



HAL
open science

Inférence lexicale et sens figuré : une entrée didactique

Catherine Ruph Porte

► **To cite this version:**

Catherine Ruph Porte. Inférence lexicale et sens figuré : une entrée didactique. Linguistique. 2011. dumas-00607848

HAL Id: dumas-00607848

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607848v1>

Submitted on 11 Jul 2011

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

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



Inférence lexicale et sens figuré : Une entrée didactique

**Nom : RUPH
Prénom : CATHERINE**

UFR de sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité : didactique du français langue maternelle

Sous la direction de GROSSMANN Francis

Année universitaire 2010-2011

Remerciements

Je tiens à remercier Francis Grossmann pour ses lectures attentives et sa bienveillance qui m'ont permis de mener à terme cette recherche. Ses commentaires et conseils m'ont beaucoup aidée à avancer dans ma réflexion.

Un très grand merci aux enseignants et élèves qui ont participé à l'expérimentation, sans leur implication ce travail n'aurait pas été possible.

Merci à Nathalie Charrière, Inspectrice de l'Education Nationale, d'avoir autorisé l'expérimentation de cette recherche dans une école de sa circonscription, ainsi qu'aux conseillères pédagogiques pour l'intérêt qu'elles ont témoigné.

Merci aux amis et collègues, qui chacun à leur manière, ont contribué à l'avancement de ce travail. Ainsi qu'à mes camarades de reprise d'études qui ont su prolonger les liens d'une année d'étude pour mutualiser leurs connaissances et témoigner d'une attente de l'aboutissement des recherches entreprises.

Enfin je veux remercier ma famille pour sa patience et ses encouragements prodigués.

« Chacune de nos lectures laisse une graine qui germe. »

Jules Renard – Extrait de son journal –

« Le mot n'est pas un signe, mais un nœud de significations. »

Jacques Lacan – Ecrits –

« Les mots sont des symboles qui postulent une mémoire partagée. »

Jorge Luis Borges – Le livre de sable –

Table des matières

INTRODUCTION	1
SECTION 1. Les origines de la recherche	4
1. Les constats	4
1.1. Les difficultés des élèves	4
1.1.1. Evaluation internationale PIRLS 2006	4
1.1.2. Evaluation nationales CM2 2010	7
1.1.2.1. Analyse globale et commentaires	7
1.1.2.2. Analyse des items du champ lire	9
1.1.2.3. Analyse des items du champ vocabulaire	12
1.2. Les pratiques des enseignants	14
2. Les programmes officiels	15
3. Détermination de la recherche	17
SECTION 2. Les appuis théoriques	20
1. Modèle de compréhension	20
1.1. Les connaissances conceptuelles	21
1.2. Les connaissances linguistiques	22
1.2.1. Les composantes lexicales	22
1.2.2. Les marques linguistiques	23
1.3. La métacognition	24
2. Notion d'inférence et plus spécifiquement d'inférence lexicale	26
2.1. Définition de la notion d'inférence	27
2.1.1. Les inférences logico-linguistiques	27
2.1.2. Les inférences pragmatiques	28
2.2. L'inférence lexicale : définition et spécificité	29
2.2.1. Le lexique	31
2.2.2. La sémantique	32

3. Les emplois figurés	34
3.1. Définition et spécificité	34
3.2. Sens figuré et inférences	35
3.2.1. La réception des figures	36
3.2.2. Le sens de la figure	36
3.2.3. Les réalisations inférentielles	37
3.2.4. Délimitation du choix d'étude	38
3.3. Les emplois figurés métaphoriques	39
3.3.1. Définitions et fonctionnement de la métaphore	39
3.3.2. Les formes de la métaphore	40
3.3.3. Les signes porteurs de la métaphore	41
3.3.4. La métaphore : une distorsion à rétablir	42
4. Etude des emplois figurés selon les manuels scolaires	44
4.1. Présentation des manuels	45
4.2. Analyse des appuis théoriques et propositions didactiques	47
4.2.1. Les appuis théoriques	47
4.2.2. Les propositions didactiques	48
4.2.3. La compréhension de ces apprentissages par les élèves	49
SECTION 3. Recherche et projet didactique	52
1. Objectifs et hypothèses de recherche	52
2. Cadre de l'expérimentation	53
3. Présentation de l'expérimentation	55
3.1. Le pré-test : présentation et analyse	56
3.1.1. Présentation	56
3.1.2. Analyse quantitative	58
3.1.3. Analyse qualitative	61
3.1.4. Tableau comparatif des résultats au pré-test des deux classes	64
3.2. Présentation des séances de travail	65
3.3. Présentation du post-test	67

4. Analyse des séances	68
4.1. Identifier des ruptures de sens	68
4.2. Utiliser des stratégies d'interprétation	76
4.3. Développer l'attention au contexte	79
5. Résultats et analyse du post-test	88
5.1. Analyse quantitative	89
5.2. Analyse qualitative	92
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	104
ANNEXES	107
Annexe 1 : « <i>L'arbre qui chante</i> »	107
Annexe 2 : « <i>Lullaby</i> »	108
Annexe 3 : « Le Vendée Globe »	109
Annexe 4 : Pré-test	110
Annexe 5 : Les corpus étudiés	113
Annexe 6 : Post-test	116

Introduction

La lecture est une activité diversement appréhendée dont les finalités sont multiples. Les uns lisent avec bonheur et les mots chantent, peignent les univers, peuplent les songes de personnages extraordinaires, décrivent avec force et précision les émotions, bousculent les idées, attisent la curiosité. Sans aucun doute, pour ces lecteurs, cette activité est un vecteur d'enrichissement personnel. Les autres la redoutent, activité ennuyeuse, scolaire, fastidieuse. Les mots font obstacle, les lignes s'emmêlent, les trompent et les laissent en marge de la page encore plus démunis ou pire dans l'ignorance d'un message à saisir resté invisible. Ces lecteurs subissent les mots et ils ont recours à la lecture essentiellement au sein d'un cadre scolaire ou professionnel. Ce qui ne signifie pas qu'ils ignorent la lecture plaisir, mais peut-être alors choisiront-ils des supports où les mots ne constituent pas l'unique accès d'appréhension tels que les bandes dessinées, les documentaires ou encore le biais des technologies nouvelles. Ils privilégient probablement des formes d'écrits plus proches de l'oral dans leurs apprentissages et leurs communications. D'autres encore, ne rencontrent pas de difficultés en lecture mais ne prennent pas de plaisir particulier à cette activité. La lecture est un outil à leur disposition parmi d'autres, pour agir, apprendre, s'informer, communiquer. La lecture est alors source de formation.

Diverses manières d'envisager une activité qui constitue le socle des apprentissages à l'école alors que l'enseignement de la lecture fait depuis quelques décennies l'objet de nombreuses polémiques : méthodes syllabique contre méthode globale, lecture silencieuse contre lecture à voix haute, lire beaucoup contre enseigner la compréhension, étude restreinte de textes longs que l'on décortique contre multiplicité de textes... Des parents d'élèves, aux pédagogues, en passant par les chercheurs et les hommes politiques, tous s'interrogent sur ce domaine d'enseignement et les slogans « Ils ne savent plus lire », « Ils n'ont aucun vocabulaire » fusent et font la une des journaux.

La lecture, objet de tous les soupçons, place l'élève à l'entrée au cours préparatoire (CP) dans une situation bien inconfortable. Les enjeux sont forts, la pression est importante et le petit homme ne doit pas faillir ; les statistiques concernant le maintien au CP sont implacables.

Heureusement beaucoup d'élèves de cet âge sont déjà nourris de lectures : histoires lues et relues au sein de la famille, imagiers, albums et contes entendus à la crèche, la bibliothèque, l'école maternelle. Pour d'autres, l'école maternelle constitue l'essentiel du lien avec le lire, lieu où le goût de lire doit prioritairement être développé, afin que les futurs apprentissages soient féconds.

La publication des recherches en didactique, les campagnes d'information et de formation émanant de l'Education Nationale en faveur des enseignants du premier degré, font qu'une grande majorité des élèves parviennent à maîtriser le code alphabétique avant la fin de l'école élémentaire dans les secteurs scolaires situés en Réseau d'Education Prioritaire (REP). Par contre, les capacités à comprendre un texte se restreignent souvent à l'aspect littéral lorsqu'ils font leur entrée au secondaire. Cette difficulté à interpréter l'implicite des textes présente un ancrage d'autant plus important que les élèves disposent d'un vocabulaire restreint, d'une construction syntaxique simple et/ou que la maîtrise d'identification des mots n'est pas atteinte. Bien d'autres facteurs seraient à prendre en compte tels que le recours à l'écrit dans le milieu familial, la compréhension des apprentissages scolaires, la motivation ... Ainsi les professionnels de l'enseignement sont souvent démunis face à ces difficultés. Comment enseigner la compréhension ? Comment enrichir le vocabulaire des élèves ? Comment amener ces élèves à rencontrer et questionner ces écrits qui ne leurs sont pas familiers ?

L'essentiel de notre pratique professionnelle, au sein d'un réseau d'aide spécialisé en milieu scolaire, se situe dans le domaine de la maîtrise de la langue, tant au niveau d'actions de remédiation que dans la réflexion autour des situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans les classes. Dans la continuité de notre activité professionnelle, cette recherche consiste à explorer une entrée pédagogique pour favoriser le développement des capacités inférentielles en lecture et conjointement enrichir les connaissances lexicales.

Dans une première section, nous présenterons les constats concernant les difficultés que présentent les élèves de l'école élémentaire dans le champ de la lecture et du vocabulaire en lien avec la lecture de textes et les réponses apportées par les enseignants. Nous consulterons les programmes officiels de l'Education Nationale, fil rouge des situations d'enseignement-apprentissage. A la lumière de ces constats et recommandations nous affinerons l'orientation de notre expérimentation.

En section deux, le cadre théorique permettra de définir les notions clé et les concepts associés à notre recherche. Nous présenterons un modèle de compréhension et exposerons les multiples compétences constitutives de la notion d'inférence. Nous étudierons les spécificités des emplois figurés et les compétences utiles à leur interprétation. Cette section sera complétée par un bref état des lieux des propositions didactiques émanant des manuels scolaires.

Enfin, la section trois, sera consacrée à la présentation et l'analyse de notre expérimentation. Pour clore ce travail, nous dresserons un bilan en regard de nos hypothèses et des acquisitions des élèves.

Section 1. Les origines de la recherche

En introduction nous avons brièvement évoqué les raisons qui ont suscité cette recherche. Afin d'asseoir nos propos quant aux difficultés de compréhension en lecture des élèves de l'école élémentaire, nous allons nous référer à l'enquête internationale PIRLS 2006¹ et porteront un regard sur les résultats des évaluations nationales CM2 2010. Les pratiques didactiques des enseignants seront envisagées sous l'éclairage d'analyses effectuées à partir d'enquêtes internationales et des travaux de recherche menés par S. Cèbe et R. Goigoux (2007). Ces auteurs se sont intéressés aux pratiques des enseignants afin de concevoir un outil pédagogique destiné à améliorer l'enseignement de la compréhension en lecture. Nous nous intéresserons ici à l'observation des conduites de classe qui constitue un pré requis afin que l'outil permette, entre autre, une évolution des situations d'enseignement-apprentissage à partir des compétences dont disposent déjà les enseignants. Enfin, la présentation des programmes officiels de l'école élémentaire de 2008 nous permettra de mettre en regard les compétences visées avec celles de l'enquête internationale PIRLS.

1. Les constats

1.1. Les difficultés des élèves

1.1.1. Enquête internationale PIRLS -2006-

Nous retenons cette enquête internationale pour dresser un profil des difficultés que rencontrent les élèves en compréhension de lecture car elle s'appuie sur une définition des compétences en lecture qui pointe l'aspect interactif de la lecture au cours de laquelle le lecteur fait appel à ses connaissances et à ses stratégies pour construire la signification d'un texte. Cette définition englobe la capacité à comprendre et à utiliser l'écrit d'un point de vue individuel et d'un point de vue collectif. Les habilités à comprendre le langage écrit sont entendues aussi bien

1 Progress in International Reading Literacy Study sous l'égide de l'IEA. Programme d'évaluation de la compréhension en lecture auprès de jeunes de 10 ans.

pour apprendre, pour prendre du plaisir que pour s'inscrire dans la société et participer à la vie collective. Ainsi cette étude propose d'évaluer des compétences en lecture supposées objets d'apprentissage à l'école. Ces compétences participent à la construction intellectuelle et affective de l'élève et du futur citoyen.

