

Chapitre 8. Liens entre activités de lecture et activités sur le fonctionnement de la langue

Sandrine AEBY DAGHÉ, Glaís SALES CORDEIRO
& Martine WIRTHNER

Depuis quelques décennies, les recherches en lecture mettent le texte au cœur des tentatives d'articulation entre différentes composantes de l'étude de la langue au service de la compréhension écrite (Fijalkow, 2006), mais aussi en faveur d'une prise de conscience de ces composantes et de leur fonction (Saada-Robert et al., 2003 ; Goigoux et Cèbe, 2006). Cette articulation peut se révéler de différentes manières. Le choix des composantes se fait en fonction du texte, qui, dans ce cas, est premier ; l'élève appuie ses hypothèses, questions et réponses sur l'analyse du texte (Revaz & Thévenaz-Christen, 2003). Parfois, le texte est prétexte, lieu de découverte et de construction de composantes du fonctionnement de la langue. En fait, dans cette perspective, ces composantes deviennent l'objet principal de l'apprentissage. Cependant, encore de nos jours, certaines d'entre elles sont abordées en dehors de cet espace d'articulation, dans l'idée d'un cloisonnement entre compréhension et structuration de la langue (voir Chauveau, 2001). Cela peut provenir d'une conception de la lecture qui voudrait que c'est en lisant qu'on apprend à lire, ou d'une conception de la compréhension essentiellement basée sur le traitement de l'information et l'appréhension des contenus du texte (étant entendu, à chaque fois, que l'apprentissage du code et du fonctionnement de la langue se fait en parallèle). Ces formes d'articulation sont liées à des conceptions différentes de l'organisation interne de la discipline du français (De Pietro & Wirthner, 2004). Il s'agit de voir, dans ce chapitre, comment elles se manifestent dans les pratiques des enseignants, au fil de la scolarité obligatoire.

Au-delà des précisions que nous apporterons à ce qu'il faut entendre par *fonctionnement de la langue*, en nous reportant en particulier aux contenus des plans d'études (discutés dans les chapitres trois et quatre), nous poserons nos questions et hypothèses et présenterons la méthodologie adoptée. Une fois ces préalables brièvement exposés, nous entrerons plus avant dans nos données pour repérer et analyser les activités sur le fonctionnement de la langue signalées par les enseignants. Nous tenterons ainsi de comprendre quels sont les liens entre ces activités et celles de lecture.

Comment appréhender les liens entre lecture et fonctionnement de la langue dans les activités ? Questions et critères d'analyse des données

L'analyse des deux plans d'études genevois, l'un du primaire, l'autre du secondaire (détaillée dans le chapitre quatre) a permis d'une part la mise en évidence des composantes de ce qu'on peut appeler le fonctionnement de la langue et de leur progression tout au long de la scolarité obligatoire, d'autre part la définition des « activités sur le fonctionnement de la langue ». Nous considérons dès lors que les composantes du fonctionnement de la langue regroupent :

- 1) Toutes les caractéristiques et règles phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales et sémantiques du système. Ces caractéristiques et règles, ainsi que la terminologie pour en parler, sont généralement traitées dans les domaines disciplinaires désignés comme étant le code graphique (lecture), l'orthographe, la conjugaison, la grammaire et le vocabulaire, présents dans les documents prescriptifs.
- 2) Toutes les notions et règles du fonctionnement de la langue mais aussi des textes et des discours (annexe 3).

Cette définition élargie reflète d'ailleurs l'orientation prise par le plan d'études du secondaire qui comprend, en sus des sous-domaines traditionnels de la discipline, d'autres domaines intitulés « discours rapportés » et « structurer un texte » (CO GE, 1999).

Tout en postulant que des activités sur le fonctionnement de la langue en lien avec la lecture sont présentes au fil de la scolarité obligatoire (au travers des données recueillies dans notre étude), nous sommes posé les questions suivantes : quelles sont les composantes du travail sur la langue et comment se répartissent-elles au fil des degrés ? Se différencient-elles en fonction des supports utilisés ? Quels liens existe-t-il entre les différentes activités sur la langue et la compréhension des textes ?

Dans la suite de ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Il existerait deux types de rapport entre texte et langue, un premier où prédomine le travail sur la langue et un second où la compréhension en lecture est prépondérante.
- Le support et, plus particulièrement, le moyen d'enseignement (voir définitions au chapitre quatre) influenceraient le type de travail effectué.
- On pourrait observer un processus de décrochement progressif du travail sur la langue au fil du primaire et un changement de statut de la syntaxe à mesure que l'on approche du secondaire, dans le sens d'un travail sur le style du texte.
- La 3PH tiendrait une place particulière en ce qui concerne l'introduction à l'étude du code graphique. Cette étude conduirait possiblement à des activités spécifiques nombreuses qui ne devraient pas ou très peu subsister par la suite, pour laisser la place à d'autres activités portant sur les liens entre langue et compréhension de textes.

Nous avons estimé que le fait que les enseignants incluent dans les traces recueillies les activités sur le fonctionnement de la langue en même temps que les activités sur la lecture constituait un indice qu'il existe des liens entre elles, parfois explicités dans les entretiens. Nous nous sommes donc appuyées sur ces derniers pour comprendre ces liens. Nous avons pointé, à la fois à l'intérieur des fourres dans le classeur de chacun des enseignants et dans les entretiens que nous

avons eus avec eux, des activités¹ centrées sur des connaissances ponctuelles relatives à la langue, à la grammaire et au vocabulaire, entre autres.

La nature des liens entre éléments du fonctionnement de la langue et lecture nous paraît effectivement un révélateur des conceptions des enseignants à propos de la lecture et, plus généralement, de la discipline du français et de la place qu'occupe la lecture dans la configuration disciplinaire (Reuter & Delcambre, 2006). Elle dit quelque chose de la façon dont les enseignants passent de l'objet à enseigner à l'objet enseigné ; elle est une trace de la transposition didactique. Par exemple, la grammaire joue-t-elle un rôle dans la compréhension des textes pour les enseignants participant à la recherche ? Si oui, quels éléments de la grammaire sont utilisés pour mieux comprendre un texte ? Sont-ils explicitement rattachés au texte, ou sont-ils travaillés en tant que tels, à l'écart du texte, dans l'idée qu'ils seront transférés par les élèves eux-mêmes en temps voulu ? Il nous intéresse aussi de savoir si les enseignants se réfèrent explicitement ou non aux éléments prescriptifs officiels (plan d'études, moyens d'enseignement, etc.), à leur disposition, notamment dans le choix des supports et de la terminologie employée. Là encore, nous pensons que des effets de sédimentation des pratiques (Schneuwly & Dolz, 2009) sont à l'œuvre dans les activités réalisées. De plus, ces effets devraient être différents selon les degrés.

Pour tenter de répondre aux questions que nous nous posons, nous avons adopté une démarche méthodologique ascendante, c'est-à-dire partant des traces fournies par les enseignants eux-mêmes dans les fourres durant le laps de temps d'observation de la recherche pour en extraire un certain nombre d'informations organisées selon des critères établis par nos soins. Nous avons laissé de côté les activités sur le fonctionnement de la langue signalées uniquement dans les devoirs et dont nous n'avons pas trace d'exécution à l'intérieur des fourres (le détail de notre démarche est décrit dans le chapitre deux).

¹ Au sens qui a été défini dans le chapitre deux.

Nous avons opté pour une entrée fine dans les activités par degré. Pour ce faire, nous avons pris en compte les informations concernant : les supports des activités ; la terminologie employée par les enseignants à propos de l'activité ; le contenu des tâches proposées par les enseignants et le domaine de la discipline qu'elles couvrent ; le contexte dans lequel elles se situent. Nous avons ensuite classé l'ensemble des activités selon leur degré d'articulation au texte (voir annexe 5). Cette analyse nous permettra de voir en quoi et comment la terminologie utilisée fait référence aux composantes décrites dans les plans d'études analysés au chapitre quatre. Elle révélera aussi les rapports plus ou moins importants qu'établissent les enseignants entre les activités sur le fonctionnement de la langue et la compréhension des textes proposés aux élèves tout comme la place des supports dans ces activités (supports entendus en tant que moyens permettant le pointage de certaines composantes de la lecture, tels que définis au chapitre quatre).

Liens entre activités sur le fonctionnement de la langue et lecture

Disons d'emblée que les activités sur le fonctionnement de la langue constituent une part minoritaire de l'ensemble des activités de lecture répertoriées dans les fourres, ceci quel que soit le degré. Finalement, lorsque les enseignants abordent la lecture en classe, ils consacrent essentiellement les activités à la compréhension du contenu des textes (voir chapitre sept), réservant ce qui touche au fonctionnement de la langue pour des moments hors lecture (sauf en 3PH, comme nous le verrons). Néanmoins, même si les activités sur le fonctionnement de la langue sont peu nombreuses, les observations que nous faisons à leur propos apportent des indications significatives sur leur rôle dans le cadre de la lecture tout au long de la scolarité obligatoire.

La terminologie utilisée par l'enseignant pour décrire l'activité

Afin d'établir un lien entre les activités sur le fonctionnement de la langue, telles qu'en parlent les enseignants, et les contenus des plans d'études, nous allons nous centrer à la fois sur les termes spécifiques rencontrés dans les consignes des exercices, et sur ceux que les enseignants utilisent pour décrire les activités entreprises (fourres et entretiens). En quoi cette terminologie renvoie-t-elle aux composantes décrites dans les plans d'études ? Les enseignants s'en inspirent-ils pour parler de ce qu'ils font ? Quel niveau de spécialisation recouvrent ces termes ? Sont-ils variés et cette variété augmente-t-elle avec les degrés ? Y a-t-il des termes spécifiques aux degrés ?

Les principaux constats que nous pouvons faire au terme de notre analyse rendant compte des différents termes évoqués par les enseignants et de leur emploi dans chacune des classes concernées (voir tableau de l'annexe 6 pour le recensement des termes et leur fréquence d'apparition) sont les suivants :

- La terminologie utilisée par les enseignants rejoint celle des plans d'études.

La comparaison avec l'analyse des plans d'études présentée dans le chapitre deux tend à montrer une conformité de la terminologie des enseignants avec celle des plans d'études, que ce soit au niveau du primaire ou du secondaire. Les termes de « mot », « lettre », « syllabe », « son » ou plutôt « phonème » sont massivement présents dans le plan d'études pour le cycle I du primaire, ainsi que ceux de « type de » ou « genre de ». Les termes référant aux sous-disciplines « vocabulaire », « orthographe », « conjugaison », « grammaire » sont également employés dans ce plan d'études, davantage comme organisateurs des contenus que comme objectifs d'ailleurs. Ils n'en demeurent pas moins des points de référence pour les enseignants et pour les élèves tout au long de la scolarité.

La diversification des termes utilisés au secondaire reflète également les grandes lignes du plan d'études proposé pour cet ordre d'enseignement : l'étude des discours (rapportés) – aussi désignés sous le terme de « dialogues » –, les « didascalies », le « lexique » et les

« champs lexicaux », les « comparaisons » et « métaphores » apparaissent comme des objets centraux. S'il semble aller de soi que la terminologie des enseignants ne reprend pas l'ensemble des termes utilisés par le plan d'études (ne serait-ce qu'en raison du caractère limité de notre corpus), des absences peuvent toutefois être identifiées. En particulier, les marques concernant le narrateur et les questions d'aspects ne semblent pas présentes dans la terminologie des enseignants. Serait-ce à dire que ces dimensions ne sont ni abordées ni travaillées ?

