



« Tu vas dans le texte et tu relèves les mots... » Enseigner la littérature dans le souci du lexique, entre grammaire, style et attention au texte

Jean-Charles Chabanne, professeur,
Université de Montpellier 2, France.

Résumé : *au-delà des premières réactions et verbalisations qui suivent la rencontre avec l'œuvre, se pose le problème de savoir s'il faut introduire des outils de lecture, si oui quand et sous quelle forme. Pour des enseignants non-spécialistes qui animent des débats littéraires, faut-il transposer des techniques d'analyse et lesquelles ? Est-ce nécessaire, est-ce même légitime ? Ou, au contraire, doit-on respecter l'improvisation, le naturel, la spontanéité des « interprétations » ? Comment articuler « souci de la langue » et « souci de l'expérience esthétique », souci de l'expérience du texte comme œuvre ? Cette question est renvoyée aux formateurs, mais elle se pose aussi en termes théoriques : on l'abordera par un angle bien précis : la manière dont le lexique est abordé au cours de la lecture d'un texte. Quels savoirs sur la dynamique du lexique dans un contexte littéraire permettent-ils de comprendre ce qui se joue à l'échelle fine des échanges, et les basculements parfois incontrôlés entre étude de la langue et pratique littéraire des textes ?*

Nous nous intéressons ici à un geste professionnel spécifique qu'on peut observer lorsque, au cours d'une séance de lecture d'un texte littéraire, l'enseignant est amené à gérer un moment d'échanges qui porte sur le vocabulaire, qu'il s'agisse de définir un mot, d'étudier sa valeur dans son contexte, de développer ses connotations, de repérer un réseau où il s'inscrit... Nous appelons ces moments des « saynètes¹ métalexicales » : on observe que le travail sur le texte appelle des formes de travail sur la langue qui relèveraient de la « leçon de vocabulaire ». On peut observer de telles saynètes métalexicales dans toutes les disciplines, mais on s'intéressera ici sur leur possible spécificité au sein de séances de lecture littéraire.

Prenons quelques exemples à l'école primaire :

Classe de CM2 (5^e primaire, 9-10 ans). Débat interprétatif sur l'album *Yakouba* :

YAKOUBA 1

50 **Ens** alors il est banni, il est mis à l'écart du village à garder le troupeau
Alexis pour une bonne raison
él msieur ça veut dire quoi banni
él banni ça veut dire mis à l'écart
Fat banni ça veut dire [inaudible – ton interrogatif]
Ens non / banni ça veut dire que tu es mis à l'écart / que tu n'es\
Fat que tu es avec les autres mais que\
Ens que tu n'es pas avec les autres justement que tu es tout seul
Fat c'est pour ça qu'il veut pas dire qu'il a pas tué le lion

Plus loin, l'élève chargé d'utiliser le dictionnaire retrouve le mot quelques minutes après que ce premier échange a eu lieu :

¹ Le terme *saynète* est emprunté à F. François (1990, 41-42).

YAKOUBA 2

- 163 **él** msieur j'ai trouvé *banni*
Ens ah tu as trouvé dans le dictionnaire / vas y
él « banni / personne condamné à l'exil / proscrit » //
Ens d'accord / quelqu'un qu'on met à l'écart
él il y a sa famille
Ens stop / allez stop / on arrête ça // Mickael?
Mickael sa famille a honte de lui
Ens sa famille doit avoir HONTE de lui

Classe de CE2 (3^e primaire, 7-8 ans). Deuxième séance après une lecture de l'album *Moun*.

MOUN 1 (début de la séance)

- 1 **Ens** j'aimerais qu'aujourd'hui le cercle de lecture démarre sur un moment de travail personnel sur le texte ++ je vous demande de relever tous les mots du texte qui parlent de l'océan ++ j'aimerais aussi vous amener sur une seconde piste de travail + lors du dernier cercle de lecture vous avez dit que vous trouviez ce texte poétique il est beau et vous proposiez de le dire avec la voix comme un poème ou de le jouer comme une pièce de théâtre
[...]
3 j'ai entendu que vous aviez vraiment envie de le dire à haute voix ++ mais quand vous me dites que ce texte est poétique j'ai envie que vous soyez un peu plus précis + qu'est-ce qui est poétique + qu'est-ce qui selon vous donne à ce texte le caractère poétique que vous ressentez ++ voilà les deux pistes de travail avec lesquelles je souhaite que vous repreniez le texte est-ce que c'est assez clair ce que je vous demande est-ce que vous avez besoin de précision ça va Hugo + ça va Willy ++ vous commencez par un moment où êtes seul avec le texte première demande les mots qui parlent de l'océan et ce que vous ressentez par rapport à cet océan
4 **L** est-ce qu'on peut en inventer ou est-ce qu'on prend seulement ceux du livre