L'enquête PIRLS tente de mettre en évidence les liens entre le niveau de compréhension des élèves, le programme d'enseignement et les pratiques pédagogiques. La prise en compte de ces liens constitue un volet indispensable à l'évolution de notre système éducatif. L'inventaire des activités de lecture menées dans les différents pays, ainsi que le temps imparti à la lecture, représente une base de réflexion intéressante.

Cette enquête permet de mesurer l'efficacité des élèves en compréhension de lecture scolaire, en quatrième année d'école obligatoire ; les élèves concernés ont donc en moyenne dix ans. L'évaluation permet de regrouper les compétences visées selon un ordre croissant de difficulté (Colmant, M. et al. 2008 p.2) :

- « *prélever des informations explicites (prélever)* »
- « *faire des inférences directes (inférer)* »
- « *interpréter et assimiler idées et informations (interpréter)* »
- « *examiner le contenu, la langue et les éléments textuels (apprécier)* »

L'évaluation s'appuie sur des textes narratifs et des textes informatifs et propose deux formats de questions : des questions à choix multiples et des productions écrites.

La note d'information du 14 mars 2008 de l'Education Nationale propose une analyse des résultats. Nous retenons quatre points significatifs :

- les élèves réussissent mieux les items relevant de la compétence « *prélever* ».
- Ils répondent mieux aux questions dont le format est de type QCM.
- Ils réussissent mieux les items issus des textes informatifs.
- Par rapport aux élèves des autres pays, les élèves français ont tendance à sous évaluer leurs capacités en lecture.

Le découpage des scores en quartiles montre que les élèves français sont surreprésentés dans le groupe le plus faible et inversement sous- représentés dans le groupe de plus haut niveau par rapport aux autres pays de l'Union Européenne.

Cette analyse des résultats de 2006 corrobore les constats généralement faits par les enseignants : les élèves savent traiter l'explicite d'un texte et leurs difficultés

se situent dès le deuxième palier de compétence au niveau inférentiel. Les troisième et quatrième paliers, « *interpréter* » et « *apprécier* », étant ceux qui constituent les obstacles les plus importants. La prochaine enquête PIRLS n'ayant lieu qu'en 2011, au regard des évaluations nationales CM2 2010, nous vérifierons si les remarques des enseignants et les résultats de PIRLS sont attestés. Nous pourrions également nous interroger sur l'impact des changements de programme. En effet, les élèves concernées par PIRLS 2006 ont effectué un CP et un CE1 selon les programmes de 1995, alors que les élèves sujets à l'évaluation nationale 2010 ont effectué toute leur scolarité depuis la maternelle selon les programmes de 2002. Rappelons que ces programmes constituaient une avancée importante dans l'enseignement de la lecture :

- augmentation du nombre d'heures consacré à cet enseignement,
- inscription d'objectifs ambitieux concernant la compréhension,
- diffusion de documents d'accompagnement des programmes permettant de guider l'action des enseignants.

Au-delà de la sphère française, la note d'information (p.5) relève que certains pays de l'Union Européenne à score global proche obtiennent de meilleurs résultats pour les compétences des niveaux deux à quatre et elle précise que ces différences de profils s'expliquent par les choix d'enseignement propres à chaque pays.

Le format des questions sous forme de QCM pour lequel les élèves réussissent mieux, soulève la question de la place de la production écrite en interaction avec la lecture dans nos écoles. L'expression écrite constitue toujours une activité jugée chronophage en temps par les enseignants, ce qui n'est pas faux dans l'absolu. Cependant en optant pour un mode de réponse plus rapide ne se privent-ils pas ainsi de mesurer sur le long terme les effets bénéfiques du mieux lire pour mieux écrire et réciproquement ? Tout en relevant les difficultés des élèves face aux questions qui impliquent une réponse écrite, l'enquête permet de noter que si la tâche réponse présente un guidage qui réduit le coût cognitif de la mise en mots, ils font preuve d'une bonne compréhension des relations de causalité.

Cette enquête nous permet aussi de prendre en compte que certains élèves ont développé une forme de rigidité dans la représentation de la tâche de lecture et ne parviennent pas à établir une distance entre la question et le texte : ils recopient des parties de texte sans mettre en œuvre les opérations cognitives nécessaires pour aller au-delà du texte. De la même manière ils opèrent insuffisamment un

contrôle métacognitif : le manque d'évaluation de la pertinence de la réponse est récurrent. Ils semblent déstabilisés par la diversité des tâches proposés par l'évaluation, renonçant à répondre notamment pour les questions qui nécessitent l'expression d'une opinion personnelle.

Le dernier aspect proposé par l'enquête PIRLS concerne l'autoévaluation de l'élève quant à ses capacités en lecture. Les élèves français se sous-évaluent par rapport aux élèves des autres pays et nous serions tentés de mettre en lien ce trait avec les plaintes des enseignants qui font état d'un manque d'autonomie, de motivation, de capacité à l'effort, lorsque l'on met les élèves en situation de recherche. Il paraît évident qu'un élève qui ne possède pas un minimum d'ego, qui se sent incompetent ou trop peu compétent, peut difficilement s'inscrire dans une démarche de recherche qui sous-tend une capacité à explorer l'inconnu donc à être suffisamment rassuré pour affronter la difficulté.

Nous le voyons l'analyse de l'enquête PIRLS fait émerger un champ d'interrogations qui dépasse largement la seule question de la lecture en tant que matière scolaire. Cet apprentissage comme tous les autres est largement dépendant des conditions d'encadrement, d'étayage, d'interaction verbale, de conflit sociocognitif selon les perspectives ouvertes par Vygotsky et Bruner.

Nous allons examiner les résultats des évaluations nationales CM2 2010 afin de vérifier si elles dessinent toujours le même profil de lecteur qu'en 2006.

1.1.2. Evaluations Nationales CM2 -2010-

1.1.2.1. Analyse globale et commentaire

L'évaluation en français est constituée d'items couvrant cinq champs disciplinaires : lire, écrire, vocabulaire, grammaire et orthographe, les trois derniers champs représentent l'étude de la langue.

Le taux de réussite aux soixante items est référencé dans le tableau ci-dessous. Nous présentons les résultats de la France et ceux de Pont de Claix, secteur scolaire au sein duquel nous travaillons.

Taux de réussite	moins de 33%	de 33% à 50%	De 50% à 66%	66% et plus
Nombre d'items réussis	de 0 à 19	de 20 à 29	de 30 à 39	de 40 à 60
Pourcentage d'élèves	France 7 % Pont de Claix 12%	France 20 % Pont de Claix 21,4%	France 30 % Pont de Claix 41,3%	France 43 % Pont de Claix 25,3%

Ces résultats mettent en évidence que le secteur scolaire de Pont de Claix situé en REP présente un pourcentage réduit d'élèves ayant acquis une bonne maîtrise de la langue écrite et un pourcentage plus important d'élèves en grande difficulté par rapport à la moyenne nationale. Si le premier et le dernier quartile permettent assez facilement d'associer un niveau de compétence aux résultats, cela s'avère plus compliqué pour le deuxième et le troisième. En effet, dans le deuxième quartile, par exemple, on regroupe un ensemble d'élèves qui, selon s'ils se situent dans la tranche basse ou la tranche haute, ne disposent pas du tout des mêmes compétences. Un élève qui réussit 34% d'items interroge autant d'un point de vue de la disponibilité des outils que des stratégies, alors qu'un élève en réussite pour 50% des items dispose d'outils disponibles mais a probablement des difficultés à organiser ses connaissances et à repérer les stratégies efficaces pour atteindre un but.

Pour notre recherche nous allons nous intéresser aux items qui concernent plus spécifiquement la compréhension en lecture, même si nous n'excluons pas que les connaissances dans les autres champs disciplinaires participent à une meilleure compréhension des textes lus. Nous retiendrons donc les items du champ "lire" et certains items du champ "vocabulaire" qui font appel aux capacités à réaliser des inférences, au cours de la lecture des textes proposés dans le livret d'évaluation.

De même qu'aux résultats PIRLS, les élèves réussissent bien les questions qui demandent de traiter des informations explicites, puisque l'on obtient 86% de réponses correctes. Par contre les items permettant de relever les capacités à inférer de nouvelles informations à partir d'informations explicites ne comptent que 41% de

réussite. Notons toutefois que sur quinze items du champ "lire" seulement deux sont retenus pour évaluer la capacité à prélever des informations, alors que neuf sont dédiés aux inférences. Nous pouvons penser que la direction générale de l'enseignement scolaire estime, d'une part, que la compétence « *prélever* » est considérée acquise par la majorité des élèves et ne mérite donc pas d'être évaluée de façon exhaustive et d'autre part, nous pouvons percevoir un message à l'adresse des enseignants. La direction générale indique ainsi, qu'il serait plus judicieux de centrer les observations sur les capacités à inférer, dans la mesure où les résultats des évaluations témoignent d'une difficulté.

La capacité à dégager un thème et à exprimer un point de vue est évaluée par un seul item dont le score est respectivement de 57,9% de réussite et 44,7%. Une évaluation à partir d'un unique item nous paraît insuffisante pour en dégager une analyse. Nous relevons cependant que PIRLS notait que les élèves avaient des difficultés à exprimer leur opinion personnelle, aussi le choix de ne retenir qu'une seule évaluation ne met pas suffisamment en lumière les difficultés rencontrées.

1.1.2.2. Analyse des items du champ « lire »

Dans le champ "lire" les items les moins bien réussis correspondent à la compétence intitulée « *repérer les effets de choix formels* » qui consiste pour un item à repérer et comprendre des expressions et pour l'autre identifier des comparaisons. Le score de 28,9% de réussite indique diverses difficultés auxquelles se sont heurtées les élèves : le niveau de langue, la compréhension d'expressions imagées, les connaissances du monde, l'interprétation d'un ton ironique.

Le texte², extrait de « *L'arbre qui chante* » de B. Clavel, pour lequel les élèves devaient relever les expressions spécifiques que l'auteur utilise pour connoter un fait, nécessite la réalisation d'un nombre conséquent d'inférences tout au long de la lecture. En effet cinq personnages sont en présence et les divers dialogues requièrent une attention particulière pour identifier le locuteur. La dénomination des personnages fait l'objet de nombreuses reprises anaphoriques éloignées de leurs référents. A cela s'ajoute des emplois figurés et un vocabulaire liés à la musique et la fabrication d'un instrument de musique, qui rendent le texte assez complexe. Cet

²

Texte en annexe 1

extrait nécessite également de bonnes capacités de déchiffrage, constituant pour certains élèves un effort cognitif important qu'ils n'ont pu porter sur la compréhension fine ou les effets de langue. Si les réponses à cette question, pour laquelle il suffit de prélever des groupes de mots du texte, paraissent simples, c'est peut-être la localisation dans le dernier paragraphe d'un texte long et complexe qui a empêché bon nombre d'élèves de répondre correctement.

L'item consistant à repérer des comparaisons se réfère à un extrait de « *Lullaby* » de J.M.G. Le Clézio³, et débute par un paragraphe descriptif d'une escalade dangereuse. L'attention est d'emblée retenue par cette escalade plutôt que par la partie descriptive concernant la mer. Les comparaisons portées par les termes "un toit sans fin " et " un dôme géant " n'ont pas été identifiées par la grande majorité des élèves. Les images qu'elles évoquent n'ont pas fait écho pour les élèves. Ils ont généralement relevé des éléments descriptifs plus représentatifs de la mer tels que l'étendue, la couleur... Devant l'incompréhension des éléments de comparaison proposés, les élèves ont occulté le comparant "comme " qui précède ces termes.

Revenons aux items correspondants à la capacité à inférer. Nous relevons que les élèves réussissent moins bien les items qui se rapportent au texte informatif que ceux ayant trait aux deux textes narratifs, contrairement à ce qui était relevé par PIRLS. Il est vrai que le texte de type documentaire intitulé « *Le Vendée Globe* »⁴ fait référence à des connaissances du monde dont ne disposent probablement pas les élèves, bien qu'ils aient pu entendre parler de cette course maritime par les médias dans les mois qui précèdent cette évaluation. Ce texte utilise un vocabulaire technique relatif à la voile et l'organisation d'une compétition maritime, et requiert des connaissances et représentations géographiques. Tout ceci constitue un texte dense qui nécessite de bonnes compétences de décodage ainsi que de bonnes capacités de mémoire de travail et de sélection des informations pertinentes pour répondre aux questions. Les deux items concernant ce texte sont massivement échoués, avec seulement 42 et 30% de réussite.