De la même façon, les enseignants du secondaire n'utilisent pas le mot « style », signalé dans le plan d'études pour le genre poétique (figures de style, telles la comparaison et la métaphore) : il se peut que, là encore, les limites de notre corpus n'aient pas permis d'observer cet emploi. En fait, comme nous pourrions le constater plus bas, les enseignants du secondaire utilisent plus fréquemment les termes de « comparaison » et de « métaphore » lorsqu'ils travaillent ces figures de style.

- Les termes les plus présents à tous les degrés sont ceux de « mot » et de « phrase ».

Il apparaît très nettement que le terme « mot » est abondamment mentionné en 3PH, dans les activités sur le fonctionnement de la langue². C'est plus particulièrement dans une des classes de 3PH que ce terme est fortement présent, lors d'une activité relative à l'unité graphique et orthographique, que les élèves doivent reconnaître, épeler et localiser dans la chaîne phrastique ou dans le texte (voir Ronveaux, 2010).

Dans les autres degrés, « mot » est le plus souvent signalé dans le cadre des activités faisant du texte un texte prétexte. Pour ce qui est du nombre relativement élevé d'occurrences en 10CO-M, nous référant encore à Ronveaux, nous pouvons nuancer ce constat dans la mesure où plusieurs d'entre elles apparaissent dans les expressions

² Nous verrons plus loin que cette notion sera très présente dans des activités généralement réalisées sur fiche, sans lien explicite avec un texte.

« comique de mots » ou « jeux de mots » et désignent un objet d'enseignement spécifique de la discipline.

Enfin, il est intéressant de constater que le terme « mot » prend une place bien moindre lorsque les enseignants parlent des activités sur le fonctionnement de la langue en lien direct avec la compréhension du texte.

Quant au terme « phrase », il est le deuxième fréquemment utilisé, dans tous les degrés et dans différents types d'activités. Le terme « vocabulaire » apparaît également dans tous les degrés (dans une moindre mesure en 3PH) et sa présence montre que de nombreuses activités sur le fonctionnement de la langue relèvent de ce domaine, en particulier en 6PH et en 10COH.

➤ Il existe quelques spécificités selon les degrés.

Il n'est pas étonnant de trouver les termes « lettre », « son », « syllabe » (et « phrase », bien sûr) très présents en 3PH, étant donné le travail sur le code graphique réalisé de manière intense dans les classes et portant notamment sur les petites unités langagières. La « syllabe », toutefois, est moins citée. À un niveau plus macroscopique, « texte » – et cela peut paraître surprenant – est fréquemment cité dans ce degré (mais cela varie selon les classes) ; nous verrons qu'en 3PH, nombreuses sont les activités sur le fonctionnement de la langue qui se font en lien avec le texte³.

On observe, dès la 4PH, mais tout particulièrement dans ce degré, une mention plus soutenue des sous-domaines de la discipline français : « vocabulaire », « orthographe », « grammaire » et « conjugaison ». La discipline français acquiert visiblement une configuration qui sera la sienne dans la scolarité obligatoire et dont rendent compte généralement les moyens d'enseignement. Remarquons encore que les temps des verbes apparaissent dans la terminologie observée dès la 6PH, et le terme « syntaxe » dès la 8PH.

³ Il convient de préciser que la notion de texte, ici, peut être entendue selon les trois catégories définies précédemment dans le chapitre six.

Au secondaire, des termes spécifiques émergent, révélant la nature des activités entreprises : ce qui tourne autour des activités lexicales, le « lexique », la « synonymie », la « paronymie », les « champs lexicaux » ; le travail dans le domaine du théâtre portant plus spécifiquement sur les « didascalies » ; l'étude des discours en tant que « discours rapportés, directs et indirects ». Les termes « d'adverbe », de « marques typographiques » et « d'étymologie » sont également propres à ce degré.

Quelques termes apparaissent sporadiquement dans certains degrés et parfois seulement dans certaines classes. Voici quelques exemples. Le terme « graphie » apparaît uniquement en 3PH et dans une seule classe. Il est probablement remplacé par les termes « son » et « lettre » dans les autres classes, le premier étant plus présent que le deuxième. Le mot « conjugaison » arrive en 4PH, mais n'est plus utilisé ensuite. Ce constat, certes ponctuel, rejoint toutefois celui de la mention des sous-domaines disciplinaires dès la 4PH. Dans ce degré, on observe encore la mention du terme « consigne » (à une seule reprise). En 6PH, dans une des classes, le terme « histoire » est mentionné à propos d'une recherche de signification de mots difficiles dans le dictionnaire, qui doit permettre de mieux comprendre l'histoire... Dans cette même classe, on relève encore – et le fait que ce mot ne soit pas fréquent alors que l'activité correspondante revient régulièrement est surprenant – le mot « dictionnaire ». Dans l'autre classe de 6PH, vu la nature du livre étudié, le « ton » du narrateur est mentionné par l'enseignante.

Les mots « style », mais aussi « organisateurs » font leur apparition en 8PH. Ils ne seront cependant pas présents dans les propos des enseignants du secondaire (10COH). Ce constat viendrait infirmer notre hypothèse sur l'étude du style des auteurs, propre au secondaire ; nous verrons si l'étude des activités elles-mêmes appuie cette observation. Le secondaire marque une rupture par rapport au primaire, par le fait qu'une terminologie abondante et variée apparaît dans les différentes classes, en fonction des activités entreprises. La liste suivante n'est pas exhaustive mais illustre ce constat ainsi que celui de l'apparition d'objets d'enseignement spécifiques :

- scène, acte, nœud, aparté, intrigue, tragédie, dialogue, monologue, réplique, comédie, dénouement, quiproquo, scène d'exposition, règle des trois unités, marques typographiques,
- discours, discours direct, indirect, rapporté, types de paroles,
- émetteur, récepteur et visées, code et canal de transmission, schéma de communication,
- connecteurs logiques, conjonction de coordination, subordination, adverbes de liaison, adverbes,
- thème, thèse, arguments, dénotation, connotation, modalisation,
- registres de langue, étymologie, suffixe, métaphore.

Ce tour d'horizon terminologique esquisse des rapports contrastés établis entre les activités de lecture, le traitement des textes et le fonctionnement de la langue.

Rapport entre activités sur le fonctionnement de la langue et texte

Nous avons classé, pour cette analyse, l'ensemble des activités sur le fonctionnement de la langue, compilées dans les classeurs de chaque enseignant (de la 3PH à la 10COH), selon leur degré d'articulation ou de décrochement par rapport à un texte. Elles ont été organisées en trois catégories :

- Les activités décrochées, réalisées en l'absence d'un texte

Les activités décrochées sont généralement présentées sur fiche. Le plus fréquemment, ces activités sont des exercices non retravaillés dans la lecture de textes.

Isolées, elles sont souvent accomplies sur des fiches photocopiées ou issues de brochures officielles, ou présentées sous forme de questions spécifiques dans des questionnaires.

Dans l'exemple ci-dessous, repéré dans le classeur de l'enseignante 8PH-K, le travail effectué sur le sens figuré et sur l'expression figurée a été réalisé de manière décrochée. Le sens des

expressions est travaillé de façon décontextualisée et sans lien avec un texte.

Vocabulaire
travail sur les fiches 16 à 20
de la brochure GP
sens figuré / expression figurée

Figure 9 : Note extraite du classeur de 8PH-K

L'activité vise une prise de conscience générale de la dimension implicite que peuvent contenir certains mots ou expressions, entrant dans le développement d'un « sens de la lecture », d'un « sens de l'implicite derrière les mots », selon les propos de l'enseignante :

E : donc c'est vrai que pour moi cette activité de vocabulaire pas toutes mais celle-ci je trouve qu'elle a fait pas mal appel à un sens de la lecture et puis à un sens de cet implicite qui est derrière les mots ou de cet usage qui n'est pas à proprement parler *je veux dire un mot peut exprimer plusieurs choses en français je pense que pour certains c'est pas évident avoir un chat dans la gorge même si on a bien conscience ils ont conscience que c'est pas d'avoir un chat mais qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire* (entretien, 8PH-K).

- Les activités en lien avec un texte prétexte

Dans les activités en lien avec un texte prétexte, le texte constitue un point de départ pour l'activité et sert essentiellement à offrir un matériau linguistique à des exercices qui, eux, n'ont pas de rapport direct à la compréhension de ce texte. Ces activités se présentent comme des exercices isolés (de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, mais aussi relatifs à des types de texte comme l'argumentation ou le théâtre) qui portent sur un texte utilisé uniquement pour permettre de tels exercices. Il peut s'agir d'extraits de texte ou encore d'un ensemble de quelques phrases, prévus exprès pour les exercices, dans les petits degrés en particulier, comme le montre l'exemple suivant, issu de la classe de 3PH-C :

1 Mexico est très fâché.
 2 Il est jaloux du Patou.
 3 Il trouve que Coca s'occupe
 4 trop de lui. Alors,
 5 il va dehors se promener.
 6 Pendant ce temps, le Patou se
 7 couche sur le matelas
 8 et Coca le couvre avec son châle.
 9 Voilà Mexico qui monte à
 10 l'échelle à cloche-pied :
 11 il a une écharde dans la patte,
 12 qui lui fait mal. Coca ôte l'écharde
 13 et Mexico se lèche.
 14 Après, Coca lui chante
 15 une petite chanson
 16 pour le faire sourire.

Figure 10 : Extrait du classeur de 3PH-C.

Le texte photocopie provient d'une méthode de lecture (*Dame Coca*). On peut le considérer comme texte prétexte par le fait que son contenu est conçu et orienté pour un travail sur le code graphique visant précisément l'identification du graphème « ch ». Le rapport sémantique entre les phrases est ténu et la surcharge de mots contenant ce graphème est volontaire. Dans l'activité proposée par l'enseignante, les élèves doivent entourer le graphème étudié dans les

mots du texte et compter le nombre de fois qu'il apparaît, le texte étant lu ensuite à voix haute par les élèves ou l'enseignante.

- Les activités au service de la compréhension, en lien avec le texte

Dans cette dernière catégorie d'activités, celles-ci entretiennent un lien ostensiblement établi avec la compréhension d'un texte. En effet, elles portent sur des unités linguistiques (morphosyntaxiques, lexicales ou discursives) qui sont intégrées et réinvesties dans la lecture d'un texte généralement long, voire d'un ouvrage, et aident à la compréhension comme dans les exemples ci-dessous :

6PH-I : *Comment écrire comme un cochon*

« Plusieurs expressions permettent de comprendre que la femme de ménage des Gardener est heureuse de voir Chester emmener la maquette. Recopie-les ».

10CO-N : *Peur*

« Comment cette métamorphose (« le nouvel épouvantail ») a-t-elle été suggérée tout au long de la nouvelle ? Quels passages, quelles expressions prennent maintenant un sens nouveau ? Vos hypothèses étaient-elles exactes ? »

Dans ces deux exemples, les expressions mises en exergue fonctionnent comme des indices lexicaux pour la compréhension du texte par le lecteur. Le pointage lexical contribue à la saisie du sens des mots dans le cotexte.