- 5 **Ens** faites avec ce que j'ai demandé + je suis sûre que vous allez vous débrouiller je redis une dernière fois relevez les mots qui parlent de l'océan + tu vas dans le texte et tu relèves les mots de l'océan dans ce texte-là + après tu peux avec tes mots dire ce que tu ressens comment tu vois cet océan d'accord ++ et deuxième piste en quoi ce texte est-il poétique où ressentez-vous la poésie du texte

Après une dizaine de minutes :

- 10 **Ens** bon on peut y aller tout le monde est allé au bout de ce qu'il voulait écrire
11 **L** moi j'ai écrit bercée par les vagues + portée par l'écume et les vagues + la jetée + l'étoile de mer + les coquillages égarés
12 **An** moi j'ai écrit cinq fois l'océan + marée haute

+ vent du large + vague + écume + étoile de mer + coquillages égarés + sable mouillé + plage + jetée et après les mots poétiques : leur premier enfant et leur dernier espoir + un bébé aux yeux d'amande + le sommeil tiède et profond + les larmes et le fracas des bombes

- 13 **Ens** on va essayer peut-être/
14 **Wil** j'en ai trouvé dix fois moins + beaucoup moins
15 **Ens** et qu'est-ce que tu penses des mots trouvés par Léa et Anthony
16 **Wil** ils ont marqué beaucoup de choses sur l'océan
17 **Ens** oui
18 **Wil** et aussi sur tout ce qui était poétique
19 **Ens** bon + et tu ne les voyais pas ces mots-là
Willy fait non de la tête
20 **Ci** j'ai trouvé quelques mots seulement : plage + marée haute + les coquillages égarés + l'océan + le bout de la jetée et la ligne d'horizon
21 **Wil** c'est quoi une ligne d'horizon
22 **Ci** c'est quand on regarde la mer loin on dirait que la mer elle touche complètement le ciel tandis que c'est pas vrai
23 **V** quand tu regardes tout au fond tout au fond y'a plus de séparation
24 **Am** c'est ça la ligne d'horizon (*elle montre l'illustration de la page 35*)
25 **V** tu peux plus voir après plus loin encore
26 **Ens** est-ce qu'on voit bien la ligne d'horizon avec le livre
27 **Am** oui on la voit quand même
28 **Ens** tu vois un peu mieux Willy pourquoi on dit la ligne d'horizon parce que on a l'impression qu'ici/ (*elle montre sur l'illustration*)
29 **Am** ça s'arrête
30 **Ens** il y a comme une ligne qui sépare le ciel et l'océan

TROIS POINTS DE VUE SUR LA SAYNÈTE

MÉTALEXICALE

La saynète métalexicale peut être abordée de trois points de vue entrelacés.

- Nous l'identifions d'abord comme un problème pour la formation : les enseignants avouent qu'ils ont des difficultés à la gérer dans le fil de la séance, soit qu'ils n'ont pas pris la mesure des enjeux de tel échange sur un mot, soit qu'ils avouent ne pas savoir comment « expliquer les mots », etc. La gestion des saynètes métalexicales apparaît comme un de ces savoir-faire complexes qui définissent la compétence du « maître de lecture littéraire » (Dupuy, 2008). De quels outils doit-on doter les enseignants pour les y aider ?
- Car ce geste professionnel renvoie à un apprentissage : *savoir travailler avec les mots du texte pour asseoir ou développer une interprétation* est une compétence pour l'élève. Comment s'acquiert cette compétence, comment est-elle apportée, travaillée et institutionnalisée, si l'on cherche à mieux cerner ce qui s'apprend dans la classe de littérature

re ? De quels outils doit-on doter les élèves pour y parvenir ?

- Enfin, si cette compétence est jugée importante, c'est qu'elle renvoie à une problématique en théorie littéraire : le lexique relève à la fois de la textualité (le choix des lexèmes déterminant des fonctionnements propres en terme de phonétique, de rythmique, de syntaxe, de sémantique...), mais tout autant des problématiques de la création (peut-on remonter du choix des mots et de leur agencement vers des « intentions » ou des « explications » ?) et de la réception (quels réagencements lexicaux constituent la *lecture* d'un lecteur ?).