Par ailleurs, pour les deux textes narratifs cités plus haut, trois items posent problème à un grand nombre d'élèves. Le premier item propose de relever dans le texte une phrase qui montre que « *la petite fille est bouleversée par la découverte de la mer* ». Seulement 24% des élèves parviennent à identifier la phrase adéquate. Le

³ Texte en annexe 2
⁴ Texte en annexe 3

mot "*bouleversée*" a probablement induit des interprétations variées. En effet le terme renvoie, selon Le Petit Robert, à "*déranger, perturber, émouvoir, troubler, secouer, renverser*", en somme à diverses sensations qui peuvent se traduire par des manifestations tactiles, olfactives, visuelles, kinesthésiques ou encore physiologiques ou psychologiques. Ainsi pour cet item nous trouvons un nombre non négligeable de non-réponses et la plupart des élèves ont relevé « *...elle se retourna pour regarder la mer, et elle dut fermer les yeux pour ne pas sentir le vertige.* ». Le vertige provoqué dans le texte par l'altitude atteinte par la fillette, a été interprété comme la manifestation corporelle d'un bouleversement par les lecteurs. La phrase réponse attendue : « *La mer était si belle qu'il lui semblait qu'elle traversait sa tête et son corps à toute vitesse, qu'elle bousculait des milliers de pensées à la fois* » n'a pas été perçue comme la manifestation d'émois. La présence des verbes "*traverser... à toute vitesse*", "*bousculer*" semblent n'avoir pu être rapprochés de "*bouleversée*" en raison de l'actant qui l'accompagne – « *bousculer des pensées* »- et du sens figuré à interpréter. Il faut noter également que la phrase relevée par les élèves est la première phrase du texte qui traite de la découverte de la mer par la petite fille et probablement beaucoup d'élèves ont arrêté leur lecture à cet endroit.

Le second item affiche un score de 42% de réussite. Il s'agit ici d'expliquer pourquoi l'auteur a donné pour titre à son texte « *L'arbre qui chante* ». Plusieurs aspects sont à comprendre dans les difficultés des élèves. Les élèves doivent disposer de compétences en expression écrite propres à fournir une explication, ce qui suppose une organisation de la mise en relation des éléments. Les élèves doivent avoir inféré que le violon a été fabriqué avec le bois d'un arbre. Il leur faut comprendre que le terme "*chanter*" signifie, produire de la musique avec l'instrument. La formulation de la question peut également gêner le travail d'interprétation : justifier le choix d'un titre est une question plus complexe que de demander aux élèves d'expliquer « Pourquoi dit-on que *l'arbre chante* ? Ou encore, l'auteur dit que *l'arbre chante* parce que... », facilitant la mise en mots par la présence de la locution "parce que".

Le troisième item correspond à l'interprétation d'anaphores au nombre de deux dans une même phrase. Pour réussir l'item il faut interpréter correctement les deux pronoms. Seulement 45% des élèves ont réussi cet item qui pourtant relève d'un travail systématique dans le cadre des activités de compréhension à l'école élémentaire. En observant les réponses, nous relevons que les élèves ont

majoritairement su distinguer les deux personnes impliquées dans le dialogue et ainsi identifier le référent "tu". Le pronom "le" a été massivement relié au nom masculin le plus proche "arbre". Pour interpréter correctement ce pronom il fallait soit se référer au substantif "instrument" éloigné du pronom, soit pouvoir comprendre que "...faire chanter ton arbre" peut être remplacé par "jouer de ton violon".

L'ensemble des items qui ont posé problème à une grande majorité des élèves relève d'habilités inférentielles ou de capacité à se positionner en tant que sujet lecteur. Dès l'école maternelle l'élève est invité à donner son point de vue, à établir des comparaisons avec son expérience personnelle à partir de lectures d'albums. Il est confronté à la complexité de langue écrite, à un lexique riche et varié. Ces activités qui se déroulent à l'oral en maternelle doivent-elles s'inscrire de manière plus systématique avec le recours à l'écrit en élémentaire ? La mise en mots pour répondre et justifier ses réponses sollicite une charge cognitive importante et si l'élève de maternelle est étayé par l'enseignant et les pairs pour préciser sa pensée, celui d'élémentaire face à sa feuille doit effectuer seul la recherche d'éléments utiles à la réponse, évaluer seul la pertinence de sa réponse, envisager seul la qualité de sa production en vue d'être compris par un autre lecteur. Toutes ces habilités ne peuvent se développer que si elles sont sollicitées habituellement, guidées et contrôlées par des relectures, des réécritures.

1.1.2.3. Analyse des items du champ « vocabulaire »

Pour cette recherche nous retenons dans le champ "vocabulaire" les items en lien avec une lecture de texte et requérant la capacité à utiliser le contexte pour comprendre un mot. Deux items sont donc retenus dont le score global de réussite est de 32,2%.

Pour le premier item, le substantif à interpréter est le mot "lit" dans la phrase « Le garçon sortit le violon de son lit ». Ce mot devait être compris au sens d'étui recouvert de velours dans lequel repose un violon. Pour cet item les réponses erronées donnent des définitions du mot "lit" : *meuble pour dormir, lieu pour dormir, énumération des constituants du lit*. La majorité des élèves a utilisé ses connaissances sans faire de lien avec le texte et sans remettre en cause la plausibilité. La difficulté peut relever d'une méconnaissance de la polysémie des

mots, d'une difficulté dans la mise en mots ou encore d'une lecture partielle de la question.

Le deuxième item demande d'expliquer le verbe "*balayer*" dans l'expression « *Le vent balayait sans arrêt la mer, lissait sa surface.* ». La réponse préconisée dans le livret du maître est « *toute explication indiquant que le vent passait sur la mer comme le fait le balai sur le sol* ». Cette réponse est diversement interprétée par les enseignants correcteurs. Certains acceptent les réponses qui énoncent que le vent pousse les vagues ce qui est renforcé par le verbe suivant "*lissait la mer*", d'autres, le vent emporte la mer, expression assez difficile à interpréter, ou encore le vent fait grossir les vagues et là, le verbe "*lissait*" interdit cette possibilité. Pour les élèves, nous retrouvons en nombre important la définition courante du mot "*balayer*" : « *enlever la poussière sur le sol ou nettoyer le sol* », sans lien avec le texte et également des réponses erronées dans ce contexte mais correspondant à des représentations bien réelles : « *le vent fait grossir les vagues* ». Nous notons donc pour ces deux items, des difficultés à s'appuyer sur le texte pour expliquer le sens d'un mot.

Les résultats à ces items et le nombre important de réponses explicitant le sens le plus fréquent des deux mots, sans lien avec le texte, interrogent sur les situations d'enseignement-apprentissage permettant l'exploration de stratégies pour réaliser cette interprétation de sens.

Ces évaluations reflètent bien les résultats présentés par l'enquête internationale PIRLS 2006. Il ne s'agit donc là, ni de déplorer ou de s'indigner de tels résultats. Le niveau de connaissance des élèves en dernière année d'école élémentaire témoigne de pratiques d'activités diverses dans le domaine de la compréhension des textes lus qui seront poursuivies au collège. Il s'agit plutôt de rechercher les situations d'enseignement-apprentissage favorables au développement des compétences inférentielles, à l'enrichissement qualitatif du lexique et à l'engagement des élèves afin qu'ils puissent se positionner et être critique face à un texte. Ainsi nous allons rapidement faire le point sur les pratiques de classe concernant l'enseignement de la compréhension.

1.2. Les pratiques des enseignants

Soussi et al. (2007 p.48) ce sont intéressés aux représentations des enseignants à propos des difficultés de lecture de leurs élèves à partir d'enquête telle que PISA⁵. L'analyse de ces représentations relève que les difficultés énoncées touchent à la compréhension du texte pris dans sa généralité et portent sur des questions techniques ainsi que sur la compréhension globale. A cela s'ajoutent des problèmes liés aux connaissances du monde, du vocabulaire, à la difficulté à distancier du texte et aux manques de stratégies appropriées.

Généralement les enseignants imputent ces difficultés à des causes externes à l'école, telles que le milieu social des élèves, le rapport à l'écrit dans le milieu familial, la motivation, le manque de systématisation du décodage les années antérieures ... Les méthodes d'enseignements sont rarement évoquées alors que, par ailleurs, les enseignants déplorent le manque d'outils de dépistage des difficultés et de remédiation.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007 p.193-195) quant à eux ont conçu un instrument didactique à partir d'une triple analyse de l'activité de compréhension des textes, des difficultés des élèves et des pratiques des enseignants. L'étude des pratiques des enseignants a mis en évidence que la lecture était surévaluée mais peu enseignée. Les pratiques d'enseignement contribuent à renforcer les malentendus à propos de l'activité de compréhension chez les élèves : l'identification des mots et la compréhension littérale constituent l'essentiel de la compréhension d'un texte. Les formats des questions d'évaluations de type QCM, ainsi que la prédominance des questions littérales renforcent l'idée que la compréhension est en dehors de l'élève. En effet, cocher une case ou recopier des éléments d'un texte sont des actes peu impliquant. Dépendant et contraint, l'élève est soumis à faire un choix parmi des propositions, il n'a pas l'initiative d'élaborer une réponse, de construire une interprétation. Ce type de questions, parfois même, néglige les aspects fondateurs des textes en demandant de rechercher des détails insignifiants (la couleur de la robe de l'héroïne...), détournant ainsi l'élève d'une exploration fine et le privant des débats interprétatifs qui nourrissent la compréhension de l'histoire. Comme le souligne l'enquête PIRLS, la surabondance de ce format de questions incite les

⁵ Programme for International Student Assessment sous l'égide de l'OCDE. Programmes d'évaluation de la compréhension en lecture auprès de jeunes de 15 ans.

élèves à généraliser une stratégie qui peut être inappropriée pour répondre à des questions inférentielles ou à opérer une réflexion critique. Pourtant Cèbe et Goigoux constatent que les professeurs expérimentés sont en mesure d'aider leurs élèves à comprendre un texte. Ils pratiquent un étayage de tous les traitements cognitifs requis mais ce guidage reste implicite, ce qui le rend opaque pour une partie des élèves. Les stratégies à mettre en œuvre restent ainsi ignorées ou inopérantes. Ainsi même si les enseignants peinent à identifier précisément ce qui entrave la compréhension en lecture de leurs élèves, ils n'ignorent pas l'ensemble des compétences requises pour comprendre un texte. Ils ont simplement besoin d'être guidés pour transformer en objet d'étude les étayages qu'ils opèrent. Ils disposent également d'une connaissance très inégale des ressources didactiques issues de la recherche. Nous touchons là au sujet sensible de la formation initiale et de la formation continue des enseignants. Ce dernier constat est similaire pour l'étude PIRLS : les enseignants français semblent disposer d'une formation minorée par rapport autres pays dans le domaine de l'enseignement et des théories de la lecture.

L'enquête PIRLS par voie de questionnaire adressé aux enseignants relève que les activités de lecture dans notre pays proposent peu de variété et que les supports sont majoritairement fictionnels. Les élèves sont peu invités à échanger entre eux à propos de leur lecture ou à confronter ce qui a été lu à leur expérience personnelle. Les échanges oraux restent liés à l'explication de ce qui est compris d'un texte. Peu d'activités sont centrées sur le style, les effets de langue ou la structure du texte. Les activités artistiques en lien avec les lectures sont quasiment absentes. Le manque de diversité d'exploration des textes, de pratiques d'activités inférentielles et interprétatives des textes expliquent la difficulté pour nos élèves à répondre à de nombreux items présents dans l'évaluation PIRLS.

2. Les programmes officiels

Les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2008⁶ renouvellent ceux de 2002 dans l'objectif de réaffirmer l'autonomie des enseignants dans leurs choix de démarche pédagogique tout en garantissant pour chacun des élèves l'accession aux connaissances et compétences requises en fin de cycle de l'école

⁶ Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale. Hors-série N° 3 du 19 juin 2008

élémentaire. Ces programmes établissent la liste des compétences à atteindre pour chaque palier du socle commun et recentrent les activités sur les enseignements essentiels.