Le tableau 4 fournit des éléments quantifiés donnant à voir comment se répartissent ces trois catégories d'activités selon les classes. Nous avons opté pour une représentation à l'aide d'étoiles et non une indication chiffrée, étant donné la difficulté éprouvée à circonscrire exactement une activité : une fiche entière consacrée à la grammaire, une question isolée de vocabulaire à l'intérieur d'un questionnaire, une série d'exercices sur l'argumentation...

Ainsi :

- 0 indique qu'il n'y a aucune activité
- * représente un petit nombre d'activités, allant de 1 à 4 ;
- ** représentent de 5 à 9 activités ;
- *** représentent de 10 à 14 activités ;
- **** représentent 15 activités et plus.

Degré d'articulation / décrochement des activités		Décrochées	Lien texte prétexte	Lien au texte
3PH	3PH-A	***	0	*
	3PH-B	**	**	***
	3PH-C	****	***	***
4PH	4PH-DE	**	*	*
	4PH-F	*	0	*
	4PH-G	**	*	**
6PH	6PH-H	*	*	0
	6PH-I	0	**	*
8PH	8PH-J	0	*	*
	8PH-K	*	*	*
10COH	10COH-M	0	**	*
	10COH-N	0	*	**
	10COH-O	*	*	***
	10COH-R	0	*	*

Tableau 4 : Répartition des activités sur le fonctionnement de la langue selon leur degré d'articulation ou de décrochement par rapport à un texte

La lecture du tableau 4 exige de prendre quelques précautions ; une comparaison entre degrés n'est guère pertinente, ne serait-ce que parce que les activités sont de longueur très diverse ; il s'agit donc avant tout d'effectuer une lecture horizontale, par enseignant, éventuellement à l'intérieur d'un degré, en considérant les données présentées comme des tendances.

Ce tableau montre que la proportion d'activités en fonction du degré d'articulation ou de décrochement au texte est différente entre

les classes de 3PH. À l'exception de 3PH-A, où les activités décrochées semblent tenir une place plus importante que les autres, dans les deux autres classes, les activités se répartissent assez également entre les trois types de catégories que nous avons définies. On observe généralement, dans la suite du primaire, une raréfaction des activités sur le fonctionnement de la langue, toutes catégories confondues, certainement due au fait que l'essentiel du travail sur la langue se fait à part, au sein des domaines de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire et de la conjugaison. Comme pour les classes de 3PH, le plus souvent, les activités se répartissent assez également selon les catégories dans chaque degré. Au-delà des différences, nous pouvons constater une rupture entre la 3PH et la suite de la scolarité obligatoire, que nous imputons au fait que, dans ce degré, les activités sur le code graphique et sur le fonctionnement de la langue sont intimement liées à l'apprentissage de la lecture et donc généralement citées par les enseignants dans ce domaine.

Au secondaire, la situation entre les classes est plus contrastée que dans le cycle II du primaire, même si la part des activités décrochées apparaît congrue pour l'ensemble des classes. Dans 10COH-O, la proportion des activités en lien avec le texte est plus forte que celle des autres activités, à l'image également de 10COH-N. Il s'agit, en 10COH-O, d'activités portant sur le vocabulaire, en lien avec les lectures suivies effectuées dans cette classe. L'enseignant de la classe 10COH-M propose des activités sur le fonctionnement de la langue surtout à partir de textes prétextes. De plus, dans trois classes sur quatre nous n'observons aucune activité décrochée, ce qui, comme nous venons de le relever plus haut, tend à confirmer que le travail sur le fonctionnement de la langue se fait essentiellement dans les domaines disciplinaires *ad hoc*.

Voyons maintenant de plus près et par degré ce que sont ces activités. Nous insisterons particulièrement sur la place toujours plus prépondérante que prend le vocabulaire dans les activités relevées, ceci au fur et à mesure que l'on monte dans les degrés, alors que la discipline se réorganise en domaines depuis la 4PH. Dès lors, les activités sur le fonctionnement de la langue sont essentiellement

réalisées pour elles-mêmes à l'intérieur des domaines que sont le vocabulaire (le lexique), la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.

Au secondaire, on observe aussi, conformément à notre analyse des plans d'études, une permanence du travail sur le vocabulaire. On constate également que le rapport entre (compréhension de) textes et fonctionnement de la langue se fait dans un mouvement allant dans le sens d'une autonomisation du traitement des notions langagières et textuelles (comparaison, métaphore, discours rapportés), qui sont également abordées pour elles-mêmes, indépendamment des liens qu'elles entretiennent avec un texte.

Les activités décrochées, réalisées en l'absence du texte

Comme nous venons de le voir, le nombre d'activités décrochées est, d'une manière générale, assez élevé dans les classes de 3PH par le fait qu'un travail important sur le code graphique est réalisé durant cette année de la scolarité. À partir de la 4PH, les activités décrochées deviennent toutefois moins importantes et pratiquement absentes dès la 6PH.

- Il existe une grande diversité d'activités sur les unités de la langue en 3PH.

Dans ce degré, les moyens d'enseignement allient, dans leur majorité, activités sur le code graphique et activités de compréhension.

Un travail de grande envergure est accompli sur les unités de la langue que sont le son, la lettre, la syllabe, le mot, la phrase. À cela s'ajoute une activité sur la reconnaissance de symboles et d'icônes. Les élèves doivent à la fois s'appropriier ces éléments comme notions et savoir les identifier, les manipuler (ordonner, classer), les lire et les écrire. Parfois, un travail de mémorisation est demandé. La dictée ou l'épellation de mots sont également mentionnées. Débute déjà un souci orthographique, que ce soit dans la copie ou dans l'écriture de mots. Dans l'ensemble, on observe donc une grande diversité d'activités sur ces unités, qui vise à familiariser les élèves avec la

langue, étant entendu que ces exercices constituent une étape importante de l'apprentissage de la lecture.

Les supports qui sous-tendent les activités décrochées sont très variés, établis par les enseignants eux-mêmes ou issus de moyens d'enseignement. Relevons respectivement des supports déjà mentionnés dans le chapitre cinq : le manuel de grammaire lié à la méthode de lecture *4 saisons pour lire* ; un cahier dans lequel les élèves peuvent, le plus souvent, copier les mots que l'enseignant a écrits au tableau noir ; de nombreuses fiches, des feuilles d'exercices sur l'identification des phonèmes/graphèmes et l'écriture de mots, en particulier en lien avec des méthodes de lecture, comme *Dame Coca* ; des étiquettes, des affiches, des listes, un dossier sons et mots-outils pour observer les graphèmes et les mots ; un calendrier pour lire et ordonner les mots ; un fichier Freinet pour lire et mémoriser des mots, des phrases, des fragments de texte mais aussi des textes, etc. Le tableau noir est également cité comme support de ces activités.

En voici deux exemples portant sur le code graphique. Le premier exercice vise l'identification de mots (lus ou écrits) en lien avec les images correspondantes. Il provient de la méthode de lecture *4 Saisons pour lire*. Dans le deuxième exemple, l'enseignant écrit des mots avec le graphème « eu » sur une feuille affichée au tableau noir afin que les élèves repèrent ceux qui contiennent le phonème /œ/ (souligné).

1- Relie les dessins et leur signification.

Figure 11a : Extrait du classeur de 3PH-A

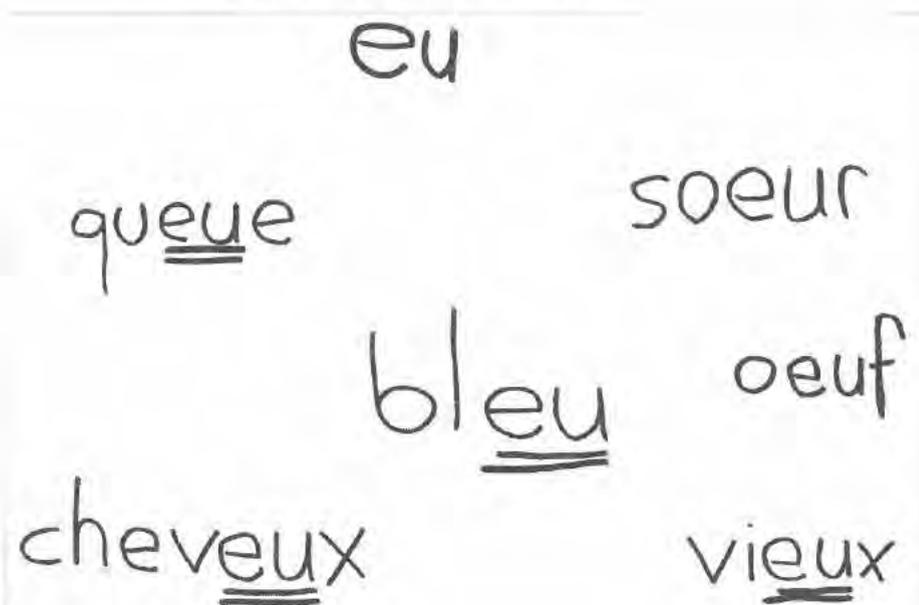


Figure 11b : Extrait du classeur de 3PH-C

- En 4PH apparaît le début d'un travail sur le fonctionnement de la langue organisé en domaines.

Une rupture s'opère en 4PH par rapport au degré précédent. En effet, il devient « admis » que le code est maîtrisé (ce n'est pas encore tout à fait le cas si l'on se réfère au plan d'études) et qu'il s'agit de passer à autre chose. La phrase est vue désormais en fonction de ses constituants principaux, à savoir le groupe sujet et le groupe verbal. L'accès au dictionnaire est ouvert, des définitions sont à chercher, parfois pour compléter des phrases lacunaires. Ainsi, le mot et ses unités ne sont plus au centre des activités, excepté pour les identifier en tant que noms communs, verbes ou pronoms, mais la phrase (infinitive, injonctive, à l'intérieur de dialogues...) et ses constituants prennent le devant de la scène du travail sur la langue. Au travers de ces activités, il est possible de reconnaître celles qui touchent à la grammaire, à la conjugaison, à l'orthographe et au lexique (travail sur les antonymes).

En ce qui concerne les supports de ces activités, ce sont surtout les fiches qui prédominent : fiches tirées du fichier Freinet, par exemple, pour la recombinaison de phrases ; fiches comportant un mot croisé pour l'étude du vocabulaire ; fiches de lecture ou écriture de consignes ; fiches *lexidata*⁴ portant sur les antonymes, les actes de parole ou les constituants de la phrase ; fiches tirées des moyens d'enseignement COROME⁵ pour travailler la conjugaison. Une seule fois, il est signalé des boîtes permettant un classement de mots sur un long terme. Souvent, les activités décrochées liées à ces supports sont répétitives, entrent dans des ateliers, sont prévues sur une durée. Contrairement à la 3PH, le tableau noir n'est pas cité et ne semble donc pas jouer un rôle aussi déterminant dans les activités décrochées que dans ce degré ; nous pouvons penser que ces activités deviennent plus individuelles, ce qui pourrait signifier aussi une plus grande autonomie en lecture des élèves.

⁴ Le matériel *lexidata* propose un travail individualisé et autonome de la part des élèves (dès 3 ans) ; les enfants travaillent sur un appareil de contrôle automatique et des fichiers de questions-réponses. Ce système permet l'autocorrection. En français, les fichiers couvrent la lecture, l'orthographe et la grammaire.