Ainsi, l'analyse des pratiques enseignantes spécifiques de la classe de littérature est inséparable à la fois d'une analyse didactique et d'une analyse épistémologique : s'il faut être attentif aux saynètes métalexicales, c'est qu'elles sont au cœur de *ce qui est à enseigner*.

POINT DE VUE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Axe des pratiques enseignantes : quelle coordination les enseignants opèrent-ils [...] entre l'œuvre comme dispositif, comme résultat d'un processus de textualisation dont la langue est le matériau et l'outil, et le développement d'une activité de compréhension et d'interprétation ?

La saynète métalexicale peut être éclairée si on la reporte aux pratiques sociales de référence (Martinand 1981). En s'arrêtant sur les mots du texte, les élèves retrouvent des questions que l'analyse littéraire systématise et théorise. Les diverses méthodes critiques ont à faire avec le lexique : quels mots et avec quelle fréquence (lexicologie quantitative) ? À quelle place, selon quelles dispositions spatiales (syntaxe) ? Quels réseaux déterminent la récurrence des sèmes, leur mise en configuration (sémantique) ? Quels effets travaillent les valeurs conventionnelles des unités lexicales (par exemple métaphores et autres phénomènes rhétoriques) ? Etc. (Rastier, 1987) ? L'interprète circule en permanence entre la matière lexicale du texte et les opérations de synthèse, de reformulation et de développement qui constituent le discours interprétatif.

L'approche du lexique se situe ainsi au point de croisement du « souci de la langue » et du « souci de la littérature », entre *comprendre* et *interpréter*, ou encore dans la tension entre les effets de langue et la singularité d'une écriture et d'une réception, entre une grammaire et une stylistique (Molinié, 1986). Comprendre, c'est d'abord établir avec le plus de précision possible le matériau textuel et ses contraintes : c'est la préoccupation *philologique* (quels mots sont *effectivement* présents ? selon quelles configurations ? selon quels rapports statistiques ? en référence à quel état de la langue ? etc.). Mais interpréter suppose de travailler avec la spécificité postulée du texte et de sa réception dans un contexte littéraire ; il s'agit d'interroger non ce qu'il partage avec d'autres discours, mais précisément sa singularité en tant qu'œuvre : c'est la préoccupation *stylistique*. Lire un texte, ce n'est pas seulement « chercher le sens des

mots dans le dictionnaire », c'est-à-dire le rabattre vers la langue. C'est aussi chercher à identifier des singularités : singularités de la textualité (stylistique formelle), singularités sémantiques, singularités de la réception (à quels phénomènes lexicaux a été sensible tel lecteur, ou telle communauté de lecteurs ?), singularités de l'intention (quelles logiques expliqueraient les choix lexicaux d'un auteur dans une œuvre ?), etc.

Cette tension supposée entre grammaire et stylistique elle-même fait controverse. Cette *spécificité* postulée n'est-elle pas autre chose qu'un effet idéologique ? La stylistique est une zone de contacts turbulents et parfois conflictuels entre deux domaines, celui des sciences du langage et celui des « sciences » du littéraire. Les premières contestent la spécificité que les secondes défendent jalousement, tout en empruntant aux premières la rigueur de leurs méthodes, de leurs notions, de leurs modèles. Sans prétendre trancher ici ce débat, nous en prenons acte, en avertissant : dans la classe de littérature, même dans des situations de travail aux ambitions modestes, ces problèmes théoriques de fond sont présents, ils transparaissent dans les difficultés où viennent buter les élèves et les enseignants aux prises avec la réticence et la prolifération des textes. Comprendre pourquoi *parler des mots du texte pour l'interpréter* n'est pas si facile permet de comprendre ce que nous observons des interactions didactiques.

POINT DE VUE DIDACTIQUE

Quelle coordination les enseignants opèrent-ils entre objets symboliques littéraires et travail sur la langue ? Entre l'œuvre comme dispositif, [...] et le développement d'une activité de compréhension et d'interprétation ?

Si on se place maintenant dans une perspective didactique, le problème posé est très simple : que peut-on savoir de ce que les élèves sont en train d'apprendre dans la saynète métalexicale ?

Une partie de ces apprentissages relève du domaine du savoir, et la saynète métalexicale en contexte littéraire n'a rien de spécifique. Comme dans d'autres contextes disciplinaires, il découvre des mots inconnus, précise le sens de mots déjà rencontrés, réinsère les éléments lexicaux étudiés dans une appréhension globale du texte, etc. [Yakouba 1]

Mais il est moins évident d'identifier qu'une autre part relève de savoir-faire, de techniques lexicales : paraphraser, définir, chercher d'autres exemples d'usage du mot, comparer des acceptions... Là encore, des savoir-faire qui relèvent du « souci de la langue », peuvent très bien s'inscrire dans le « cours de grammaire » autant que dans le « cours de littérature ».