Le document officiel (p.10) indique en préambule « ...Il est indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation ... ». Les connaissances et compétences nécessaires sont référencées dans le programme de français. Le programme fait apparaître trois domaines d'activité : « langage oral, lecture-écriture et étude de la langue ». Les progressions sont réparties en sous matière, présentation qui spécifie les apprentissages à réaliser mais nécessite de la part des enseignants une mise en cohérence afin d'éviter un cloisonnement des apprentissages, notamment avec la séparation des activités lecture et littérature.

Les compétences visées sont sensiblement similaires à celles évoquées dans les programmes de 2002⁷. Les programmes de 2008 sont concis dans le but de doter « d'outils essentiels... et plus lisibles... » (p. 3) ; nous trouvons quatorze pages, progressions comprises pour le cycle 3 en 2008 contre cinquante pages en 2002. Cet outil semble moins explicite quant aux situations d'enseignement-apprentissage, abandonnant le guidage nécessaire à la réflexion et l'action des enseignants. C'est ainsi que certains points paraissent moins prégnants ou absents tels que :

- la place et l'importance de l'interprétation des textes et des débats thématiques qui s'en suivent.

- La mise en place du carnet de lecture.

- Les ateliers de lecture dont l'objectif est de rendre autonome l'élève dans la construction de la compréhension des textes par un enseignement explicite des stratégies et des habilités. La métacognition prend une place importante dans ces ateliers, ainsi que la prise en compte des besoins individuels, ces ressorts pédagogiques pourraient être explicités dans un ouvrage servant de fil rouge à l'action pédagogique. Notons que ces activités propices à engager l'élève dans un autre rapport à l'écrit pourraient contribuer à rompre avec un certain collage qu'ils opèrent entre question et texte.

Les programmes de 2008 citent « L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Cette

⁷

Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale. Hors-série N°1 du 14 février 2002

compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (...), mais aussi sur son analyse précise. » (p.21). La présentation réduite de "apprendre à comprendre" ne met pas en lumière les aspects interprétatifs et critiques, compétence pour laquelle les élèves français se trouvaient en difficulté lors de l'enquête PIRLS 2006.

En 2008 l'étude de la langue a pour finalité, entre autres, de favoriser la compréhension des textes lus. Les connaissances et compétences de cette étude font à elles seules l'objet d'une progression détaillée de plus de deux pages et demie sur quatre pour l'ensemble de l'enseignement du français. La place de la grammaire et du vocabulaire est ainsi réaffirmée en tant que connaissances essentielles à l'élaboration de la compréhension et l'enseignement est recadré, balisé en regard des programmes de 2002 qui préconisaient une observation réfléchie de la langue. Si la nouveauté des modalités d'enseignement de 2002 a laissé perplexe par manque d'outils didactiques, il ne faudrait pas que les apprentissages des outils de la langue soient déconnectés des activités de compréhension des textes.

Les programmes de 2008 réaffirment la maîtrise de la langue comme objectif prioritaire aux travers de l'enseignement du français comme des autres matières. Ils engagent les enseignants à adopter des méthodes et des modalités de travail féconds à l'acquisition de savoirs et la construction de sens pour leurs élèves.

3. Détermination de la recherche

La maîtrise de la langue française constitue la compétence 1 du socle commun, issu de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005⁸. Dans la mesure où le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et à l'acquisition de toutes les compétences, nous comprenons quel enjeu représente la maîtrise de la langue en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage. La maîtrise de la langue est d'ailleurs présentée comme le premier outil de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité.

Notre société riche d'une population d'origines, de langues et de cultures diverses, constitue une mosaïque et les enseignants ont le devoir de permettre à chacun des élèves d'accéder à la maîtrise de la langue. Le lexique constitue à lui

⁸ Cette loi a pour objectif de permettre la réussite de tous les élèves, d'améliorer l'enseignement des langues, d'assurer l'égalité des chances et des perspectives d'avenir professionnel. (MEN)

seul un bagage inégalement possédé par les enfants et entrave bien souvent l'expression et la compréhension. Notre pratique professionnelle, couvrant l'ensemble de l'école primaire, permet de constater que notre système éducatif peine à combler ces écarts importants entre les élèves, voire même parfois à percevoir ces écarts. Qu'en est-il du temps de parole de l'élève dans nos classes ? Quelle compréhension les élèves ont-ils des activités de classe ? Quelle place dédiée à la constitution de concepts ?

Dans le cadre des demandes d'aide adressées aux membres du Rased⁹, nous relevons que les élèves en échec scolaire ou en difficulté d'apprentissage de la lecture, présentent, pour la plupart, des scores plus déficitaires en QI verbal qu'en QI de performance. Les enseignants impuissants à réduire les écarts d'acquisition déplorent une attitude passive des élèves face à des locutions dont le sens n'est pas immédiat et dans l'interprétation des unités lexicales. Cette passivité les conduit soit à interpeller l'enseignant, soit à ignorer ces éléments et ainsi à ne pas prendre conscience de leur incompréhension au moins partielle. Comment ne pas comprendre cette passivité alors que certains élèves cheminent de classe en classe dans une sorte de brouillard linguistique ? Comment ne pas s'attendre à cette passivité alors que cette fois-ci, beaucoup d'élèves, gravissent les degrés de l'école primaire en s'accommodant ou en faisant croire qu'ils s'accommodent de l'implicite qui sous-tend les situations d'enseignement-apprentissage ?

Pour notre recherche plutôt que de nous attacher à constater comme bon nombre d'évaluations ou de publications que les enfants disposent d'un vocabulaire pauvre et peu étendu, nous envisagerons les moyens de les rendre attentifs à la polysémie des mots, aux unités lexicales qui nécessitent une création de sens, aux contextes qui permettent souvent de valider ou d'invalidier les hypothèses.

A. Florin, (1993 p. 102) note « *Les différents modèles de la compréhension ont montré toute l'importance des connaissances lexicales* » et poursuit « *les connaissances lexicales sont une condition nécessaire de la détermination et de l'intégration des actions et des relations au niveau propositionnel, mais aussi une condition nécessaire, à défaut d'être suffisante, de la mise en relation des actions à un niveau supérieur du récit, qualifié de supra-propositionnel* ». C'est bien dans cette optique que s'oriente cette recherche : intervenir sur une des composantes de la

⁹ Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté.

compréhension afin d'en améliorer ses opérations cognitives. Envisager un travail sur le lexique, c'est amener les élèves à s'intéresser aux mots, à la langue, en découvrir la variété, la richesse et les possibles qu'elle recèle. Ce projet ambitionne de permettre des apprentissages personnels utiles au développement de chacun en relation avec le monde.

En regard des évaluations citées plus haut, nous nous attacherons à engager l'élève dans la réalisation d'inférences et de démarches interprétatives. Pour ce faire, d'un point de vue lexical nous centrerons notre recherche sur l'interprétation des emplois figurés. Comme nous l'avons vu, la compréhension littérale est largement explorée en classe et les élèves font preuve d'acquis dans ce domaine. Or pour comprendre véritablement un texte, les lecteurs doivent aussi interpréter ce que l'auteur a laissé implicite. A l'aube de l'entrée au secondaire, pour les élèves de cinquième année d'élémentaire, auxquels nous nous adressons, l'exploration des emplois figurés constitue un défi. En effet nous verrons plus loin que ces emplois sont très peu exploités dans l'enseignement et pourtant ils font partie intégrante de notre langage oral mais restent inconscients en tant que figures particulières et prolifèrent dans les écrits littéraires. Les emplois figurés permettent de créer de nouveaux énoncés et offrent des possibilités de rendre signifiantes des organisations syntagmatiques qui a priori ne s'amalgament pas. Ils requièrent ainsi un effort spécifique d'interprétation de la part du lecteur. Ils constituent donc un matériel lexical de choix pour exercer des habilités inférentielles et interprétatives.

Pour mener à bien cette recherche, un appui théorique nous permettra d'en définir les concepts et notions clés. A la lumière des travaux de recherche en compréhension de lecture des dernières décennies, nous pourrions appréhender les connaissances et compétences des élèves afin d'envisager les hypothèses théoriques utiles à la construction d'un cadre didactique.

Section 2. Les appuis théoriques

Depuis les années soixante, l'enseignement de la lecture met davantage l'accent sur la compréhension. Les recherches progressent dans deux directions : sur le plan linguistique, les chercheurs centrent leur approche sur les aspects lexicaux et textuels, tandis que sur le plan cognitif, les recherches s'articulent autour des processus mis en jeu dans les compétences de lecture. A la lumière de ces recherches nous allons nous appuyer sur un modèle de compréhension communément reconnu.

1. Modèle de compréhension

Comprendre un texte en lecture c'est construire progressivement une représentation mentale de ce qui est lu. De nombreux chercheurs s'appuieront sur le modèle élaboré par Van Dijk et Kintsch en 1983, tout en apportant des modifications, et des enrichissements dus aux avancées de la recherche. En effet, le modèle élaboré par les auteurs cités ci-dessus concerne essentiellement le traitement de propositions à partir de textes courts, alors que les chercheurs des dernières décennies s'intéresseront à la compréhension de textes longs comportant un lexique riche et exploreront les processus mis en jeu dans la compréhension ainsi que les procédures, stratégies et habiletés que le lecteur utilise pour comprendre un texte.

Le modèle de compréhension des textes de Van Dijk et Kintsch (1983 p. 333 – 383) présente trois étapes principales qui concourent à l'intégration de l'ensemble des informations dans un modèle de représentation de la situation :

- la première étape, la plus élémentaire, consiste en un traitement lexical et syntaxique des informations textuelles qui permet la mise en mémoire d'une forme de surface.

- La deuxième étape aboutit à la réalisation d'une base de texte. Pour cela un traitement sémantique de la microstructure et de la macrostructure du texte est mis en œuvre. Le traitement de la microstructure consiste en une traduction propositionnelle de l'énoncé et le traitement de la macrostructure permet une organisation hiérarchique des micro-propositions. Ces traitements sémantiques

conduisent à extraire les idées contenues dans le texte et à les mettre en relation. Le lecteur construit ainsi une sorte de résumé de texte.

- Au cours de la troisième étape, les propositions sémantiques extraites sont intégrées aux connaissances du lecteur pour élaborer un modèle de situation.

« *La construction d'une représentation mentale de la situation est donc le fruit d'une interaction entre le texte, composé d'informations explicites selon les règles inhérentes à une langue donnée et le lecteur, disposant de connaissances conceptuelles et linguistiques sur lesquelles interviennent un certain nombre de procédures* » (M. Fayol, 1992 p.73). La construction d'un modèle de situation fait appel à de nombreuses opérations intellectuelles simultanées et successives, nécessitant l'intégration d'éléments implicites propres à chaque individu ce qui complexifie l'observation des comportements du lecteur. Notons que cette élaboration est tributaire de la capacité de traitement de l'information, de l'engagement ou de l'objectif du lecteur et du support textuel envisagé.

A partir de ce modèle de compréhension, diverses recherches seront engagées, impulsées, notamment dans le cadre de la didactique par des programmes scolaires plus ambitieux dans le domaine de la compréhension et des situations d'apprentissages qui nécessitent une compréhension profonde permettant de construire de nouvelles connaissances. C'est ainsi que les traitements opérés par le lecteur sont explorés, les éléments textuels favorisant la compréhension analysés et les conduites métacognitives, permettant l'amélioration de la construction de la compréhension, étudiées. Il serait difficile dans le cadre de cette recherche de traiter l'ensemble de ces avancées, aussi nous choisirons d'explicitier les points pertinents à l'élaboration d'hypothèses de recherche.

1.1. Les connaissances conceptuelles

Les connaissances conceptuelles sont organisées sous forme de schémas qui regroupent les concepts et des réseaux de relations. Ce sont des représentations mentales abstraites de nos connaissances stockées en mémoire à long terme sous formes de concepts génériques qui fournissent un cadre pour comprendre de nouvelles informations. Lorsque l'on aborde un texte, la disponibilité ou non de connaissances antérieures sur le thème en conditionne sa compréhension. En effet un texte ne dit pas tout, et le lecteur, pour élaborer un modèle de situation doit

« *interpréter les relations sous-jacentes à l'information explicite* » (Bianco, M. 2007 p.6) et la présence de schémas correspondants au domaine traité facilite la prise en compte des éléments du texte et l'intégration des connaissances antérieures. L'absence de connaissances antérieures engendre une difficulté de sélection des informations et de prise de conscience des incohérences.