⁵ Les moyens COROME ont été produits pour la Suisse romande, sous la responsabilité de la Commission romande des moyens d'enseignement.

Les exemples de fiches présentés ci-dessous illustrent bien comment le travail d'introduction aux domaines lexical (signification des mots), orthographique (copie) et grammatical (notions d'adjectifs, de féminin-masculin) commence à apparaître dans les activités proposées en 4PH, en se distinguant progressivement d'une approche ciblée sur l'apprentissage de la lecture.

DE 2PH 23.01.07 (1)

- 1 pour transporter les blessés
- 2 animal qui rampe
- 3 pour s'asseoir
- 4 il souffle
- 5 elle souffle très fort
- 6 fruit rouge
- 7 animal avec une trompe
- 8 dans la bouche

ambulance - banc - dent - éléphant
framboise - serpent - tempête - vent

Figure 12a : Extrait du classeur de 4PH-DE

F 2PH 12.3-16.3.07 (3)

Recherche dans le cahier de référence : lettre f

- Ecris l'adjectif qui se trouve deux lignes avant la fin :

- Cherche dans ton cahier le contraire de cet adjectif :

- Cherche deux noms féminins :

- Cherche deux noms masculins :

- Ecris le dernier mot :

- Cherche dans ton cahier, à la lettre P, un nom qui illustre le mot que tu viens d'écrire : _____
- Dessine ce que tu as trouvé :

◦ Complète les phrases avec les mots de la série :
Une _____ tombe de l'arbre.
Ferme la _____, il y a trop d'air.

Figure 12b : Extrait du classeur de 4PH-F

➤ Il ressort une quasi-absence d'activités décrochées sur le fonctionnement de la langue en 6PH et 8PH.

Dans les classes de 6PH et 8PH, très peu d'activités décrochées sont signalées. Nous avons vu, même, que dans une classe de 6PH et une de 8PH aucune activité n'est relevée dans cette rubrique. De plus, contrairement à la 4PH, la grammaire n'apparaît pas, dans ces classes,

comme un objet d'enseignement signalé en lecture. Dans la classe 6PH-H, deux activités portent sur le vocabulaire (recherche de mots spécialisés liés au vélo ; recherche du sens de mots dans des énoncés de mathématiques) et une d'entre elles touche à la conjugaison (fiche). Dans la classe 8PH-K, l'activité concerne le sens figuré et s'accomplit à partir d'une fiche de la brochure COROME. Ces constats corroborent ce que nous venons d'observer pour les classes de 4PH, à savoir que les activités décrochées sur le fonctionnement de la langue sont essentiellement réalisées dans les domaines spécifiques de disciplines et non dans le cadre de la lecture.

À titre d'exemple, voici la fiche demandant aux élèves de 6PH-H de placer les noms proposés selon les parties du vélo.

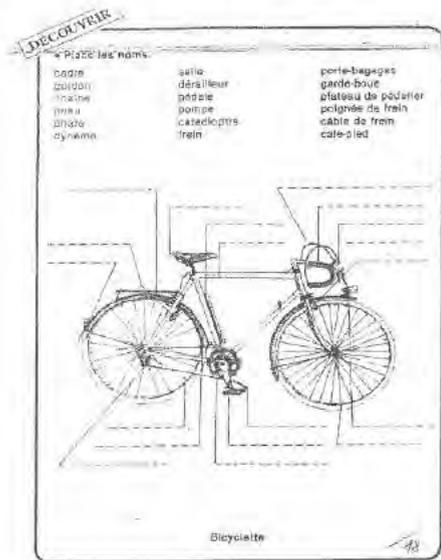


Figure 13 : Extrait du classeur de 6PH-H

Il est encore important de relever que, dans cette classe, ce sont exclusivement des fiches (photocopiées) qui servent de support aux activités décrochées sur le fonctionnement de la langue, en conjugaison et en vocabulaire. Le peu d'activités menées dans la classe de 8PH-K sont, elles aussi, exécutées sur des fiches issues de la brochure officielle de ce degré comme en atteste l'exemple suivant.

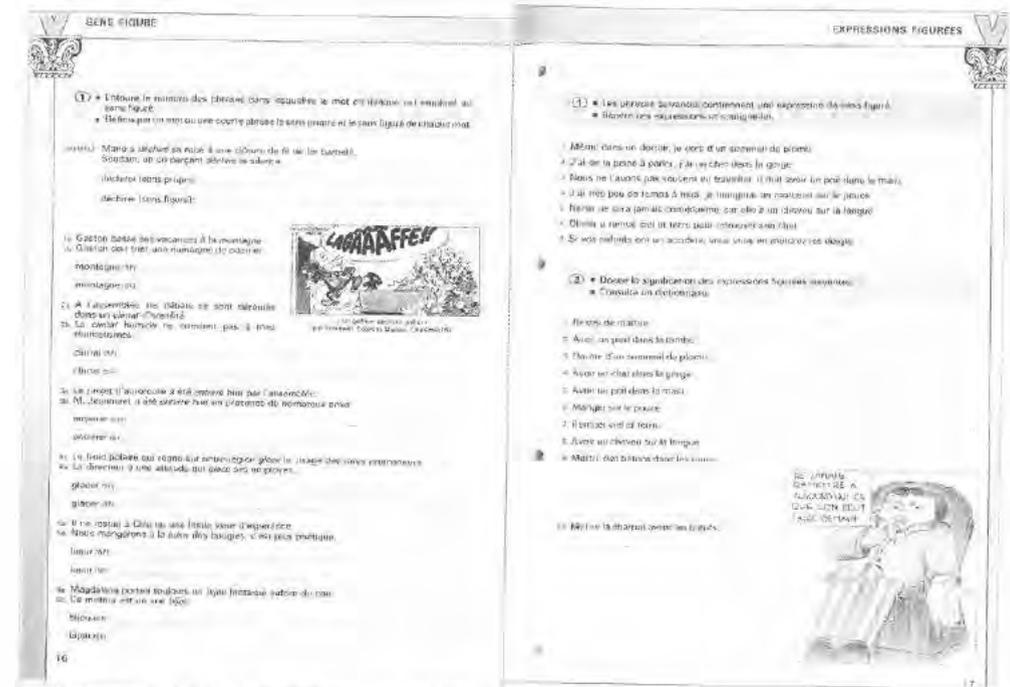


Figure 14 : Fiches tirées de la brochure COROME, partie vocabulaire, classeur 8PH-K

L'activité visant la capacité de désigner précisément les parties du vélo et les activités de compréhension du sens propre ou figuré de mots ou d'expression figurées attestent d'une attention particulière accordée aux connaissances lexicales hors contexte d'usage des mots. Du point de vue des enseignants, de telles connaissances semblent nécessaires à la lecture (voir plus haut les dires de l'enseignante de la classe 8PH-K).

En outre, les constats concernant l'utilisation des fiches lors des activités décrochées dans ces deux classes représentant la fin de l'école primaire semblent renforcer cette tendance, déjà identifiée en 4PH en moindre mesure. Persistera-t-elle également au secondaire, dans les classes de 10COH observées ?

➤ En 10COH, on observe, dans une seule classe, une focalisation sur le vocabulaire et les registres de langue.

La seule activité recensée en 10CO-O correspond à un exercice de vocabulaire réalisé sur fiche, centré sur la synonymie et sur les registres de langue. Il s'agit d'opérer un classement de synonymes en deux catégories, suivant le contexte d'emploi : les mots qu'un professionnel peut employer avec ses clients, et les mots qui s'emploient dans un contexte privé. Cette activité est effectuée pour elle-même, sans lien avec un texte lu en classe. Elle est accompagnée d'une partie théorique présentée par l'enseignant portant sur la définition de notions clés, réalisée avant le classement des mots dans différentes catégories (argot, vulgaire, familier, courant ou standard, relevé).

	Contexte professionnel	Contexte privé
Automobile	Voiture, auto, véhicule	Voiture, auto, bagnole, caisse
Bicyclette	Vélo	Velo, bécane
Travail	Emploi	Boulot, taf, ouvrage
Livre	Ouvrage, volume, tome	Bouquin, tome
Chambre	--	Piaule, taule
Argent	Cash, liquide, espèces	Cash, les autres sauf liquide et espèces
Emploi	Job, travail	Job, boulot, travail

Précisions à apporter avant de commencer le classement :

Argot = registre de langue destiné, à l'origine, à ne pouvoir être compris que par les initiés. On peut imaginer, par exemple que c'est ainsi que le mot « caisse » (dans les années 30, les ancêtres de nos Yo pouvaient dire « j'ai chouravé une caisse » sans être compris des bourgeois...)

Vulgaire = registre marqué par un caractère grossier ou insultant. Aucun mot ici ne s'y rattache, inutile de multiplier les exemples! Les mots vulgaires désignent surtout des personnes ou des parties du corps, ou encore des actions qui sont en rapport avec des interdits... ce qui n'est pas vraiment le cas de mots donnés dans cet exercice...

Familier = registre réservé à la communication entre intimes (famille, amis, camarades). Les mots familiers ne sont pas forcément vulgaires!

Courant ou standard = registre pouvant être employé en toutes circonstances.

Relevé ou soutenu = registre marqué par une recherche de correction, d'élégance, de respect... A ne pas confondre avec les mots spécialisés ou techniques: ces catégories relèvent du classement qui avait été fait dans le premier tableau (contexte).

Figure 15 : Reproductions extraites du classeur de 10CO-O

Cette activité montre, d'une part, la présence d'un travail sur le lexique et, d'autre part, le recours aux fiches photocopiées qui paraît s'installer au fil de la scolarité obligatoire. L'analyse de la prochaine catégorie d'activités, celle liée à un texte prétexte, confirmera ces premiers résultats ainsi que la tendance, au secondaire, à favoriser un travail purement notionnel.

Les activités liées à un texte prétexte

En 3PH et en 4PH, les activités en lien avec le texte mais sans rapport direct avec sa compréhension sont le moins présentes dans

l'ensemble des activités sur le fonctionnement de la langue (signalées dans le cadre de la lecture). En 6PH, c'est la rubrique la plus remplie dans une des classes, et de loin, même si le nombre d'activités reste restreint (en dessous de 10). Dans ce degré, elle prend donc une certaine importance par rapport aux activités décrochées. En 8PH et 10COH, les activités liées à un texte prétexte restent toujours rares, à l'instar des activités décrochées.

- En 3PH et en 4PH, les activités liées à un texte prétexte sont semblables aux activités décrochées.

Dans cette rubrique, les activités ne diffèrent pas sensiblement de celles repérées dans la précédente. En 3PH, le travail sur les mots, les sons, les lettres et les graphèmes, sur les phrases (copier, associer à des images) est très présent. Le changement vient du fait que les activités sont liées à un texte prétexte, souvent joint au déchiffrement. En voici un exemple où les élèves doivent entourer dans le texte les graphèmes travaillés dans la leçon. L'activité d'identification des phonèmes et de déchiffrement s'effectue à partir d'un court texte narratif.

