristiques des différences entre les deux groupes d'enfants en particulier dans le domaine du lexique. La nécessité d'utiliser un lexique précis, caractéristique du discours explicatif n'était pas ressentie par tous les enfants de la même manière et leurs performances se sont révélées différentes. La représentation de la tâche verbale à accomplir et la conscience de la spécificité du lexique, condition pour réussir la tâche, semblent discriminantes.

Certains enfants utilisent d'emblée les mots donnés lors d'une première explication fournie par l'enseignant. D'autres, et c'est intéressant, savent qu'il leur faut le mot juste et le demandent ou manifestent le manque. D'autres enfin utilisent un mot de leur lexique ou une paraphrase en remplacement. Certains encore remplacent le mot qui leur manque par "truc" ou "machin" tandis que les derniers sont d'une imprécision totale quant aux gestes à effectuer ou aux parties de l'outil utilisé, s'énervent quand l'interlocuteur n'agit pas en réponse à leur propos lacunaire et tentent de faire les opérations à la place de l'autre.

L'extrait suivant montre comment Renaud s'y prend pour expliquer à Chloé ce qu'elle doit faire en présence de l'enseignante dans cette classe de MS, en début d'année.

- M. *Tu lui dis tout ce qu'elle doit faire et tu ne le fais pas hein. Voilà. Explique lui.*
- R. *Tu fais un petit rond avec un crayon et après tu découpes et tu mets les... Comment ça s'appelle ça ? Comment ça s'appelle ? Comment ça s'appelle ?*
- M. *Ah ça ? C'est à moi que tu parles ? Les cosses.*
- R. *Les cosses. Et tu mets les cosses sur les petites cornes là, su chaque côté. Non ! Pas ça dedans dans le trou.*
- [...]
- M. *Fais les glisser dedans*

- C. *Faut les glisser comment ?*
M. *Tu demandes à Renaud.*
R. *Tu pousses, et puis après ça rentre et puis tu fais un petit rond, tu l'as fait et après tu découpes avec.*
[...]

C'est à présent Chloé qui explique à un autre enfant en présence de l'enseignante.

- M. *Et ça ça s'appelle une scie.*
C. *Et ça là les trous ?*
M. *Ca s'appelle bon les trucs là, ça s'appelle des cosses*
C. *Ca s'appelle des cosses et ça ?*
M. *Et ça ça s'appelle une pile*
C. *Ah ben oui. Faut mett...*
M. *C'est bien que tu me demandes avant, comme ça tu sauras le faire*
[...]
C. *Et ça des petits bâtons, et pis ça, ça s'appelle euh ? ça s'appelle ? Et ça ça s'appelle quoi ?*
M. *Ca s'appelle des cosses et ça ça s'appelle des bornes. Voilà. (M. sort)*
C. *Oui les cosses et les bornes. Faut mett les cosses à côté et pis les bornes faut les mett ici dedans, tu mets dedans pour ça met ça fait.*
[...]

Morgane explique à Nicolas

- M. *Moi je l'ai déjà fait*
N. *T'as fait quoi ça ?*
M. *Tu mets là d'dans, dans ça, le truc faut que tu mettes, non pas les deux, un seul. Tu découpes un rond*
N. *J'arrive pas*
M. *Mais si tu le sais alors tu découpes pas*
N. *Mais non c'est ça c'est pas*
[...]
M. *Alors donne je vais commencer avec le p'tit...*
N. *Quoi ? Le petit...c'est ça ?*
M. *Pasque t'as pas mis le fil tu vois.*

Ce dernier exemple est emprunté à un couple d'enfants de CE1. Seul l'un des enfants, celui qui explique, s'exprime.

- F. *Tu prends le truc rouge dans l'autre, après tu le poses non, non,...oui...tu le laisses, tu le poses après tu le branches avec ça là dessus*
[...]
F. *Prends ça.*

Il semble bien, même si une évolution de la MS au CE1 est perceptible, que la conscience de la nécessité d'utiliser le lexique technique adapté soit précisément un des points sur lesquels se différencient les enfants des premier et second groupes. Il semble que les compétences d'ordre métalinguistique soient en relation avec les performances dans les diverses conduites discursives. On a

ainsi mis en place des situations favorisant des verbalisations d'ordre métalangagier et permettant de mesurer la place tenue par le lexique dans les représentations concernant en particulier le discours explicatif. Les mises à distance font partie des habitudes de ces classes et sont inscrites dans le projet d'enseignement/apprentissage.