« *Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)* » (Giasson, J. 1990 p.11) ainsi en situation d'enseignement-apprentissage, la phase de lecture d'un texte doit être précédée d'une étape informative quant aux connaissances et représentations des lecteurs sur le thème. Si nécessaire, elle est suivie d'une phase d'apports par les pairs, l'enseignant ou encore à partir de recherches.

1.2. Les connaissances linguistiques

Pour Fayol, M. (1992 p.79) « *L'activation des concepts et des schémas s'effectue directement ou indirectement à partir des éléments linguistiques présents dans le texte* ». Ainsi la compréhension peut-être facilitée ou entravée selon les connaissances linguistiques du dit-lecteur et celles requises par le texte. Ces connaissances linguistiques sont impliquées dans la compréhension en regard de deux composantes : le lexique et les marques linguistiques.

1.2.1. Les composantes lexicales

Les connaissances lexicales du lecteur représentent une aide à la compréhension si un nombre limité d'items lexicaux à interpréter sont présents dans le texte. Florin, A. (1993 p.98) à la suite d'une étude pratiquée de 1970 à 1975 concernant le développement des connaissances lexicales des enfants d'école primaire, note une variation dans la nature des compétences des élèves selon leur milieu socio-économique d'origine. Nous retiendrons ici les écarts concernant le nombre de mots pouvant être définis et le contenu sémantique des définitions. L'étude montre également que la quantité de mots inconnus diminue de manière importante entre la deuxième année et la cinquième année d'école primaire, cependant qualitativement les élèves n'en n'ont qu'une connaissance partielle au niveau du sens et les réutilisent peu. Cet aspect est important dans notre recherche,

et nous verrons que la capacité à envisager la pluralité des sens que peuvent porter les mots, la possibilité de leur associer des traits spécifiques ainsi que la connaissance du poids des représentations sociales, influent sur les habilités inférentielles et interprétatives.

L'étendue du lexique et l'approfondissement des connaissances liées à ce répertoire sont des facteurs de nature à faciliter ou à complexifier la compréhension d'un texte. La connaissance du vocabulaire et la compréhension des textes entretiennent des relations réciproques ; d'une part la connaissance du lexique présent dans le texte facilite sa compréhension et d'autre part la multiplicité des lectures enrichit le vocabulaire ce qui favorise la compréhension des textes. Pour que ce vocabulaire nouveau puisse être opérationnel lors d'une nouvelle rencontre, il doit pouvoir être intégré dans un réseau sémantique déjà constitué et doit faire l'objet de rencontres nombreuses dans des contextes variés afin d'en connaître les différentes interprétations. Ces éléments issus de la recherche sont précieux en vue de l'enseignement du vocabulaire à l'école.

1.2.2. Les marques linguistiques

Les marques linguistiques quant à elles donnent des indications de traitement au lecteur. Selon Fayol (1992, p. 80), ces derniers éléments sont quelques peu négligés dans le modèle de Kintsch et Van Dijk. Il précise que la rencontre de marques de ponctuation et de certains connecteurs, constituerait une étape d'intégration des nouvelles informations à la représentation en cours.

Catach, N. (1980 p.20), définit la ponctuation comme « *Un ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, "intérieurs" au texte et "communs" au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique.* ». Ainsi dans le cadre de la compréhension de texte, Passerault, J-M. (1991, p.101) expose trois fonctions assurées par les marques de ponctuation :

- la première permet « *l'établissement des relations entre les différentes unités au niveau de la représentation construite par le lecteur* », les marques de ponctuation créent une rupture entre les différentes unités textuelles et le lecteur s'appuie sur ces marques pour mettre en œuvre des traitements inférentiels afin de

rétablir la cohérence entre ces différentes unités.

- La deuxième fonction permet « *le découpage syntaxique* » et donc une interprétation correcte de la phrase.

- La troisième fonction relève de « *la gestion des traitements au cours de la lecture* ».

Les fins de phrases et de paragraphes, marqués par des marques de ponctuation forte, constituent comme nous l'avons vu dans le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk, des unités textuelles privilégiées pour intégrer les informations nouvelles à la représentation mentale en cours d'élaboration. D'où l'importance du repérage de ces marques dans la gestion de l'activité de lecture. Des travaux de recherche mettent en évidence la méconnaissance du fonctionnement des marques de ponctuation chez l'adulte comme chez l'enfant et montrent que les difficultés à inhiber les significations non pertinentes associées à un mot sont liées aux difficultés de segmentation textuelle.

M. Fayol (1992, p.81) associe les connecteurs à la ponctuation en compréhension de texte. « *Les connecteurs facilitent l'intégration sémantique en annonçant le type de relation qu'entretiennent la proposition antérieure et celles dont le traitement commence.* ». La plurifonctionnalité des marques ainsi que leur diversité, complexifie le traitement du lecteur. Aussi la construction d'une représentation et du fonctionnement de ces aspects textuels dans les situations d'enseignement-apprentissage sous l'angle des fonctions apparaît comme un facteur facilitateur de l'interprétation des textes. Nous avons vu précédemment que pour nos élèves l'absence d'identification de la fonction du "comme" faisait obstacle au repérage d'une comparaison ou encore que l'amorce d'une réponse par un "parce que" donnait facilité la mise en mots d'une justification. Ces apprentissages sont en construction à l'école élémentaire et nécessitent une attention particulière.

1.3. La métacognition

Ce terme apparaît au milieu des années soixante-dix. Suite aux travaux de Flavell (1976), les recherches se centrent sur la connaissance des processus cognitifs, tandis que d'autres recherches s'appuient sur les travaux de Brown (1978) pour s'intéresser à la régulation de ces processus. Pour notre sujet, nous parlerons de « *métacompréhension* » (Giasson, J. p.153-154). La « *métacompréhension* » est

constituée de deux composantes :

- l'une a trait aux connaissances que le sujet possède concernant ses propres ressources cognitives et leurs compatibilités pour comprendre un texte,
- l'autre concerne les capacités à utiliser des processus d'autorégulation, c'est-à-dire savoir ce que l'on comprend, quand nous le comprenons, ce qui nous est nécessaire pour le comprendre et finalement savoir quoi faire quand nous ne comprenons pas.

Nous avons présenté ci-dessus les trois étapes qui concourent à la construction d'un modèle de situation ; Fayol, M. (1992, p.91-95) émet l'hypothèse qu'il existe des phases intermédiaires entre le traitement micro-structurel et l'élaboration de la macrostructure et du modèle de situation. Si le traitement des mots relève de processus automatiques, celui des phrases et des textes est sous le contrôle du lecteur. Des processus de contrôle et de régulation mis en œuvre par le lecteur s'articuleraient aux processus automatiques. Ainsi la compréhension ne se réduit plus à des processus échappant au contrôle du sujet et bon nombre de chercheurs vont s'intéresser au lecteur actif et aux procédures qu'il met en œuvre. L'évolution du modèle de compréhension a un impact important dans le domaine de la recherche en didactique. Pour Giasson, J. (1990, p.18) la compréhension est « *une construction de sens personnelle* ». Pour Rémond, M. (1999, p.206) « *comprendre c'est savoir raisonner sur un texte* », le lecteur doit opérer des traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir l'implicite du texte. Gombert et al. (1994, p.62) mettent en lumière les liens qu'unissent les capacités métalinguistiques du lecteur et sa capacité à construire du sens. Des travaux de recherche vont se multiplier pour définir les procédures mises en jeu dans la lecture experte et diverses expérimentations visent à comprendre comment amener le lecteur à identifier, mettre en œuvre et évaluer l'efficacité des procédures qu'il utilise pour comprendre. La compréhension s'enseigne et s'apprend ; l'élève n'est plus enfermé dans un "carcan" de prédispositions, il peut évoluer et devenir autonome. Les processus métacognitifs permettent au lecteur de rester en contact avec la finalité de la tâche qui est la compréhension du texte lu. L'enseignement explicite de la compréhension permet à l'élève de prendre conscience du passage qui s'impose d'une information explicite à une information dont il faut inférer les données afin que la lecture ait un sens. (Fayol, M. et al. 2000, p.89-90).

Le modèle de compréhension élaboré par Kintsch et van Dijk consiste à un calcul propositionnel et privilégie la représentation littérale du texte au détriment du sens et de l'interprétation. La pertinence de son système micro-structurel servira de socle aux recherches ultérieures. C'est la prise en compte du sujet par les chercheurs qui permettra l'enrichissement de ce modèle. Actuellement, la compréhension s'apparente à une situation de résolution de problème dans laquelle le lecteur doit évaluer l'information, intégrer des sources de connaissances multiples et rechercher activement les informations pertinentes en fonction du but fixé. Nous sommes donc au cœur d'un apprentissage scolaire qui nécessite un enseignement explicite. Pourtant les instructions des programmes officiels restent implicites quant à leur enseignement : les contenus d'apprentissages pour les élèves sont bien détaillés mais les démarches cognitives et métacognitives restent absentes. Cèbe, S. et Goigoux, R. (in Vianin, 2009, p.22) affirment : « *Si l'on se contente de faire varier les expériences sans enseigner aux élèves comment les traiter efficacement, on court le risque qu'ils n'apprennent rien de "ce faire". Fournir des expériences est certes nécessaire, mais il semble essentiel d'aider à les traiter.* » L'étude PIRLS et l'évaluation nationale CM2 pointent une faiblesse de vérification de la pertinence des réponses par les élèves. Cette étape qui finalise l'action est souvent délaissée et représente une charge cognitive supplémentaire. Il est donc nécessaire que l'élève soit habitué à effectuer des hypothèses, des retours en arrière, des mises en cohérence.

2. Notion d'inférence et plus spécifiquement d'inférence lexicale

Pour comprendre un texte le lecteur doit établir des relations entre les propositions et également entre les propositions et l'ensemble du texte pour parvenir à la construction d'une représentation mentale. Pour reconstituer le "film" du texte, le lecteur doit d'une part identifier les informations textuelles explicites et d'autre part interpréter les informations implicites contenues dans le texte. Le lecteur procède donc à des traitements inférentiels à différents niveaux. En effet, un texte ne dit pas tout, l'auteur laisse des "*blancs*" à la charge du lecteur que ce dernier comble pour parvenir à sa compréhension. (De La Haye, F. et Bonneton-Botté, N. 2009, p.216).

2.1. Définition de la notion d'inférence

Les inférences sont des opérations cognitives qui permettent d'interpréter l'implicite d'un texte. Elles ont fait l'objet de différentes définitions et classifications selon les auteurs.

Giasson, J. (1990, p. 61) retient un modèle élaboré par Cunningham, J. en 1987. Cette classification propose de distinguer l'inférence de la compréhension littérale. La compréhension littérale correspond à une formulation qui serait « *sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes.* », alors que l'inférence est une interprétation par le lecteur des mises en relation qui ne sont pas simplement extraites du texte. L'inférence suppose donc l'élaboration de nouvelles informations ou d'informations supplémentaires par le lecteur. Cunningham précise que la réalisation d'inférence fait intervenir plusieurs types d'opérations cognitives pour lesquelles le lecteur s'appuie sur les éléments du texte et/ou sur ses connaissances personnelles mais qu'une ligne de démarcation nette est difficile à établir entre les deux. L'auteur poursuit en distinguant deux types d'inférences, l'une de type « *logique* », l'autre « *pragmatique* ».