55 L	fracas c'est fracasser + casser tout + casser tout sur son passage
56 E	fracasser casser est-ce que c'est la même chose
57 V	oui et non fracasser c'est aussi tout abîmer tout casser et puis en même temps ça fait un grand bruit

Sur cette ligne de crête entre champs disciplinaires, on peut aussi identifier des savoir-faire plus spécifiques, liés aux pratiques de lecture « littéraire » : lorsque le texte va privilégier non le noyau sémantique standard du lexème « en langue », mais des effets de connotations, des sens dérivés, comme des effets de métaphore, des échos sémantiques qui sont précisément les lieux de l'interprétation. Lorsque le débat dégage des *mots-pivots*, nœuds des réseaux hiérarchiques, dont la configuration forme matrice au sens de Riffaterre (1982, 100).

YAKOUBA 3

Sofia Quand le lion a parlé à Y, il a dit des mots forts. C'est pour ça que Y ne l'a pas tué : *sans gloire, yeux, banni, frères, hommes*. Ces mots forts sont des mots qu'emploient les rois.

Enfin, ce qui est le moins facile à identifier, ce sont les apprentissages qui basculent plus nettement du côté du « souci de la littérature » et qui relèvent d'un tiers savoir, des *attitudes*. Être interprète, c'est développer une capacité particulière d'« attention au texte » (Roger, 2002), qui relève de ce que le Socle Commun (DSC, 2008) appelle une « sensibilité » aux effets lexicaux : respecter la complexité des jeux de sens potentiels, prendre plaisir à déplier les couches connotatives, à s'installer dans une lecture sensible, ralentie, des textes : développer ce qu'on pourrait appeler le « goût des mots », de leur rareté, de leur précision, de leur pertinence.

MOUN

Ens vous commencez par un moment où êtes seul avec le texte / première demande les mots qui parlent de l'océan / et ce que vous ressentez par rapport à cet océan

POINT DE VUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Axe des pratiques enseignantes : à quel système de communication didactique renvoient les activités scolaires où s'opère cette coordination complexe entre œuvres littéraires, langue et interprétation ?

Si on se place maintenant dans la perspective de la formation professionnelle, il faut observer si la gestion des saynètes métalexicales relève de gestes professionnels identifiables. Comment l'enseignant intervient dans ces apprentissages ?

Enseigner incidemment le lexique lors de telles interactions ne va pas de soi, alors même que « travailler sur le vocabulaire » fait partie des gestes de métier de la classe de littérature (Dupuy, 2008). On observe par exemple des difficultés pour éviter l'étude décontextualisée des « mots difficiles » en début de séance, dérive souvent constatée (Cellier, in Chabanne *et al.* 2008, 90-95). Un problème récurrent est de savoir comment ajuster le temps consacré au déchiffrement lexical élémentaire, au mot à mot du texte, qui dépend en outre des différences de compétences lexicales entre les élèves. On est ici typiquement sur la ligne de partage des eaux entre deux finalités (vérifier que les mots sont suffisamment connus *en langue*) et assurer une lecture *interprétative*.

On observe aussi des transpositions volontaires ou involontaires du répertoire de techniques empruntées à l'analyse littéraire, comme le recours à la notion de *champ lexical*, elle-même mal distinguée de notions comme celle d'*isotopie* (Rastier, 1987) ou de *champ notionnel* (Mortureux, 1997). C'est à quoi renvoie la consigne du corpus *Moun* :

je vous demande de relever tous les mots du texte qui parlent de l'océan

On voit aussi la difficulté de mettre en œuvre des techniques qui paraissent aller de soi, comme « chercher dans le dictionnaire ». La définition qu'on y trouve est parfois inutilisable, ce que montre l'embarras de l'enseignant [Yakouba 2].

En particulier, on peut être attentif à la manière dont sont formulées les *consignes* et les injonctions (qui peuvent renvoyer à des formes de travail récurrentes), et observer quel *métalangage métalexical* est utilisé par les enseignants, comme par les élèves. Certains termes relèvent de la terminologie de spécialité (*métaphore, champ lexical...*), d'autres, et c'est plus intéressant, relèvent d'un *métalangage improvisé d'usage local* ou d'une *méthodologie bricolée*, peu à peu construite dans la classe. Par exemple, dans la séance sur *Yakouba*, les élèves sont invités à repérer ce que la classe appelle, dans son propre jargon, des « mots forts » [Yakouba 3]. M. Cellier évoque d'autres consignes comme « relevez les mots qu'on aime », « les mots qu'on ne comprend pas », « les mots qui résument » (Cellier, 2008)...