Les mots s'acquièrent ainsi progressivement, le sens se construit comme se construit la signification mais aussi la représentation des contextes d'utilisation et des usages en relation avec les situations et les discours afférents. La démarche consiste, on le voit, à placer les enfants en situation d'avoir de vrais problèmes à résoudre avec l'aide de l'enseignant qui intervient pour permettre à l'enfant de réussir la tâche, montrer les chemins dans des situations où l'enfant a la responsabilité de l'échange. Le rôle de l'adulte est celui de l'étayage tel que le définit J. Bruner. L'enfant sait qu'on n'accomplira pas la tâche verbale à sa place mais que l'interaction l'aidera à réussir d'une part, à mener les apprentissages nécessaires d'autre part.

2.4. Articuler la production de discours et la réflexion sur les faits de langage : à propos de "fées"

Dans les exemples précédents, il s'agissait de situations en présence du référent et de situations issue des premières et fortement rattachée aux premières : présence des productions que l'on compare pour élaborer les critères du discours, ou laps de temps très court entre l'observation et le compte rendu au groupe.

La situation qui va être présentée maintenant implique une relation différente au référent et concerne la conduite narrative. Un enfant de PS s'entraîne à raconter en petit groupe. En effet, un moment conte est assumé tantôt par l'enseignante tantôt par les enfants de cette classe de PS/MS/GS. Les PS ont donc droit à une séance d'entraînement en petit comité qui est aussi l'occasion de réfléchir et parler de ce qu'on fait quand on raconte.

E. désigne ici un enfant quelconque du groupe, et M. l'enseignante.

E. *Il était une fois une fée qui était dans le Lambavic*

M. *Qu'est-ce qui lui arrivait ?*

E. *Elle avait soif*

[...]

E. *Elle arrivait pas à sortir... Le petit garçon i l'aidait à sortir*

M. *Oui*

E. *Après elle a bu*

M. *Le petit lui a apporté à boire ?... Et pour donner une récompense au petit garçon qu'est-ce qu'elle a fait ?*

E. *Elle a donné un sou*

M. *Elle a donné un sou et qu'est-ce que ça peut faire une fée sinon ?*

E. *Ca peut donner de l'argent*

M. *Mais c'est magique une fée, qu'est-ce que ça peut faire comme choses magiques ?*

E. *Des pièces magiques*

[...]

M. *La fée elle peut donner des objets magiques. Quoi par exemple, qu'est-ce qu'elle peut dire ? Qu'est-ce que dans les histoires de fées, elles disent des fois ?*

E. *Un baiser*

E. *Elle peut faire un gros câlin*

M. *Est-ce qu'il faut être une fée pour faire un gros câlin ?*

E. *Non*

E. *Il peut donner des humains aussi*

E. *Il peut dormir à côté de lui*

M. *Qu'est-ce que peut faire une fée magique ?*

E. *Elle peut disparaître*

E. *Et pis les affaires elles volent toutes seules*

E. *Pour faire rigoler*

M. *Avec sa baguette magique qu'est-ce qu'elle peut faire ?*

E. *Elle peut construire une maison*

[...]

M. *Qu'est-ce qu'on peut demander comme vœu ?*

E. *Une montre*

[...]

M. *Je crois qu'il va falloir que je vous raconte à nouveau des histoires.*

On voit comment dans cet extrait l'enseignante choisit d'enrichir le sens et de construire la signification que le mot fée a dans notre culture dans un moment où les enfants sont en situation de production d'histoire, ici c'est un enfant qui est en train d'inventer un conte de fée. Constatant que les enfants n'ont que peu d'idées concernant ce type de merveilleux, elle décide de consacrer du temps à la lecture de contes de fées pour qu'ils puissent y puiser les éléments qu'ils ignorent et y enrichir leur imaginaire.