2.1.1. Les inférences logico-linguistiques

Ce sont des inférences qui s'appuient sur le texte. Bianco, M. (2005, p.8), précise que ces inférences sont nécessairement incluses dans le texte ce qui leur confère un caractère de certitude si le raisonnement logique qui conduit à leur réalisation est correct précise. Martin, R. (1976, p.37), dans son modèle sémantique, parle « *d'inférence nécessaire* », « *étroitement dépendante des contenus de langue, imposée par la structure sémantique* ». Il s'agit là de la composante sémantico-logique qui prend en charge le sens littéral et propose des relations prévisibles. Pour réaliser ces inférences, il est nécessaire d'identifier des éléments linguistiques et de les interpréter. Ces éléments tels que les références ou les relations de causalité sont concernés par ce type d'inférence. Toujours selon Martin, R. (p.38-58) ce type d'inférence regroupe des relations d'implication et de présupposition entre les propositions. La première est marquée par les hyponymes qui renvoient à leurs hyperonymes - « *raglan => manteau => vêtement* » - ainsi qu'aux « *quantificateurs* »

tels que les déterminants de substantifs. La seconde est liée aux mécanismes de langue créateurs de relation de présupposition qui comprennent des présupposés liés à l'acte d'énonciation (le tutoiement, l'impératif...), des présupposés liés à des éléments linguistiques spécifiques tels que certains verbes (se lever, sortir...), les compléments circonstanciels, les connecteurs de causalité, etc. Bianco, M. (2005, p.7) ajoute que ces inférences sont « *rétrogrades* » et qu'au-delà des contenus de langue, il faut bien souvent disposer de connaissances encyclopédiques à propos du thème traité pour réaliser ces inférences. Ces inférences sont également tributaires des connaissances linguistiques dont dispose le lecteur : en effet les éléments textuels pour être soumis à un quelconque traitement doivent préalablement être identifiés par le lecteur.

L'inférence logique qui procède à de liens à établir entre les propositions ou les phrases, constitue une étape importante à la construction du modèle de situation. Elle est le soubassement d'opérations conjointes qui permettront la mise en cohérence des informations nécessaires à l'élaboration en cours. Aussi, l'inférence logique qui consiste en un calcul pour Martin, R., en une interprétation d'éléments textuels au cours des processus d'intégration pour Giasson, J. et qui a valeur de vérité, est une étape clé à l'école élémentaire puisqu'elle s'appuie sur des apprentissages en cours. Des connaissances métalinguistiques paraissent donc indispensables à leurs réalisations. A cela s'ajoute les connaissances nécessaires sur les textes et leurs fonctionnements, sur les genres, sur les relations logiques afin d'intégrer ces nouvelles informations à un modèle en construction. Ce type d'inférence tout en étant dépendante du texte, est tributaire des connaissances dont dispose le lecteur pour les traiter, ce qui explique la profusion des travaux de recherche concernant l'enseignement-apprentissage de leur mise en œuvre à l'école.

2.1.2. Les inférences pragmatiques

Elles s'appuient sur les connaissances du lecteur. Elles constituent pour Giasson, J. (op.cit) « *des élaborations* » qui permettent d'enrichir la compréhension. Leurs réalisations, contrairement aux inférences logiques, ne constituent pas une certitude. Elles permettent souvent la réalisation d'hypothèses ou encore d'anticipations. Ce type d'inférence constitue la deuxième composante du modèle sémantique de Martin, R., la composante de nature interprétative qui s'attache à

l'énoncé et prend en charge la signification. Ce type d'inférence dépend des situations discursives. Ces inférences sont sujettes à variations dans leurs réalisations et peuvent parfois conduire à un modèle de représentation erroné si elles se sont établies à partir de connaissances antérieures erronées. Ce type d'inférence retient moins l'attention des travaux de recherche, son étude est tributaire de la diversité des individus. Cependant le champ des possibles peut être réduit, comme le propose Cunningham (Giasson, 1990, p.64) en se référant à un type d'inférence qui serait représentatif d'un certain groupe d'individus. Cette inférence s'appuie sur des connaissances acquises tant dans le cadre personnel, familial, sociétal, environnemental que scolaire dans lequel évolue l'individu, ce qui complexifie les choix retenus pour favoriser le développement de connaissances utiles à leur réalisation.

La réalisation d'inférences permet donc la construction de la signification d'un texte par le lecteur ; elle varie en fonction des informations disponibles dans le texte mais aussi des connaissances du lecteur et des stratégies qu'il met en œuvre. Les deux grands types d'inférences que nous venons de définir permettent l'élaboration d'une représentation mentale et l'interprétation des textes. Pour notre recherche nous allons nous intéresser à la manière dont le lecteur met en œuvre ces processus inférentiels en nous attachant plus spécifiquement à la variable linguistique afin de comprendre comment les élèves utilisent leurs connaissances lexicales pour élucider et interpréter un énoncé.

2.2. L'inférence lexicale : définition et spécificité

Peu d'ouvrages font référence spécifiquement à l'inférence lexicale. Ils traitent plus généralement de la compétence lexicale qui englobe l'inférence lexicale. De La Haye, F. et al (2009, p. 224), proposent une définition de l'inférence lexicale, rencontrée également dans les ouvrages de Bianco, M. (2007), « *Inférence pouvant être produite par association à partir d'un ou plusieurs mots du texte. Si le lecteur possède les connaissances relatives à ce que dit le texte en mémoire, alors la lecture isolée de certains mots du texte peut éventuellement aider à la résolution de l'inférence.* » Par exemple les mots "sapin" et "cadeaux" permettent d'inférer qu'il s'agit de la période de Noël. L'auteure citée ci-dessus propose comme exemple :

« Monsieur Zieuvifs regardait tous ses élèves avec admiration et émotion. Ils étaient tous en tenue, avec leurs ceintures noires, marron ou orange et l'applaudissaient chaleureusement. Il part à la retraite ce soir et ne les accompagnera plus tous les week-ends pour les compétitions. ». Les mots "ses élèves" permettent de comprendre qu'il s'agit d'un professeur, inférence nécessaire à la compréhension de l'énoncé qui s'opère par déduction : si ce sont "ses élèves", le possessif "ses" indique qu'il en est le professeur. Par contre les mots "*tous en tenue*", "*leurs ceintures noires, marron ou orange*" apportent une information supplémentaire, il s'agit d'un professeur de judo ou de karaté selon les connaissances dont disposent les élèves à propos de ces sports. Cette information enrichit la compréhension de l'énoncé mais n'est pas indispensable. Le lecteur peut simplement déduire de l'énoncé qu'il s'agit d'un professeur qui s'arrête de travailler ce soir et qu'il n'accompagnera plus ses élèves pour les compétitions. Avec cet exemple, nous voyons que l'inférence lexicale est tantôt nécessaire et indispensable, tantôt optionnelle.

Maintenant si nous nous intéressons à l'expression "*applaudissaient chaleureusement*" à quelle type d'inférence renvoie sa compréhension ? "*applaudissaient*" ne pose sûrement aucun problème d'interprétation. "*Chaleureusement*" peut être compris pour peu que le lecteur soit familiarisé avec la construction par dérivation ou tout au moins qu'elle soit pressentie par la fréquence des rencontres d'adverbes ainsi constitués et qu'il connaisse le sens de "*chaleureux(se)*". Pour ces termes le sens de chaque mot ne présente pas d'obstacle majeur et pourtant la signification n'en n'est pas pour autant facilitée : pourquoi les élèves applaudissent de manière chaleureuse ? Quel message transmettent-ils à leur professeur ? Quels sentiments éprouvent-ils ? La signification ne peut se produire que si le lecteur a lu et compris l'énoncé dans sa totalité, l'inférence ne peut pas être réalisée à partir de mots isolés. Dans ce cas, selon De La Haye, F. et al (2009, p. 224), il s'agirait d'inférence sémantique qui toutefois se réalise ici à partir d'inférence lexicale, nous l'avons vu pour la construction du mot "*chaleureusement*". La distinction entre inférence lexicale et inférence sémantique s'avère donc confuse et nous nous proposons d'explorer les définitions du lexique et de la sémantique pour tenter de dégager le recouvrement et la spécificité de ces termes.

2.2.1. Le lexique

Le lexique renvoie selon Calaque, E. (2007, p.80) « à la description de la langue comme système de formes et de significations ». La morphologie étudie la formation des mots et la sémantique lexicale tente de classer les différentes acceptions d'un mot. L'inférence lexicale correspondrait aux processus qui permettent de comprendre une unité lexicale selon les informations portées par la formation du mot et les différents sens que peut prendre le mot. Donc du point de vue du lexique, le lecteur dispose de diverses informations concernant le mot. Cependant « l'unité lexicale ne fournit pas un sens ou des sens complet(s) ; elle fournit simplement une forme incomplète (dite "forme schématique"), qui se contente d'orienter l'interprétation : elle donne des instructions et fournit des cadres qui ont besoin du contexte pour spécifier le sens ». (Grossmann, F. 2005, p.125). Alors ces informations devront faire l'objet de traitements divers afin de sélectionner celles qui sont pertinentes dans le contexte. Ce type d'inférence est donc dépendante des connaissances linguistiques du lecteur, des représentations sociales portées par les mots et du contexte. Nous rejoignons ainsi Grossmann, F. (op.cit, p.126) qui en regard de théories de la lecture issues de la psychologie, de la sémantique et de la psychologie cognitive, élabore une définition de la compétence lexicale. Pour mener à bien les processus impliqués dans l'inférence lexicale le lecteur doit disposer de trois types de capacités :

- Des capacités à admettre « la dimension intersubjective du sens lexical » ouvrant les possibles d'une révision de l'interprétation lexicale, d'une mise en attente de l'interprétation, « d'utilisation du guidage textuel et enfin d'une recatégorisation pour appréhender un objet de discours. »

- Des capacités « mémorielles et combinatoires » pour utiliser l'analyse morphologique.

- Des capacités à « intégrer la dimension argumentative du lexique à travers les stéréotypes » associés aux lexèmes. Les stéréotypes représentent les usages sociaux attachés aux lexèmes.

Partant de la notion de lexique et envisageant les unités lexicales incluses dans un énoncé, nous pouvons alors penser que l'inférence lexicale produite pour comprendre un texte fait appel à des opérations complexes qui dépassent largement

les calculs séquentiels que laissait entrevoir la compréhension d'unités lexicales isolées.

2.2.2. La sémantique

La sémantique quant à elle, « *étudie le sens dans le langage. Ce sens peut être rapporté à des unités comme le mot ou la phrase... ou encore l'énoncé et l'énonciation* ». (Siouffi, G et al. 1999 p. 48). L'ouvrage spécifie la sémantique concernant trois niveaux textuels :

- La sémantique lexicale définit le sens d'un mot à partir de ses traits ou sèmes et des représentations mentales qui lui sont associées.

- La sémantique propositionnelle prend en compte les notions de polysémie, de connotation et dénotation, ainsi que les règles syntaxiques et sémantiques qui régissent les phrases.

- La sémantique du discours doit intégrer la notion d'ambiguïté, les phénomènes d'argumentation, d'implicite, d'univers de croyance en s'appuyant sur le contexte.

L'inférence sémantique correspondrait aux processus qui permettent d'interpréter un énoncé, elle intégrerait donc les processus inhérents à la compréhension d'unités lexicales et ceux inhérents à la compréhension d'un texte. Cependant nous avons vu que la compréhension d'unités lexicales en lecture de texte est fortement dépendante du contexte dans lequel elles sont insérées, ce qui rend incertain la spécificité propre à chaque type d'inférence. Prenons l'exemple présentée par De La Haye, F. et al (2009, p. 224) pour illustrer l'inférence sémantique : « *Un virus informatique a contaminé l'ordinateur du collègue. Toutes les notes des devoirs, que les professeurs avaient enregistrées, ont été effacées. L'administration du collège a été dans l'incapacité d'envoyer les bulletins ce trimestre. Quand Emilie a appris cette nouvelle, elle a sauté de joie.* ».

L'inférence sémantique, ici, consisterait à comprendre pourquoi " *Emilie a sauté de joie* ". Rappelons la définition de l'auteure pour l'inférence sémantique : « *Inférence pouvant être produite après lecture et compréhension de l'énoncé dans sa totalité ; la lecture isolée de certains mots du texte ne pouvant pas permettre la*

résolution de l'inférence. ». En effet la lecture isolée de certains mots ne permet pas de réaliser l'inférence sans une lecture et compréhension totale du texte. Cependant la collocation "*sauté de joie*" interprétée dans ce contexte est essentielle dans la réalisation de l'inférence. En effet si "*sauté de joie*" est compris comme "*contentement, bonne surprise, ravissement*", cette interprétation à valeur positive sera mis en regard de "*virus, contaminé, incapacité*" porteurs de valeurs négatives. Dans l'attente de résultats nous sommes en général déçus de ne pouvoir les obtenir ! Pourtant l'issue de l'énoncé est heureuse. C'est donc à partir de la sélection d'un sens spécifique de certaines unités lexicales inscrites dans un énoncé spécifique et l'établissement d'un lien de causalité entre les propositions que l'inférence a pu être produite. La distinction entre l'inférence lexicale et l'inférence sémantique porterait alors sur ce lien de causalité indispensable à la réalisation de l'inférence sémantique. Les travaux de recherche étant extrêmement réduits concernant cette distinction, ainsi que les exemples à notre disposition, il sera en l'état difficile de postuler pour l'établissement de ce trait distinctif entre les deux types d'inférences.