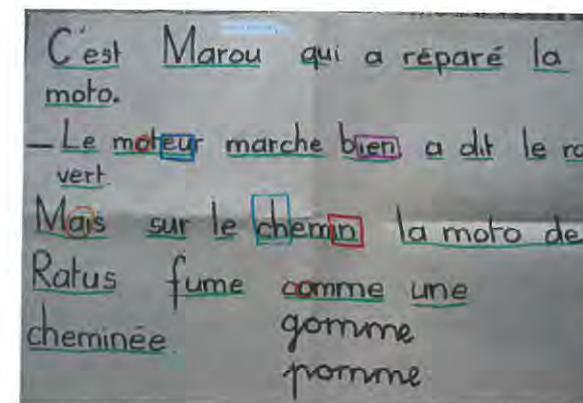


Figure 16 : Affiche extraite du classeur de 3PH-B

Le plus souvent, les supports mentionnés et recueillis sont les suivants : des images et des morceaux de texte correspondants, des textes narratifs figurant dans des albums (*Ce que Thomas voit ; Qui a vu le crocodile ?*) ou dans des méthodes de lecture (*4 saisons pour lire, Gafé, Ratus, Dame Coca*), un texte expositif, une BD (*Dame Coca*). Dans tous

ces supports, il s'agit d'identifier des mots et/ou reconnaître des phonèmes et des graphèmes. Des étiquettes de phrases à faire correspondre avec des images sont également proposées. La présence de livres d'initiation à la lecture est intéressante à relever : utilisés dans une des classes, ils servent essentiellement aux devoirs à la maison, puis à la vérification de la qualité de la lecture à haute voix des élèves en classe.

En 4PH, comme constaté précédemment, les activités sur le fonctionnement de la langue sont en lien avec les domaines disciplinaires, ici la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire. L'écriture et l'orthographe tiennent une place privilégiée. Il faut toutefois souligner que très peu d'activités liées à un texte mais sans rapport direct avec sa compréhension ont été repérées dans ce degré. Les activités reproduites ci-dessous proviennent de la classe 4PH-G. Elles sont toutes les deux liées au texte de l'album *Gruffalo* et intègrent un dossier comprenant plusieurs exercices sur le vocabulaire, sur la grammaire autour des notions de genre et de nombre des noms ainsi que sur l'élaboration de phrases pour ensuite en différencier les constituants. La première activité porte sur le vocabulaire et la deuxième sur des notions grammaticales et orthographiques.

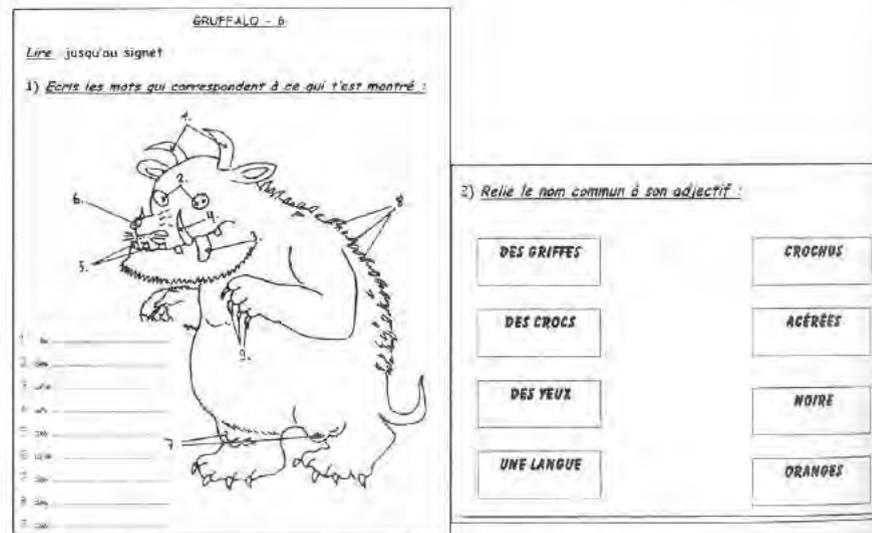


Figure 17 : Reproductions extraites du classeur de 4PH-G

On peut observer que, dans les deux cas, les activités partent du matériau linguistique proposé dans le texte lu. Elles cantonnent toutefois les notions visées aux domaines disciplinaires auxquels elles appartiennent, sans qu'elles soient traitées comme des éléments contribuant à la lecture compréhensive du texte.

En ce qui concerne les supports utilisés dans les classes, les fiches se font plus rares dans ce type d'activités. D'autres supports émergent, différents de ceux proposés pour les activités décrochées : des feuillets B5 à partir d'un texte et donnant lieu à un travail de vocabulaire sur la définition de mots ; un questionnaire d'entraînement à l'évaluation, portant plus spécifiquement sur les verbes de parole ; des écriteaux de syllabes servant à la composition de mots. Au contraire des classes de 3PH, les supports des activités liées à un texte prétexte sont plus variés en 4PH, peut-être parce que ces activités visent un nombre plus important de notions.

- En 6PH, un accent fort est porté sur le vocabulaire, à partir d'un texte.

Il est frappant de constater que, en 6PH, la grande majorité des activités sur le fonctionnement de la langue liées à un texte prétexte porte, comme pour les activités décrochées, sur le vocabulaire. Plus précisément, et pour les deux classes, les élèves sont invités à chercher la définition et le sens de mots difficiles du texte lu. Ils sont appelés à expliquer, reformuler, vérifier, copier ces mots et leur définition. Dans un cas, la recherche porte sur certaines expressions du texte. Ces activités semblent entrer dans une démarche récurrente, bien ancrée dans ces classes. Or, ces activités de recherche ne sont pas investies ensuite dans la compréhension même du texte. Elles deviennent très semblables aux activités décrochées, laissant penser qu'il suffit de connaître la définition d'un mot pour en comprendre automatiquement le sens dans le contexte du texte à lire.

Les exemples suivants illustrent cette démarche. Le premier est pris d'un travail en lecture sur un extrait de *La chèvre de monsieur Seguin* d'A. Daudet, dans la classe 6PH-H. Le deuxième est tiré d'un travail à partir du livre *Comment écrire comme un cochon* d'A. Fine, réalisé dans la classe 6PH-I.

LE ROMANTISME 179

Relis les phrases que tu as éliminées et corrige-les en remplaçant le terme mal utilisé.

Relève dans cet extrait les noms de cinq objets qui servent à meubler ou à décorer l'intérieur du château. *les sièges, les tables, les assises, les tables, les chaises*

Complète les phrases suivantes en utilisant **uniquement** des mots contenus dans le texte. Attention ! Dans ces phrases, les mots prennent un sens différent de celui qu'ils ont dans le texte.

- Cette partition commence par une clé de *Sol*.
- Pour la fête de l'école nous préparons une *pièce* de Molière.
- Ma cousine adore se faire des *caresses*.
- Mon chat a des pupilles très larges et des *yeux* verts.
- Le roi Dagobert a remis sa couronne à *Charlemagne* (?) *le grand empereur*.
- Je connais par cœur l'*air* de cette chanson.
- Avec l'orage, la température a baissé de dix *degrés*.

Reprends chacun de ces mots et utilise-les dans une courte phrase où ils auront le même sens que dans le texte.

Retrouve dans le texte les phrases qui ont le même sens que les suivantes :

- Malgré les plantes odorantes qui étaient dispersées sur le plancher, l'air de la grande chambre sentait mauvais. (*on sentait l'odeur de la pièce*)
- Tout à coup des gens crièrent et on les entendit malgré le bruit terrible de l'incendie. (*on les entendit malgré le bruit terrible de l'incendie*)
- Les deux cousines pensaient s'échapper par la fenêtre mais la distance qui les séparait du sol était trop grande. (*l'écart*)
- La figure de Bernold était sale mais ses dents étaient très blanches et bien que la fumée le fit pleurer, on voyait qu'il avait de beaux yeux. (*des yeux*)
- Le jeune homme se frota plusieurs fois le visage, comme pour faire disparaître les marques de ce qui lui était arrivé. (*Bernold*)

Figure 19 : Reproduction extraite du classeur de 8PH-J

Cet exemple illustre le rôle joué par le texte, qui offre un « décor », un contexte prétexte, une thématique pour aborder pour elles-mêmes des notions de vocabulaire.

➤ Des manières de faire singulières ressortent en 10COH.

Les activités sur le fonctionnement de la langue à partir d'un texte prétexte sont diverses dans les classes de 10COH, surtout dans 10COH-N et 10COH-O. En réalité, chaque enseignant procède à sa façon, en fonction de la longueur du texte, d'un choix d'extraits ou d'un thème traité. Des focalisations sur certains objets apparaissent néanmoins, comme : le lexique à travers la synonymie, la métaphore et la comparaison ; les temps verbaux ; les discours rapportés ; les didascalies.

Le lexique est indéniablement la composante du fonctionnement de la langue qui est la plus travaillée en 10COH dans

ces activités, ce qui confirme la tendance déjà observée dans les activités décrochées. Les mots de la même famille, l'étymologie, les synonymes, le repérage et le classement de mots dans un champ lexical, l'explication d'expressions ou suites de mots fournissent le point de départ au questionnaire sur une nouvelle d'Agatha Christie (voir, ci-dessous, un exemple provenant de la classe 10COH-N). Les métaphores et les comparaisons sont travaillées à plusieurs reprises, dans des fiches, comme le montre l'exemple ci-dessous en 10COH-O.

1. Que signifie l'expression « des romans à l'eau de rose » ?

2. Cherchez l'étymologie de « dermatologue ». Cherchez d'autres mots de la même racine, citez au moins cinq noms de médecins spécialistes.

3. Citez au moins trois mots de la famille d'« éminent » et employez-les dans une phrase où leur sens apparait clairement.

4. Donnez un paronyme du mot « éminent ». Utilisez-le dans une phrase.

5. Recherchez l'étymologie du mot « suicide » puis recherchez d'autres mots français avec le suffixe « -cide ».

Figure 20a : Extraite du classeur de 10COH-N

3268

Collège de la Vallée, pp. 36-37

Métaphores et comparaisons

Étudie les poèmes recopiés dans le tableau. Au moment d'expliquer par des comparaisons. Cite les parties de l'objet comparé dans l'objet de la comparaison.

Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne.

Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne
Le poème (titre, auteur, époque)	Le poème (titre, auteur, époque)	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne	Forme la fiche de lecture sur la dernière colonne

Après correction et discussion en classe, compléter la dernière colonne.

Quelle différence y a-t-il entre une comparaison et une métaphore ?

Figure 20b : Extraite du classeur de 10COH-O

Ces exemples illustrent l'autonomisation des notions du fonctionnement de la langue opérée au secondaire, qui se manifeste par l'évaluation de la maîtrise terminologique (« étymologie », « racine », « mots de la même famille », « paronyme », « suffixe », « comparé », « comparant »). Le point d'aboutissement de la fiche consacrée au traitement de la métaphore et de la comparaison en 10COH-O est, de ce point de vue, édifiant : « Après correction et

discussion en classe, complète la dernière colonne. Quelle différence y a-t-il entre une comparaison et une métaphore ? ».

Le repérage et la dénomination des temps verbaux apparaissent également comme une dimension récurrente dans les questionnaires des enseignants de 10COH-N, 10COH-M, 10COH-R. Fiches et questionnaires servent de supports à ces différentes activités.