2.5. Réfléchir sur les mots dont on a besoin : la conduite de définition

Dans le cadre d'un projet de tout le groupe scolaire pour la "Fureur de Lire", cette classe de PS/MS reçoit un écrit contenant des propositions de la part d'une classe de primaire. On découvre ensemble la fonction, l'origine de cet écrit puis son contenu. Il s'agit d'une invitation à participer à un concours sous forme de "parcours". Le mot concours est éclairci, mais cette classe a elle-même déjà proposé un concours puis on cherche à définir "parcours". On a en effet besoin absolument de comprendre ce mot pour participer aux activités que proposent les grands et gagner un lot. Les enfants sont habitués dans cette classe à justifier, expliciter, commenter à propos de leur production comme de celles des autres. Ils ne restent pas muets et s'efforcent de résoudre le problème qui se présente à eux.

M. *Méline tu nous dit ce que c'est qu'un parcours*

Mé. *Un spectacle*

M. *Explique*

Mé. *Pasque c'est comme un pestacle c'est comme un jeu de pistolet, i tire comme des pistolets ça fait beaucoup d'éclairs pasque y a beaucoup de trucs là*

M. *Je sais ce que tu veux dire : c'est un feu d'artifice*

Mé. *Oui*

M. *Qui peut expliquer aux copains ?*

V. *C'est un truc où on court, on court en faisant des ronds*

M. (reformule) *avec quoi*

E. *Avec des rubans*

M. *Oui on peut faire un parcours avec des rubans*

V. *Avec des lignes et avec des ronds*

E. *Avec des ronds, avec des ficelles*

M. *Est-ce que ça veut dire vraiment que quand on fait un parcours, il y a des lignes dessinées au sol qu'il faut suivre ? Qu'est-ce qu'on pourrait trouver comme mot pour expliquer à quelqu'un ce que c'est un parcours, quel mot ?*

[...]

E. *C'est un gymnase*

M. *Est-ce qu'un parcours c'est un gymnase, il y a des parcours souvent dans les gymnases, on voit ça où ?*

E. *Là à côté à côté là où on mange à la cantine*

M. *Quand on rentre dans un gymnase on voit où le parcours dessiné.*

[...]

Ici le référent est près du vécu des enfants. Il s'agit de construire une représentation, de la mettre en mots en mobilisant ce que les enfants savent déjà.

Cette activité, souvent présente dans les activités de nos classes, manifeste la volonté d'inciter les enfants à prêter attention au mot. A d'autres moments, on l'aide à choisir le mot, à parler des mots qu'on utilise. Des activités d'ordre métalinguistique sont proposées. Le lexique métalinguistique est utilisé en classe et l'on tente de clarifier ces termes "techniques" que l'on utilise : raconter, une histoire, expliquer, justifier...en situation mais aussi dans de courts intermèdes de mise à distance où l'on s'interroge sur ce que c'est qu'inventer une idée ou faire une proposition (Le Cunff et coll., 1990).

3. CONCLUSION

Les extraits de séquences enregistrées dans les classes montrent que les situations dans lesquelles le lexique fait l'objet d'un apprentissage sont des situations ordinaires, toujours inscrites dans le projet de classe. Il y a des moments où les enfants travaillent par couple (expliquent le fonctionnement d'un outil), d'autres où ils sont en petit groupe (les PS s'entraînent à raconter et construisent la signification de *fée* ou de *magique*) et des moments où toute la classe découvre une œuvre d'art ou les productions des élèves et jette "un regard de peintre", pour reprendre les mots que l'enseignante utilise avec eux pour les inciter à mobiliser la perception et le lexique qui conviennent à la situation.

Il est surtout essentiel à nos yeux de permettre aux élèves de nos classes de prendre conscience de l'importance d'utiliser les mots justes et d'opérer un choix pour se faire comprendre de l'autre. Il leur faut mesurer la spécificité du lexique dans des situations qu'on leur apprend à bien identifier, et cela dès le cycle 1 pour installer des comportements dès le début de la scolarité.

Le rôle de l'enseignant est fondamental puisque c'est lui qui construit les situations dans lesquelles les mots seront produits, entendus, réutilisés. C'est lui aussi qui par son "étayage" portant autant sur la compréhension de la tâche verbale que le repérage du discours ou l'usage des mots techniques qui conviennent aide l'enfant à s'approprier ces mots, leur usage et à construire les significations, en usage dans notre culture.