Pour notre recherche, nous retiendrons donc l'inférence lexicale entendue comme les processus qui permettent de comprendre des unités lexicales incises dans un énoncé et retiendrons les capacités énoncées par Grossmann, F., citées ci-dessus, comme utiles à la réalisation des processus inférentiels. Ainsi nous élargissons le champ de l'inférence telle qu'elle est définie par De La Haye, F. et al. (2009, p.224) dans la mesure où elle ne se limite pas à élaborer une nouvelle information « *produite par association à partir d'un ou plusieurs mots du texte* » mais s'étend à l'interprétation de mots inconnus, aux unités lexicales à désambiguïser, aux emplois figurés pour lesquels un sens est à construire. Ce parti pris d'extension est lié aux constats des difficultés que rencontrent les élèves en compréhension de texte. Nous avons vu qu'en présence d'obstacle lexical les élèves ont tendance à ne s'engager dans aucune recherche, sollicitant l'adulte avant même d'avoir eu recours à une quelconque stratégie ou un quelconque outil. La rencontre d'unités lexicales complexes ou ambiguës dans un texte constitue une difficulté pour les enfants comme les adultes, précise Fayol, M. et al. (2000, p.119), notamment au niveau du sens. Pour traiter ces éléments, le lecteur effectue une recherche des sens en adéquation avec la construction de la représentation mentale en cours, ce qui provoque une charge cognitive qui peut s'avérer être une surcharge, accompagnée

d'une interruption temporaire de la compréhension. Ce traitement n'est pas toujours couronné de succès, il peut conduire à une incompréhension du texte ou à la production d'un contresens. Ajoutons que ce traitement n'aura lieu que si le lecteur est astreint à une recherche de compréhension fine. En effet lors de lectures, il n'est pas rare que certaines parties du texte restent obscures ou tout au moins partiellement comprises sans que cela entrave la compréhension globale. Nombres d'auteurs (Rémond, M., Tauveron, C.) ont montré l'importance de rencontres avec des textes résistants ou qui font débat afin d'enrichir le lexique mental et d'améliorer les capacités inférentielles, si toutefois la quantité de mots inconnus et la difficulté à en déterminer le sens en contexte ne conduit pas à une incompréhension totale du texte.

3. Les emplois figurés

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous allons nous centrer sur les inférences en lecture effectuées à partir des emplois figurés. Afin de mieux cerner notre sujet d'étude, nous allons rappeler ce que nous appelons emplois figurés en littérature et nous nous focaliserons plus spécialement sur les aspects sémantiques et psycholinguistiques en regard des recherches effectuées sur la compréhension des emplois figurés.

3.1. Définition et spécificité

Le sens figuré est une figure de style qui permet la création d'une signification figurée. Alors que le sens littéral est celui qui se présente immédiatement à l'esprit du lecteur, le sens figuré présente les idées sous forme d'images. Ainsi le langage figuratif permet de transmettre une sensation, une émotion, une idée qu'il serait difficile d'exprimer avec l'unique emploi de mots aux sens propres.

Les figures de style, liées à l'art rhétorique, mettent en jeu le sens des mots ou leur sonorité ou encore leur ordre dans la phrase. Elles se caractérisent par des transformations linguistiques complexes. Ces figures impliquent le choix stylistique de l'énonciateur, l'effet recherché sur le récepteur, le contexte et l'univers culturel. Certaines, d'un emploi usuel dans les interactions orales ou écrites quotidiennes, telles que les métaphores lexicalisées et les métonymies semblent plus

inconscientes qu'une opération volontaire.

Les figures de style opèrent selon l'axe syntagmatique qui matérialise les relations entre les éléments co-présents du discours ou selon qu'elles établissent des relations entre des éléments présents du discours et des éléments absents mais qui seraient attendus dans ce contexte, sur l'axe paradigmatique. C'est le cas des tropes, figures de style dans lesquelles nous employons les mots avec un sens différent de leur sens habituel. Ce sont des figures qui établissent des relations entre des éléments présents dans le discours et des éléments absents de celui-ci. A la charge du récepteur de se représenter ces éléments manquants qui nécessitent de mettre en œuvre des processus inférentiels. Les métaphores sont des figures qui opèrent sur l'axe syntagmatique lorsqu'elles sont *in preasentia* et sur l'axe paradigmatique quand elles sont *in absentia*. Cependant cette distinction reste toute relative puisque l'un des axes permet l'identification de la figure et l'autre est utile à son interprétation. Par exemple : « *Nous fumons tous ici l'opium de haute altitude* » (Henri Michaux), l'axe syntagmatique révèle la rupture sémantique entre "opium" et "haute altitude", donc la reconnaissance de la métaphore et l'axe paradigmatique permet la compréhension "d'opium" comme "air raréfié".

Tamba – Mecz, I. (1981, p.31), précise que « *c'est la conjonction, dans un emploi effectif de discours, de composantes lexicale, grammaticale et référentielle, qui permet la création d'une signification figurée.* ». Selon l'auteure, les énoncés figurés présentent des constantes (op.cit, p. 73) :

- Au moins deux termes sont présents.
- Ces termes sont reliés par une relation logico-sémantique.
- Lorsque la figure ne comporte qu'un seul terme, la relation est anaphorique.
- Un des éléments représente le point d'ancrage référentiel de la figure.

Le sens figuré est alors à étudier comme une structure syntaxique spécifique qui fait apparaître une rupture sémantique dans un contexte énonciatif déterminé.

3.2. Sens figuré et inférences

Les emplois figurés nécessitent toujours une interprétation quel que soit le niveau discursif des éléments mis en relation, donc la réalisation de processus inférentiels. Les emplois figurés établissent des formes de relation diverses entre les éléments linguistiques tels que : l'analogie, l'inclusion, la substitution, la

permutation... Ainsi les figures de style produisent des effets sur la réception du discours et sur son interprétation.

3.2.1. La réception des figures

Leur apparition dans le discours perturbe, retarde et complexifie l'interprétation de l'énoncé. Cela nécessite de la part du récepteur une saisie de la présence d'une figure qui s'opère à partir de ses connaissances linguistiques et s'ensuit une identification de la relation figurale indispensable à l'interprétation du discours. Le récepteur doit alors percevoir une lacune discursive, une incompatibilité selon l'axe syntagmatique ou paradigmatisque.

Les figures *in absentia* requièrent une forte participation de récepteur, elles constituent une contrainte pour le récepteur car le discours dans lequel elles s'insèrent ne présente pas une représentation sémantique acceptable. Tandis que les figures *in praesentia* présentent, outre les relations linguistiques littérales, des relations qui s'établissent entre les éléments mis en jeu qui orientent l'interprétation. Si pour les premières une interprétation sémantique à construire est indispensable, pour les secondes une représentation sémantique satisfaisante peut être construite indépendamment de la reconnaissance de cette relation supplémentaire. Cependant cette relation qui peut être de l'ordre de l'analogie, du contraste..., apporte des informations concernant une partie des rapports implicites contenus dans le discours dont le lecteur se priverait.

Les élèves de CM2 peuvent difficilement distinguer et nommer les différents types de figures de style, leur étude n'étant pas du domaine de l'école élémentaire, à ce niveau de scolarité il s'agit simplement d'identifier l'utilisation d'emplois figurés. C'est donc essentiellement l'aspect catégoriel que recouvre les mots qui va attirer leur attention sur une sorte d'anomalie, l'apparition d'un ton ironique au travers d'idées contraire ou encore la diminution ou l'augmentation d'une réalité.

3.2.2. Le sens de la figure

Les figures de style opèrent donc un déplacement de signification. Elles nécessitent l'élaboration de relations entre les éléments présents dans l'énoncé (figures *in praesentia*) ou les éléments discursifs présents et absents (figures *in*

absentia). Pour rétablir la compatibilité sémantique, le lecteur doit construire une nouvelle signification qui n'est plus la somme des éléments constitutifs de l'énoncé mais « un produit de synthèse doté de propriétés que ne possèdent aucun de ses termes. » Tamba, I. (1981, p.141).

Les figures *in praesentia* comme nous l'avons dit font apparaître des rapports entre les segments du discours et le récepteur à a charge d'explicitier les justifications de ces rapports : « *Mon frère est un éléphant* », l'évocation de justifications peut prendre la forme de différents points de vue, la force de l'éléphant, la maladresse, la tranquillité, la sagesse... Ces évocations sont liées aux connaissances encyclopédiques dont dispose le lecteur, aux mises en relation des associations de représentations propres à la langue et à la culture. Le cotexte comme le contexte permettent parfois de sélectionner un des sens.

Les figures *in absentia* engendrent une double évocation. Tout d'abord, le récepteur procède à l'évocation d'un ou des termes attendus vraisemblablement dans le contexte, puis évoque la justification de la substitution : « *Elle a un grand trou dans son amour* » (Claude Ponti), plusieurs substituts virtuels peuvent être plausibles pour interpréter "un grand trou", une séparation, un décès, une trahison... Il faudra ensuite rechercher les justifications de ces substitutions, la séparation caractérise une rupture, une discontinuité à l'instar d'un trou, le décès, l'absence, les ténèbres... Les évocations conduites dans la recherche de sens prennent la forme d'un raisonnement et les justifications constituent un champ large et ouvert d'hypothèses.

3.2.3. Les réalisations inférentielles

Nous saisissons la pertinence de ce travail auprès d'élèves de cinquième année d'école élémentaire. Il contribue à renforcer les capacités inférentielles des élèves en leur permettant de préciser et d'identifier certains types de problème de lecture. Les erreurs d'interprétation ou les divergences donnent lieu à des verbalisations, supports des opérations inférentielles réalisées. Au-delà du travail inférentiel strict lié à l'identification et l'interprétation de la figure, l'élève est engagé dans des opérations d'inférences lexicales telles que nous les avons définies, qui permettent de comprendre des unités lexicales incises dans un énoncé. Il sera amené à prendre en compte la pluralité des sens d'un mot et à admettre l'évolution

des sens au fil du temps ainsi que les stéréotypes liés aux mots avec lesquels il faut parfois prendre de la distance pour comprendre un énoncé. Certaines unités lexicales engagent l'utilisation de connaissances morphologiques, grammaticales ou syntaxiques pour être comprises. La recherche de substituts ou de relations analogiques met en jeu des connaissances catégorielles et contribuent à étendre et à ramifier les réseaux sémantiques en construction à l'école élémentaire. Les justifications nécessitent le recours au cotexte et/ou au contexte favorisant ainsi l'élaboration d'interprétations en procédant de confrontations entre ses connaissances personnelles ou ses représentations et ce que dit l'auteur au travers du texte. Le choix de toute unité linguistique reflète une certaine façon de percevoir le monde. Les mots expriment des points de vue, laissant entrevoir pour le lecteur le positionnement de l'auteur, la manière dont il conçoit la réalité, dont il la donne à voir au lecteur. Cet aspect participe à la construction d'un réservoir de références culturelles pour l'élève, qui au contact de lectures riches et variées commence à identifier les marques de tel ou tel autre auteur.

L'ouverture à un large champ d'hypothèses offre également un terrain de choix pour permettre aux élèves de sortir du carcan de la peur de l'erreur. Certaines interprétations offrent une marge d'indécidabilité et constituent ainsi un espace fécond aux débats interprétatifs dont l'enjeu n'est pas de fixer une réponse unique mais plutôt d'envisager des réponses temporaires. Ces temps d'échanges permettent à chacun de s'engager dans une démarche de raisonnement et d'apprendre ainsi à se positionner, donner son avis, argumenter et justifier ses choix.