Les discours rapportés direct et indirect sont abordés par deux enseignants (10COH-N, 10COH-R), comme le montre l'exemple ci-dessous dans le cadre de la lecture d'un extrait de texte littéraire (10COH-N). Le texte de théâtre est un lieu privilégié pour aborder la définition d'une didascalie, sa fonction et ses marques typographiques, dans les classes des enseignants de 10COH-N et 10COH-R (voir les exemples ci-dessous).

<p>1. Dans cet extrait du chien des Baskerville, relevez les verbes introducteurs de paroles et précisez ce qu'ils apportent au texte. Pourquoi toutes les répliques ne comportent-elles pas de verbes introducteurs de paroles?</p> <p>- Retournez! dit-elle. Retournez tout droit à Londres sans plus attendre.</p> <p>- Pourquoi retournerais-je? demandai-je.</p> <p>- Je ne peux vous expliquer.</p> <p>Elle parlait d'une voix basse et ardente, avec un curieux zézaînement dans le débit.</p> <p>- Je vous en supplie, faites ce qu'on vous demande. Allez-vous-en, et ne remettez jamais les pieds sur la lande.</p> <p>- Mais je ne fais qu'arriver.</p> <p>- Allons, s'écria-t-elle. Vous ne voulez donc pas comprendre quand on vous avertit pour votre bien.</p>	Séance 3 : texte théâtral / récit														
	<p>1. Relevez les didascalies aux pages indiquées et place les dans un tableau en fonction de la catégorie grammaticale à laquelle elles appartiennent.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Didascalie</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Phrase P</td> <td>(1) (p. 23) (2) (p. 24)</td> </tr> <tr> <td>Groupe nominal</td> <td>(3) (p. 19) (4) (p. 19) (5) (p. 23) (6) (p. 28) (7) (p. 36)</td> </tr> <tr> <td>Adjectif</td> <td>(8) (p. 22) (9) (p. 24) (10) (p. 36)</td> </tr> <tr> <td>Groupe prépositionnel</td> <td>(11) (p. 23) (12) (p. 23) (13) (p. 24)</td> </tr> <tr> <td>Participe présent</td> <td>(14) (p. 19)</td> </tr> <tr> <td>Adverbe</td> <td>(15) (p. 25) (16) (p. 29)</td> </tr> </tbody> </table>		Catégorie	Didascalie	Phrase P	(1) (p. 23) (2) (p. 24)	Groupe nominal	(3) (p. 19) (4) (p. 19) (5) (p. 23) (6) (p. 28) (7) (p. 36)	Adjectif	(8) (p. 22) (9) (p. 24) (10) (p. 36)	Groupe prépositionnel	(11) (p. 23) (12) (p. 23) (13) (p. 24)	Participe présent	(14) (p. 19)	Adverbe
Catégorie	Didascalie														
Phrase P	(1) (p. 23) (2) (p. 24)														
Groupe nominal	(3) (p. 19) (4) (p. 19) (5) (p. 23) (6) (p. 28) (7) (p. 36)														
Adjectif	(8) (p. 22) (9) (p. 24) (10) (p. 36)														
Groupe prépositionnel	(11) (p. 23) (12) (p. 23) (13) (p. 24)														
Participe présent	(14) (p. 19)														
Adverbe	(15) (p. 25) (16) (p. 29)														

Figure 21a : Extrait du classeur de 10COH-N

Figure 21b : Extrait du classeur de 10COH-R

D'autres dimensions ne sont abordées que par un enseignant : le vocabulaire de théâtre, les types de comique ; la connaissance du sens de mots tels que *débat*, *argument*, *paragraphe argumentatif*, *thèse*, *exemple*, *connecteurs logiques*, etc., dans des exercices d'application comportant une partie théorique. Le texte est alors prétexte à toutes sortes d'exercices sur fiches. L'enseignant 10COH-O aborde, dans plusieurs incipit de pièces de théâtre, les débuts de répliques contenant

des implicites. On peut penser que ces activités, qui se situent après la lecture de la scène initiale de la pièce lue en classe, sont davantage là pour faciliter l'accès au théâtre en général (en pointant l'implicite de certaines répliques placées au début de la pièce et marqué par leur construction syntaxique et sémantique) qu'au service de la compréhension d'une pièce particulière.

Nous y voyons une illustration de l'accent placé, au secondaire, dans le lien entre des connaissances déclaratives et procédurales, conformément à la terminologie adoptée par le plan d'études. C'est en effet le type de texte, argumentatif, narratif ou théâtral, qui donne lieu à des exercices permettant aux élèves d'appréhender certaines de ses spécificités. Le texte est là comme illustration de ces caractéristiques typologiques et n'est pas considéré en tant que tel dans toutes ses dimensions. Il fournit un point de départ pour accéder soit à une démarche (de recherche de vocabulaire), soit à des généralités définitoires typologiques ou notionnelles, comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessous :

E : mais en même temps sur chaque définition je reviens j'indique bien voilà cette didascalie par exemple qu'est-ce qu'on pourrait trouver : une tragédie quelle différence entre une tragédie et une comédie par rapport à la définition que vous avez donc en même temps c'est vraiment une deuxième introduction sur le théâtre mais là c'est beaucoup plus spécifique on rentre sur les termes sur lesquels disons on va revenir parce que bon tragédie comédie on en reparlera sans cesse les didascalies on va les travailler le comique on va le travailler donc ça c'est vraiment une première approche globale

(Extrait de l'entretien de 10COH-M)

Les activités en lien avec la compréhension de textes

Il est intéressant de constater que les degrés 3PH et 10COH sont, d'une manière générale, ceux dans lesquels les activités sur le fonctionnement de la langue en lien avec la compréhension de texte sont les plus nombreuses. À l'opposé, c'est en 4PH, 6PH et 8PH que l'on en compte le moins ; il n'y en a, par exemple, aucune dans la classe 6PH-H. Voyons, degré par degré, ce que cela signifie.

- En 3PH, la compréhension et la production de textes constituent des espaces de travail sur le fonctionnement de la langue.

En 3PH, les activités sur le fonctionnement de la langue en lien avec le texte et au service de sa compréhension peuvent porter sur différents genres de texte. Elles sont parfois incluses dans un travail de production écrite (voir chapitre neuf). Les élèves sont appelés à identifier certains aspects de la textualisation comme par exemple, l'emplacement du titre et des sous-titres dans une recette de cuisine, une notice de bricolage ou un article encyclopédique ; la date et la signature dans une lettre d'opinion et dans une lettre aux parents les invitant à voir un film. La plupart du temps, il s'agit de repérer des indices linguistiques emblématiques d'un genre donné, comme en attestent les exemples ci-dessous.

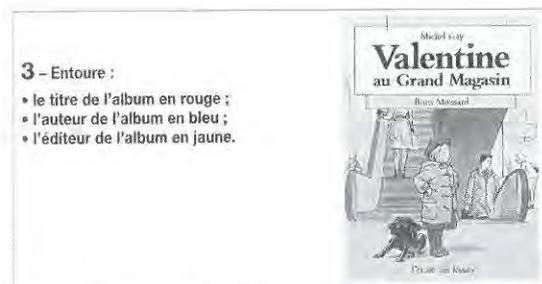


Figure 22a : Extrait du classeur de 3PH-A

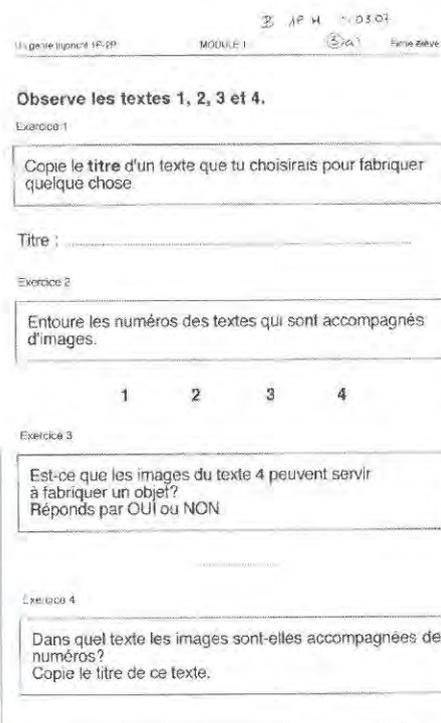


Figure 22b : Extrait du classeur de 3PH-B

Ce travail de pointage est également mené lors de la lecture de récits d'albums par l'enseignante lorsque celle-ci demande aux élèves de repérer le titre, le nom de l'auteur, de l'éditeur sur la couverture, ou quand elle pose des questions interprétatives portant sur la lecture de l'album. Voici un exemple tiré de l'entretien avec l'enseignante de la classe 3PH-B se référant à *Ce que Thomas voit* : « et puis qu'est-ce que ça veut dire de dire que le temps est triste » (Extrait de l'entretien de 3PH-B).

La compréhension de mots ou d'expressions difficiles donne également lieu à des exercices : mimer des mots compliqués selon le sens qu'ils prennent dans un texte ; chercher des mots dans le dictionnaire pour comprendre leur sens dans le contexte du texte lu. L'attention est portée au texte, au choix des mots du texte :

E : *Ce que Thomas voit* ça parle d'un petit enfant qui est aveugle mais on n'a pas l'information tout de suite donc moi je leur ai pas donné non plus on a fait une lecture en plusieurs étapes donc là on a fait les trois premières pages

I : mm

E : par contre j'ai essayé de les rendre attentifs à des choses à des petits indices qui après quand ils auront l'information principale qu'est-ce qu'ils avaient utilisé par exemple au niveau de ses sens donc eh

I : mm

E : ça parlait des sens quel sens il utilise eh première page deuxième page

I : mm

E : donc à chaque fois c'est jamais la vue c'est le toucher eh

I : mm l'odeur

E : l'odeur eh les sens

En gros, en 3PH, les activités de compréhension liées à un texte s'intègrent dans un ensemble plus vaste d'activités de production ou de lecture à partir de textes entiers. Les supports qui accompagnent ces activités sont, la plupart du temps, spécifiques aux séquences didactiques portant sur les genres de textes travaillés ou aux méthodes de lecture utilisées.

- Il existe peu d'activités sur le fonctionnement de la langue en lien avec la compréhension des textes en 4PH, 6PH et 8PH.

Contrairement aux classes de 3PH, nous l'avons dit, les activités sur le fonctionnement de la langue en lien avec des textes sont plus rares en 4PH, 6PH et 8PH. Dans la classe 4PH-G, les activités de ce type sont toutefois plus nombreuses que celles des deux autres classes du même degré, pratiquement absentes. Il faut préciser que dans cette classe les activités sont, la plupart du temps, liées à la réalisation d'une séquence didactique sur un article encyclopédique. Ainsi, comme en 3PH, les activités de cette catégorie sont articulées avec la production d'un genre de texte et avec une séquence didactique.

En 4PH, le dialogue, le repérage de personnages « qui parlent » et, parfois, des verbes de parole reviennent à plusieurs reprises dans les activités liées à des genres narratifs (voir l'exemple ci-dessous) ; le repérage du titre et des sous-titres dans celles sur les genres expositifs. Des questions concernant la compréhension de mots dans leur cotexte et les indices permettant d'identifier l'énonciateur dans un texte (comme en 3PH), font également partie des activités répertoriées.

B DE 2 P P 4 mai 07
①

Lis le texte ci-dessous.