On peut supposer qu'est disponible un *répertoire de techniques* qui sont parfois réinventées par les enseignants de manière improvisée (par exemple, l'entretien montre que l'enseignante qui demande un relevé des « mots de l'océan » estime qu'elle n'a pas su tirer parti des relevés des élèves, ni aider celui qui n'a pas su quoi répondre (Aigoïn, 2007) dont on peut se demander si l'enseignant doit en avoir conscience pour pouvoir les repérer, les guider, les désigner enfin comme quelque chose qu'on a appris dans la séance. Jusqu'au secondaire l'enseignement explicite de techniques d'analyse littéraire n'est pas imposée : mais les saynètes métalexicales peuvent être lues comme des

formes de transposition « inaperçues » de telles techniques.

Le formateur peut alors s'interroger sur la nécessité des *outils métalexicaux* qui seraient utiles à l'enseignant, en éclairant les conduites des élèves, dans les activités d'interprétation de textes littéraires. Cela permettrait-il aux enseignants en formation de s'interroger sur l'origine de certaines pratiques récurrentes, de prendre la mesure de la difficulté ou de la pertinence de ces tâches ritualisées, non interrogées : « on va expliquer d'abord les mots difficiles » « on va relever les mots qui parlent de », « quand on a un mot difficile, on va chercher dans le dictionnaire », qu'ils empruntent à leurs propres souvenirs scolaires, aux manuels pédagogiques ou aux experts qu'ils ont pu observer (Dupuy, 2008) ?

Cela est d'autant plus nécessaire que la conduite des saynètes métalexicales ne se réduit pas à la répétition de scénarios assurés ; elle est un équilibre délicat, qui relève d'ajustements permanents et de conciliation entre les préoccupations de pilotage (gérer le temps), d'étayage (assurer que les savoirs s'installent) et de tissage (faire le lien avec d'autres temps de travail, avec des savoirs déjà abordés) (Bucheton & Soulé, 2009).

BIBLIOGRAPHIE

Aigoïn, C. (2007). *Analyse comparée de deux séances de lecture littéraire*. Mémoire de DEA, Université de Montpellier III.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48.

Cellier, M. (2008). *Le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz.

Chabanne, J.-C. et al. (à paraître). *Le geste de régulation des saynètes métalexicales dans les enseignements artistiques et culturels : une question pour la recherche, une question pour la formation*. In Rencontres REF Sherbrooke, « Apprendre et former entre l'individuel et le collectif ». Bruxelles : De Boeck.

Chabanne, J.C., Desault, M. Dupuy, C & Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Re-pères*, 37, 197-226.

Chabanne, J.-C., Cellier, M., Dreyfus, M. & Soulé, Y. (2008). *Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire*. In F. Grossmann & S. Plane (Ed), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (pp. 95-104). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Dedieu, T. (1986). *Yakouba*. Paris : L'École des loisirs.

DSC (2008). § 5, *La culture humaniste*. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, B.O. n° du 20 février 2008.

Dupuy, C. (2008). *Le français tel qu'on l'enseigne. Étude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*. Thèse, Université de Montpellier III.

François, F. (1990). *La Communication inégale*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

Grossmann, F. et Plane S. (2008). *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Louichon, B. (2006). La discipline " littérature " existe-t-elle ? In *Parler-lire-écrire dans la classe de littérature. L'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre. Actes des 7^e rencontres de didactique de la littérature, Montpellier, avril 2006* [CD-ROM].

Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. In A. Giordan & J.-L. Martinand (Ed.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique* (pp. 149-154). Paris : Université de Paris VII.

Molinié, G. *Éléments de stylistique française*. Paris : PUF.

Mortureux, M.-F. (1997). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Sedes.

Rascal & Sophie (1994). *Moun*. Paris : L'École des loisirs.

Rastier, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.

Riffaterre, M. (1982/1978). L'illusion référentielle. In R. Barthes, L. Bersani, P. Hamon & I. Watt, I. (Ed.), *Littérature et réalité* (pp. 91-118). Paris : Seuil.

Roger, J. (2002). L'attention aux textes. *Le Français aujourd'hui*, 137, 81-100.