Il faut toutefois rappeler que sont présentés ici quelques éléments se rapportant à la didactique du lexique, empruntés à la recherche en didactique des discours à l'oral qui est notre véritable objet de recherche. Il est évidemment nécessaire de mettre en place une recherche spécifique sur le lexique qui seule permettrait de faire avancer réellement et d'aider les formateurs comme les enseignants. Notre article ne prétend nullement se substituer à un tel travail en profondeur. Il peut permettre cependant de donner simplement quelques pistes de réflexion. Les éléments que nous livrons constituent pour nous des ébauches de réponses en formation face aux interrogations ou aux pratiques constatées.

BIBLIOGRAPHIE

- BRUNER J.-S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. PUF
- BRUNER. J.-S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz
- FLORIN A., BRAUN-LAMESCH M.-M. & BRAMAUD du BOUCHERON G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Mardaga
- LE CUNFF C. (1983). *Les marques de personne et la morphosyntaxe verbale dans les échanges adulte-enfant*. Thèse pour le doctorat de 3^e cycle. Paris 3
- LE CUNFF C., ROLLAND M., SANCHEZ M. & coll. (1990). "Une situation discursive à l'oral : apprendre à parler devant le groupe classe". *Repères* n°2. INRP
- LE CUNFF C., JOURDAIN P., ROLLAND M. & SARAF S. (1992). "Compétence langagière orale". *Repères* n° 5. INRP
- Ministère de l'Éducation nationale (1985). *L'école maternelle son rôle, ses missions*. CNDP
- NONNON E. (1986). "Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant". *Revue Française de Pédagogie* n°74. INRP
- VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales

LEXIQUE ET PORTRAITS DANS LE RÉCIT : DEUX LOGIQUES DIDACTIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Catherine TAUVERON
IUFM de Clermont-Ferrand

Résumé : Dans la rédaction d'un portrait, le scripteur est amené nécessairement à faire des choix lexicaux, en particulier des choix de qualification. Les interventions du maître pour aider l'élève à traiter ce micro-problème d'écriture ne peuvent se comprendre en dehors de la logique d'ensemble où elles s'inscrivent et, au-delà, de la représentation du portrait réussi qui gouverne cette logique. Dans la logique la plus répandue, issue de la tradition rhétorique et illustrée dans l'article par des leçons de manuels et une séquence de classe, le portrait réussi est un objet textuel autonome, respectueux d'un plan type et répondant aux critères de ressemblance et d'exhaustivité. Pour le construire, deux opérations sont nécessaires : l'observation méthodique et la mise en mots. Les mots existent qui disent les choses, indépendamment du sujet observant. L'objectif du maître est alors de fournir les mots, de préférence expressifs, qui disent ces choses. A cette logique normative, nous opposons une logique discursive, illustrée par des exemples d'activités de classe, dans laquelle les choix lexicaux, dernier maillon d'une longue chaîne de raisons, sont dépendants de nombreux paramètres mis en place par le récit même qui contient le portrait.

Quand les mots viennent à manquer aux élèves, ce qui arrive souvent, les maîtres sortent leurs listes préconstruites. De moins en moins dira-t-on ? Pas si sûr. Mais leur a-t-on proposé une solution de rechange ? Il convient de noter à leur décharge que les recherches en didactique n'ont à ce jour pas vraiment pu ou pas su leur fournir d'autres modes d'approche qui leur permettraient de traiter le problème du lexique à la fois dans ses aspects quantitatifs (augmenter le stock des mots disponibles chez l'apprenant) et qualitatifs, plus exactement discursifs (mobilisation pertinente dans un contexte donné, dont les caractéristiques sont toujours uniques, d'une partie des connaissances lexicales).

Une chose est certaine, quand bien même le maître serait au fait des recherches récentes dans le domaine de la narratologie, quand bien même il introduirait dans sa classe les notions de clôture narrative, de système des temps, de connecteurs spatio-temporels... il peut arriver qu'ayant à travailler, dans le cadre de l'écriture d'un récit, la description du personnage, il soit amené à retrouver les sillons inlassablement labourés par ses prédécesseurs.