Le lendemain, la maman de Gribouille découvrit le singe.
 - Que fais-tu ici, petit singe ? lui demanda -t-elle.
 - Je suis venu voir les montagnes. C'est une plume magique qui m'a transporté jusqu'ici, lui expliqua le singe.
 - Qui te l'a donnée ? demanda la chatte.
 - Euh... euh... je l'ai volée, répondit le singe.
 - A qui l'as-tu volée ? s'écria la chatte.
 - Je l'ai volée à un chaton noir et blanc qui dormait au pied d'un cocotier, murmura le singe, très gêné.
 - Mais tu parles de Gribouille, mon chaton ! Je le cherche partout depuis un mois. Aide-moi à le retrouver, s'il te plaît !
 - Je veux bien, répondit le singe. Grâce à la plume, on va aller dans mon pays et là-bas on retrouvera sûrement votre chaton.

5. Ecris quels sont les personnages de l'histoire qui prononcent les paroles ci-dessous. Cherche les réponses dans le texte B.

a) C'est une plume magique qui m'a transporté jusqu'ici. _____

b) A qui l'as-tu volée ? _____

c) Mais tu parles de Gribouille, mon chaton ! _____

3

6. Observe l'exemple.
Exemple : - Que fais-tu ici, petit singe ? lui demanda-t-elle.
Fais le même travail dans les phrases ci-dessous.

a) - Je suis venu voir les montagnes. C'est une plume magique qui m'a transporté jusqu'ici, lui expliqua le singe.

b) - Euh, euh... je l'ai volée, répondit le singe.

c) - A qui l'as-tu volée ? s'écria la chatte.

3

Figure 23 : Extraite du classeur de 4PH-DE

En 6PH et en 8PH, les quelques activités repérées dans cette rubrique sont étroitement liées à la lecture d'ouvrages. On ne trouvera pas de séquences didactiques, comme dans les degrés précédents, mais une démarche propre aux *Cercles de lecture* dans une des classes de 8PH (8PH-J). Les activités portent sur le vocabulaire (termes adéquats, recherche dans le dictionnaire), le lexique (synonymes), l'étude du style de l'auteur d'un des livres (ton du livre, expressions du

second degré). Ces activités sont investies dans la compréhension des ouvrages étudiés.

Dans le libellé de l'activité, tel que décrit par l'enseignante de la classe 8PH-K dans ses notes, le deuxième tiret est illustratif d'un travail en vocabulaire à même d'aider la compréhension du texte.

Lecture soignée :
Analyser à lire chap. 7+8 de la bibliolécure.
Résumé à l'oral de la situation.
Exercice de réécriture d'un passage
sans faute d'orthographe.
Mettre en évidence les termes qui font
de l'Idole ou monstre.

Figure 24 : Reproduction extraite des notes du classeur de 8PH-K

En ce qui concerne les supports utilisés, ceux des classes de 4PH permettent le plus souvent, comme en 3PH, des activités en lien avec un travail sur le genre de texte, plus spécialement sur un texte expositif. Le pointage de dimensions textuelles au service de la compréhension du texte se fait toutefois plus rare, bien qu'il soit encouragé par les plans d'études. Dans les quelques activités identifiées en 6PH et en 8PH, des romans (travail en *Cercles de lecture* dans l'une des classes) constituent les supports dominants.

- En 10COH, de nombreuses activités cheminent de la compréhension à l'interprétation.

Des activités liées à un texte sont principalement identifiées en 10COH-O. Comme dans les deux autres catégories, les activités observées dans cette classe, en 10COH-N et, dans une moindre mesure, en 10COH-R, portent essentiellement sur le lexique, le sens de mots ou d'expressions. Dans la classe 10COH-O, il s'est agi de distribuer aux élèves des listes points de départ d'une explicitation des mots difficiles du texte. Ceci laisse à penser que l'étendue de ce travail est au service de la compréhension du texte. En outre, de nombreux points de vocabulaire étant explicités à l'occasion de la lecture d'un roman policier, on peut ici parler d'une première compréhension du

texte visant principalement à réduire l'écart entre le monde du texte et les connaissances des élèves, comme dans les exemples ci-dessous tirés de questionnaires de lecture. L'image peut également intervenir comme point d'appui et soutien à la compréhension.

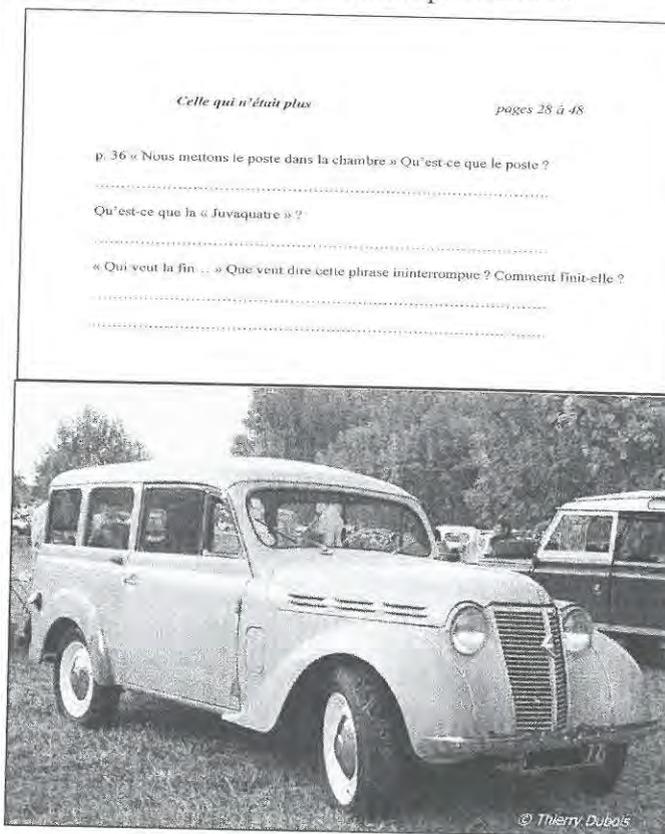


Figure 25 : Extrait du classeur de 10COH-O

Les questions posées portent sur la syntaxe mais également sur l'ancrage énonciatif, le repérage des métaphores, ou encore l'interprétation des didascalies et des effets liés à la typographie lors de la lecture de textes de théâtre en 10COH-M et 10COH-R. Les exemples suivants montrent que cette catégorie d'activités est principalement en lien avec les questionnaires de lecture, à l'occasion d'une question portant sur l'énonciation à propos de la lecture d'une nouvelle fantastique, dans un premier exemple en 10COH-N. Dans le

deuxième exemple, en lien avec le récit épistolaire de Kressmann Taylor, l'enseignante de la classe 10COH-R s'intéresse aux expressions utilisées par un des protagonistes (Max) pour parler d'Hitler (point 2, a.). Cette même enseignante travaille aussi les métaphores et leur apport à la construction du sens du texte (point 2, b).

LE ROMAN HISTORIQUE

Séance 4: Lettres 6 à 8

Lettre 6 (pp. 33-36)

1. Pourquoi Martin utilise-t-il le papier à lettre de la banque pour écrire à Max? (p. 33)

2. Max a été gagné, comme la plupart des Allemands en 1933, par la propagande Nazi

a) Quelles expressions utilise-t-il pour parler de Hitler? (pp. 34 et 36)

b) Retrouve les deux métaphores qui expriment le sentiment d'humiliation ressenti par le peuple allemand après la Première Guerre Mondiale.

1.

2.

Comparé	Comparant	Point commun

16. Qui dit « n'oublie pas le code de la campagne? » A quel moment? Par qui ces mots sont-ils repris? A quel moment?

17. Que permettent de repérer ces reprises?

Figure 26a : Extraite du classeur de 10COH-N

Figure 26b : Extraite du classeur de 10COH-R

Comme en 6PH et en 8PH, c'est la lecture de textes (nouvelles, récit épistolaire, poème) qui est à l'origine de ces activités en lien avec la compréhension, sur la base d'un continuum allant d'une première compréhension du texte par la maîtrise du vocabulaire de base (Fournier & Veck, 1996) à la question des points de vue, qui ouvre des perspectives interprétatives.

Éléments conclusifs

Au terme de nos analyses, nous reprenons nos questionnements principaux, formulés au début du chapitre, afin de synthétiser les principales tendances qui se sont dégagées. Nous commençons par un

bref bilan des composantes du travail sur la langue réalisé dans les différents degrés et passons ensuite à une discussion portant sur les formes d'articulation entre ce travail et les activités de lecture.

Les composantes du travail sur le fonctionnement de la langue au fil des degrés

Nous pouvons de prime abord dire que la 3PH est caractérisée par l'étude du code graphique, qui conduit à des activités spécifiques sur différentes unités de la langue comme le phonème, le graphème, la syllabe et le mot. La syllabe est toutefois moins ciblée dans ce travail d'appropriation du fonctionnement du code, peut-être en raison des sévères critiques faites aux méthodes syllabiques qui négligent le travail d'analyse de la langue en phonèmes, indispensable pour la construction du principe de correspondance phonème-graphème, pièce maîtresse d'un système alphabétique d'écriture (Chauveau, 2007 ; Goigoux, 2004). La grande majorité des activités est ainsi réalisée en l'absence de texte et, dans une moindre mesure, accompagnée d'un texte prétexte. Sans surprise, notre hypothèse initiale concernant la spécificité du travail en lecture dans ce degré semble ainsi se vérifier.

Une première rupture apparaît en 4PH, alors que l'étude du code est considérée comme terminée et que la discipline du français se déploie en domaines que sont la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe. Ces domaines donnent lieu à l'usage de moyens d'enseignement spécifiques et, de plus en plus au fil des degrés, semblent travaillés en dehors de celui de la lecture. On observe tout de même quelques activités menées en lien avec la lecture. Plus différenciées en 4PH, c'est-à-dire touchant à plusieurs de ces domaines (orthographe, unités de la phrase, vocabulaire,...), elles se centrent, en 6PH et en 8PH, sur le vocabulaire surtout, mais aussi sur la syntaxe. La 8PH semble préparer le passage au secondaire dans la mesure où certains des exercices effectués abordent déjà des éléments relatifs au style du texte et à des caractéristiques de l'argumentation.

L'entrée dans le secondaire marque un approfondissement des notions étudiées, en particulier de la terminologie employée pour

parler des faits de langue. Les activités vont dans le sens d'une exercisation de la métaphore et des discours rapportés, essentiellement à partir de textes prétextes. Enfin, nous pensons que le secondaire favoriserait un travail sur le style de l'auteur et ses marques dans le texte. Or, cela n'apparaît guère, en tout cas si nous nous référons à la terminologie utilisée par les enseignants. La tendance générale est davantage orientée vers un pointage des dimensions typologiques du texte.

Ces quelques constats nous révèlent que le travail sur les composantes de la langue et leur répartition au long des degrés s'appuie globalement sur une progression notionnelle identifiée précédemment (chapitres trois et quatre) dans les plans d'études du primaire et du secondaire. Cependant, cette progression s'organise par paliers, voire d'un domaine à un autre. On observe notamment l'émergence des domaines disciplinaires dès la 4PH. La progression qui s'esquisse à travers nos analyses escamote généralement la logique spiralaire qui caractérise ces plans d'études. On observe, pour ainsi dire, dans la pratique des enseignants, la présence de quelques objectifs phares (issus de l'expérience d'enseigner?), qui orientent peut-être le choix des composantes les plus importantes à aborder et à exercer dans chaque degré en surplomb des orientations officielles. Encore une fois, nous pourrions penser ici à des effets de sédimentation des pratiques.

L'articulation lecture et fonctionnement de la langue comme indice des conceptions de l'enseignement de la lecture des enseignants

Nos analyses semblent montrer que le degré d'articulation ou de décrochement des activités par rapport à un texte fournit des indications sur la manière dont les enseignants envisagent l'enseignement de la lecture. À travers les supports utilisés et les dimensions de la langue visées dans chaque activité, les conceptions d'enseignement de la lecture des enseignants semblent ainsi se dessiner.

Des activités sur la langue décrochées d'un texte: en 3PH, l'apprentissage de la lecture est centré sur le code graphique (considéré comme une composante essentielle). De nombreuses activités décrochées sont proposées par les enseignants de 3PH, les supports, issus pour la plupart des méthodes de lecture⁶, étant très variés. Malgré le fait que la plupart de ces méthodes prônent une approche « intégrative » ou « interactive » de la lecture (Chauveau, 2001 ; Goigoux, 2004), ces activités sont toutefois bien distinctes selon l'objet du travail, code graphique ou compréhension en lecture.

Dès la 4PH, l'usage de moyens d'enseignement spécifiques à chaque domaine de la discipline français fait en sorte que l'enseignement tende à se compartimenter. Dès lors, ces moyens encouragent à travailler le fonctionnement de la langue essentiellement pour lui-même, sans tenter une articulation avec la production et la compréhension⁷. Par ailleurs, nous avons constaté que les activités dites décrochées, exécutées sans texte, appellent davantage l'utilisation de fiches isolées que les activités accompagnant la lecture de textes. Dans ce cas, nombreux sont les enseignants qui élaborent eux-mêmes de telles fiches. Ces fiches permettent de cibler, au travers de questions spécifiques, l'une ou l'autre composante de la langue (en vocabulaire, en orthographe, en conjugaison ou en grammaire). Nous retrouvons ici les traces d'une conception classique de la compréhension de la lecture qui s'appuie sur le déchiffrement et la compréhension de mots puis de phrases et paragraphes pour parvenir, en un dernier temps, à l'accès au sens du texte dans son entier. Grammaire et vocabulaire donnent lieu, dans cette perspective et selon nos constats, à de nombreux exercices. Au secondaire, nous avons pu observer, dans un nombre restreint d'activités décrochées, des traces de la leçon traditionnelle (cf. Hébrard, 2002) qui met en avant l'exposé du savoir par l'enseignant,

⁶ Voir, à ce propos, la discussion très intéressante sur l'usage massif des méthodes de lecture dans les classes françaises proposée par A.-M. Chartier (2007).

⁷ En accompagnement du PER, la Suisse romande propose quelques moyens d'enseignement du français qui tentent d'articuler compréhension (orale et écrite), production et fonctionnement de la langue, selon une approche intégrée de la discipline.

maître du discours, précédant l'exercice dont la fonction est de permettre l'apprentissage des élèves. Ces activités réalisées sur fiches ont porté sur des notions lexicales comme la synonymie et les registres de langue. L'enseignement du vocabulaire atteste également d'une approche classique, le sens des mots et des expressions étant le plus souvent abordé hors contexte d'énonciation.

Des activités sur la langue liées à un texte prétexte : nous avons vu que les activités faisant du texte un prétexte à l'étude du fonctionnement de la langue étaient présentes tout au long de la scolarité obligatoire. En 3PH, elles diffèrent peu des activités décrochées, le seul changement venant du fait qu'elles sont associées à un texte. Le plus souvent, lorsqu'il est prétexte, le texte est travaillé à partir d'extraits, et ceci dès la 4PH. Par ailleurs, les fiches et photocopies sont prédominantes, les premières présentant régulièrement un questionnaire qui accompagne un texte ou l'extrait de texte. Au secondaire, certains enseignants s'inspirent d'une diversité de moyens d'enseignement issus de l'édition française pour réaliser ce travail sur des extraits.

Le fait que le texte est prétexte illustre une conception tendant à séparer ce qui relève de la compréhension de ce qui relève plus spécifiquement du travail sur la langue. L'articulation entre les deux devrait se faire ensuite par l'élève. Nous nous attendions à cela. Nous émettons l'hypothèse que les enseignants estiment qu'il est nécessaire de travailler d'abord les éléments du fonctionnement de la langue sur de petites unités (phrases, paragraphes) avant que les élèves puissent les investir dans un texte de plus grande importance. Les composantes sont envisagées l'une après l'autre et le texte prétexte permet de les aborder séparément (ceci a été observé plus particulièrement au secondaire). Pourquoi alors ne pas dissocier complètement ces types d'activité (en compréhension et sur la langue) ? Nous pensons que, à la suite de *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979), la proposition de partir de productions d'élèves (orales ou écrites), ou encore d'ancrer les exercices dans des contextes favorisant la compréhension de la tâche par l'élève, contextes prenant en l'occurrence la forme d'un court texte ou d'un extrait de texte, est

restée présente chez beaucoup d'enseignants, au primaire comme au secondaire.

La suite d'activités sur l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire à partir d'un texte qui servira, à la fin, à une production écrite par les élèves (voir chapitre neuf), selon le modèle classique de l'enseignement du français de Marchand (1990), est identifiée dans quelques classes. L'étude d'éléments langagiers précède la tâche plus complexe de la production d'un texte, illustrant l'idée d'une progression allant des petites unités aux plus grandes, du simple au complexe et de leur transfert des exercices (propices à l'apprentissage) à la tâche complexe (considérée comme aboutissement de l'apprentissage, preuve que celui-ci est réussi ou non). Au secondaire, le travail sur des composantes du fonctionnement de la langue réalisé à partir d'un texte prétexte relève davantage d'une approche typologique que générique, visant à travailler le théâtre, l'argumentation. Il s'agit d'aborder les composantes langagières caractéristiques des types ou genres (littéraires) de discours. L'étude des comparaisons, métaphores, discours rapportés et didascalies est au centre de plusieurs activités autorisant un travail en autonomie de ces notions.

Des activités au service de la compréhension d'un texte : En 3PH, comme en 4PH d'ailleurs, lorsque les activités sur le fonctionnement de la langue sont réellement au service de la compréhension du texte, elles sont souvent intégrées à une activité plus vaste de production de texte, issue de séquences didactiques développées dans des moyens d'enseignement genevois dont la démarche d'enseignement est similaire et permet de travailler des genres de texte et leurs caractéristiques. Cependant, dans ce cas, la production prend le pas sur la compréhension. Nous constatons également – et ceci confirme une de nos hypothèses de départ – qu'en 3PH, les albums favorisent souvent un travail axé sur la compréhension. Celui-ci est davantage centré sur les caractéristiques du genre auquel appartient le texte lu et, plus spécifiquement, sur les éléments de textualisation (titre, sous-titres, marques énonciatives, difficultés lexicales liées au cotexte). En 4PH, en particulier, les supports sont plus variés et souvent mis en relation. Les textes sont alors fréquemment ceux d'ouvrages appartenant à des genres différents et le moyen d'enseignement lui-

même est un élément incitant à une articulation entre les activités sur la langue et de lecture.

Dès la 6PH, les activités sur le fonctionnement de la langue au service de la compréhension de textes, c'est-à-dire réinvesties dans la lecture d'un texte, s'organisent à l'occasion de la lecture d'ouvrages envisagés dans leur entier. Le vocabulaire joue un rôle central au sein de ces activités ; il ouvre un espace de compréhension du texte, l'idée étant que celle-ci dépend essentiellement de la signification des mots difficiles du texte, recherchée par les élèves dans le dictionnaire. Par ailleurs, en 8PH, la démarche propre aux *Cercles de lecture* est utilisée par une enseignante. Pour elle, comme pour les enseignants des premiers degrés, le genre de texte et ses caractéristiques est objet d'étude. Ils estiment, ainsi, que le sens du texte est construit par le lecteur à travers la formulation d'hypothèses à partir d'indices présents dans le texte et l'établissement des liens entre ce texte et d'autres, en particulier du même genre. Dans ce cas, le travail sur le fonctionnement de la langue doit fournir des pistes pour comprendre le texte selon les caractéristiques du genre auquel il appartient. Ces pistes sont argumentées et discutées en classe par les élèves. Cette approche correspond d'ailleurs bien aux recommandations du plan d'études du primaire.

Soulignons encore que, au primaire, la perspective favorisant l'articulation entre les activités de compréhension et sur la langue relève d'une approche communicative, outillée, de l'étude des textes (voir chapitres six et sept) et ceci depuis la 3PH. Le lecteur est considéré comme acteur, constructeur de sens, en interaction avec l'auteur du texte. Le fait d'associer lecture et écriture rend particulièrement compte de cette interaction. C'est en interrogeant le texte, envisagé dans son identité générique, et fort des savoirs langagiers (mais aussi extra-langagiers) qu'il a à sa disposition que le lecteur accède peu à peu à la compréhension de celui-ci. Dans ce sens, l'enseignement de la lecture s'éloigne des principes de *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979) qui, au travers des activités-cadres, voyait la compréhension en lecture se développer dans l'acte de lire en situation de communication, ou qui, par le biais de la lecture suivie, proposait une approche classique de la compréhension passant

essentiellement par celle des contenus (questionnaires, fiches de compréhension).

Une rupture marquée apparaît à l'entrée du secondaire, même si, là aussi, c'est la compréhension d'un texte particulier qui est visée. De plus, le lexique prédomine dans les activités sur le fonctionnement de la langue, accomplies en lien avec le texte par un travail sur le sens de mots ou d'expressions, ou encore sur la métaphore. On relève plus rarement un pointage de dimensions textuelles au service de la compréhension de textes éclairant le jeu sur les points de vue (à travers l'énonciation, la chronologie). Finalement, ici, la perspective classique de l'étude des textes nous semble rester prédominante. Même si le texte est l'unité de travail et qu'il existe une interaction lecteur-auteur, c'est principalement le texte, en tant qu'il rend compte des idées et des connaissances sur le monde, qui est privilégié.

Une dernière remarque s'impose encore : nous avons constaté que derrière la diversité des pratiques des enseignants de notre étude s'expriment plusieurs conceptions de l'enseignement de la lecture et de la compréhension. La rénovation de l'enseignement du français des années septante-quatre-vingt a constitué une étape déterminante dans le changement de conception de cet enseignement, même si, comme on le voit, elle n'a pas empêché d'anciennes conceptions de perdurer dans le même temps. Cependant, il y a quelques changements qui ont passé dans les pratiques des enseignants : le principal est peut-être que ces derniers envisagent la lecture et la compréhension de textes en fonction d'une diversité de textes et plus seulement du texte littéraire (au point qu'un réajustement a été jugé nécessaire dans ces dernières années pour promouvoir à nouveau l'étude des textes littéraires au primaire). Cet élément de changement peut être considéré comme une constante dans les pratiques enseignantes du primaire, au même titre qu'on constate, au secondaire, une dominance d'une approche notionnelle des composantes langagières. La prédominance du vocabulaire (et dans une moindre mesure de la syntaxe) dans les activités sur le fonctionnement de la langue en lien avec la lecture demeure toutefois la constante majeure tout au long de la scolarité obligatoire.