3.2.4. Délimitation du champ d'étude

Un travail centré sur les emplois figurés s'avère donc offrir une variété de recours à la réalisation d'inférences transférables en situation de lecture en général. Notre travail envisagera un éventail restreint d'emplois figurés, d'une part parce certaines figures sont d'un accès délicat à l'école élémentaire, reposant sur des connaissances linguistiques élaborées et relevant d'implicites difficiles à percevoir à cet âge, d'autre part certaines figures ne nécessitent pas la construction de sens, elles font partie d'emplois standards et sont acquises dans leur globalité. Il s'agit notamment des métonymies, des catachrèses et des métaphores lexicalisées. En effet bon nombre de métaphores ne s'identifient plus en tant que métaphores, elles

appartiennent à la langue. Ce sont des expressions dont le remplacement d'un des éléments par un synonyme rend étrange ou maladroite l'expression : « *prendre ses jambes à son cou, une peur bleue...* ». L'usage fait en sorte que la rupture sémantique n'est plus perçue et rend ainsi le parcours interprétatif inutile. Nous envisagerons donc l'exploration de métaphores vives, qui conservent un effet de rupture sémantique et incitent à l'interprétation, ou créatives qui ne se fondent pas sur une analogie établie et rompent l'isotopie textuelle, ou encore des oxymores, des périphrases...

3.3. Les emplois figurés métaphoriques

Les figures d'analogie sont les plus étudiées en raison de leur fréquence et de leur richesse d'évocation, nettement plus importante que les autres figures. Pour notre recherche, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux emplois métaphoriques. Contrairement à d'autres figures de style, la métaphore est plus complexe à comprendre puisqu'elle requiert la mise en correspondance de signes et nécessite des habilités linguistiques, le recours à l'abstraction ainsi que des capacités inférentielles.

3.3.1. Définitions et fonctionnement de la métaphore

Depuis Aristote jusqu'à nos jours, de nombreux philosophes, linguistes, psychologues ont tenté de définir la métaphore. Dans la rhétorique classique, la métaphore fait partie des tropes analogiques dont le foyer, c'est-à-dire le terme figuré, faisant appel à un concept différent, entraîne une contradiction provoquant le rejet d'une interprétation littérale de l'énoncé. Les définitions successives font apparaître les notions de « *transfert, transport, déplacement, écart, changement* », de sens. Retenons la définition du TLF (1985) : « *Figure d'expression par laquelle on désigne une entité conceptuelle au moyen d'un terme qui, en langue, en signifie un autre en vertu d'une analogie entre deux entités rapprochées et finalement fondues.* ».

Un nombre important de recherches ont porté sur la compréhension des métaphores et les définitions font généralement référence à des termes en présence qui signalent une création sémantique à construire. Certains auteurs comme Lakoff

et Johnson (1985) envisagent plutôt la métaphore comme un phénomène essentiellement sémantique et s'intéressent au réseau conceptuel impliqué dans les métaphores. Ils soutiennent l'idée que notre système conceptuel est de nature métaphorique. Un ensemble de concepts abstraits tels que le temps, l'espace sont souvent représentés métaphoriquement. Ces métaphores propres à une culture donnée envahissent le langage courant et ne sont plus perçues comme des métaphores mais tiennent place de dénominations littérales : « *J'ai du temps devant moi...* », « *J'ai perdu le nord...* ». Ces métaphores se rapprochent des catachrèses (Les bras du fauteuil, les pieds de la table) qui ne nécessitent aucune interprétation, elles sont simplement utiles en tant que connaissances car elles permettent d'acquérir des codes sociaux nécessaires à l'inscription dans une société et culture donnée. D'autres linguistes tels que Tamine (1979) et Tamba (1981), pointent l'aspect linguistique et la nécessité de prendre en compte les composantes lexicales, grammaticales et énonciatives. C'est dans cette optique que nous envisageons l'étude d'emplois métaphoriques auprès des élèves de CM2 dans la mesure où l'aspect linguistique permet de relever d'importantes distinctions entre les différents types de métaphores.

Pour qu'il y ait métaphore, il faut que les deux termes rapprochés ne soient pas compatibles et que ces termes aient un ou plusieurs sèmes communs. La métaphore constitue une image implicite et suppose l'établissement d'une relation entre ses différents termes. Le pôle figuré, nommé « *véhicule* », est l'élément qui permet de décrire, de caractériser « *la topique* » ou pôle propre. Il existe « *une tension* » entre ces deux pôles qui correspond aux éléments différents entre la topique et le véhicule.

3.3.2. Les formes de la métaphore

Elles sont de deux types : les métaphores *in praesentia* et les métaphores *in absentia*.

Les métaphores *in praesentia*, comme le nom l'indique, sont des énoncés contenant le terme métaphorisé et le terme métaphorisant. Ces métaphores correspondent à des structures syntaxiques identifiables qui mettent en relation des groupes nominaux ou des pronoms reliés par la copule être, l'apposition ou une préposition qui marque l'identité. Exemples : « *Ma jeunesse ne fut qu'un ténébreux*

orage – cette femme, un vrai papillon, est venue hier - Une lumière d'or -». Elles constituent le type de métaphore le plus exploré par les chercheurs. Tamine, J. (1979), les qualifie de métaphores « *ouvertes* » dans la mesure où elles permettent un rapprochement fondé sur plusieurs aspects. Ces métaphores sont didactiquement intéressantes car elles suscitent l'argumentation, en effet les termes de l'énoncé « *cette cantatrice est un pigeon* » peuvent être rapprochés sous l'angle de l'apparence ou du chant ou encore de la démarche. L'interprétation ainsi argumentée incite l'élève à préciser sa pensée.

Les métaphores *in absentia* procèdent par ellipse, un des termes est absent. Exemple : « *La cantatrice roucoule* ». Pour comprendre cette métaphore il faut procéder à une analogie entre le terme présent "cantatrice" et un terme absent "pigeon" induit par le verbe roucoule. La métaphore peut être explicitée par une comparaison du type "le chant est à la cantatrice ce que le roucoulement est au pigeon" ou encore "la cantatrice chante à la manière d'un pigeon qui roucoule". Ces métaphores sont aussi syntaxiquement identifiables puisqu'elles regroupent deux substantifs par une préposition "de" ou associant un substantif et un verbe, ou encore un substantif et un adjectif. Pour ce type de métaphores, nous trouvons également le terme de *proportionnalité* qui signifie qu'elles unissent deux termes inscrits sur l'axe syntagmatique et qu'elles en impliquent quatre. Exemples : « *La lune éclabousse le jardin – Le cœur de la France est Paris – La mer était rugissante* »

3.3.3. Les signes porteurs de la métaphore

Les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes peuvent être métaphoriques. Mais l'aspect métaphorique concerne un segment plus étendu que le mot, il englobe l'ensemble de l'énoncé. En effet, une interaction est à rechercher entre le terme figuré et les autres termes présents dans l'énoncé. L'interprétation d'une métaphore est à comprendre comme un ensemble d'inférences à réaliser en tenant compte des composants syntaxiques, lexicaux, grammaticaux, textuels, énonciatifs et extra-linguistique.

3.3.4. La métaphore : une distorsion à rétablir

La métaphore se caractérise donc par un éloignement sémantique au sein d'une structure syntaxique. C'est une rupture de sens qui s'opère au niveau d'un énoncé. Cette dissonance agit comme un signal de sens à rétablir. Le rétablissement de la cohérence s'appuie sur des stratégies qui diffèrent selon les types de métaphores. De nombreuses recherches se sont intéressées à la compréhension des métaphores, tant dans le domaine de la psychologie que de la linguistique, et les résultats des études font encore état de désaccords selon les différentes théories proposées et certaines interrogations restent en suspens.

Pour les métaphores *in praesentia*, notamment du type « *A est B* », les plus étudiées, deux théories se sont affrontées. L'une, soutenue par Henlé (1965) affirme que la compréhension de la métaphore s'appuie sur un processus de comparaison, le lecteur examine les caractéristiques des termes présents et sélectionne les sèmes pertinents partagés par les deux termes pour comprendre la métaphore. L'autre, initiée par Richards (1936) et développée par Black (1962) et Ricoeur (1975) s'appuie sur l'interaction et attribue la compréhension de la métaphore à un acte de « *création sémantique* ». Le lecteur comprend la métaphore en créant de nouveaux traits pour les deux termes réunis dans une même catégorie. Il perçoit des ressemblances entre deux concepts qui ne seraient pas apparus en dehors du regroupement des deux termes dans la même catégorie.

Tamine, J. (op. cit.) précise que l'ensemble des métaphores *in praesentia* nécessitent la construction d'un "*comme*" qui serait le résultat « *de la construction syntaxique et discursive* » et cette relation de comparaison qui unit les termes inscrits syntaxiquement est plus ou moins explicite : « *Mon amour est une flamme ardente / Mon amour est une flamme* ». La première proposition est explicite, les termes propre et figuré sont présents et le lien analogique entre les deux termes s'appuie sur "*ardent*", alors que la deuxième ne précise pas l'analogie entre les deux termes. Le lecteur doit construire la relation sémantique en effectuant des inférences logico-linguistiques et pragmatiques. L'interprétation de la métaphore est ainsi dépendante des contextes et varie d'un individu à l'autre puisqu'elle se fonde sur des connaissances personnelles.

Les métaphores *in absentia*, les moins étudiées en recherche, semblent plus complexes à interpréter selon Gineste, M-D, (2001). Ces métaphores ne feraient pas

appel aux mêmes connaissances que les métaphores nominales simples, ni aux mêmes structures sémantiques. Elles nécessitent que l'enfant ait atteint un certain niveau de développement cognitif pour les interpréter. Comme nous l'avons précisé plus haut, Tamine, J. les considère comme des « *analogies de proportionnalité* », les termes sont *dépliés* : « *La vieillese du jour* » est explicitée comme suit, "*la vieillese est à la vie ce que le soir est au jour*". Deux termes unis syntagmatiquement en impliquent quatre qui constituent une proportion.

Prandi, M. (2002, p.6-20) examine les métaphores verbales qui constituent un conflit conceptuel avec ses actants. La violation de règle syntaxico-sémantique se situe entre le sujet et le verbe ou entre le verbe et le complément. Ces métaphores nécessitent d'opérer deux traitements interprétatifs en parallèle, il s'agit de construire « *une analogie projective* » alors que les autres métaphores autorisent « *une analogie régressive qui s'appuie sur nos stéréotypes cognitifs et culturels* ». Exemple : « *Dorment les sommets des montagnes* » (Alcmane). La formule d'identification qui consiste à créer une analogie entre les êtres vivants et les montagnes ne suffit pas à saisir toute la complexité de la métaphore, il faudra également effectuer une interaction entre « *le foyer métaphorique* » (le verbe dormir) et « *le foyer virtuel* » (le silence).

La métaphore est souvent une énigme à résoudre et son interprétation est intimement liée aux habilités métalinguistiques et aux connaissances des règles du langage. Sa compréhension est également dépendante des ressources cognitivo-affectives du lecteur. La forme linguistique et le type de la métaphore jouent également un rôle facilitateur ou non de son interprétation. Gineste, M-D. (1999) ajoute que le traitement d'une métaphore pourrait être le même que celui traitant d'un mot ambigu, le lecteur s'appuie sur les informations contextuelles pour lever l'ambiguïté en activant le champ sémantique de la construction métaphorique.

La métaphore constitue ainsi un objet d'étude de choix d'un point de vue didactique. D'une part, la métaphore avec sa faculté de rendre signifiants des arrangements qui a priori ne le sont pas et sa capacité de construire des énoncés nouveaux est un outil précieux de création lexicale. Sa rencontre en lecture sollicite l'imagination, l'émotivité, contribue à l'exploration des richesses linguistiques. D'autre part, Le travail d'interprétation suscite le débat et l'argumentation offrant ainsi des possibilités d'attirer l'attention des élèves sur l'intersubjectivité du sens des mots, de

favoriser la flexibilité de la pensée, d'envisager des référents culturels divers. Ces aspects constitutifs de l'acte de comprendre nous paraissent indispensable à développer tout au long de la scolarité afin pour que l'élève puisse y avoir recours en lecture autonome.

Les emplois figurés constituent comme nous l'avons vu un matériau riche sur le plan linguistique et cognitif. Afin de prendre en compte les situations d'enseignement-apprentissage d'exploration de ces emplois à l'école élémentaire, nous allons analyser les situations proposées par les manuels scolaires.

4. Etude des emplois figurés selon les manuels scolaires

Les manuels scolaires se réfèrent aux programmes officiels pour construire les différentes situations d'apprentissages. Aussi, il n'est pas étonnant d'observer que de nombreux manuels de 2002 à 2008 ne mentionnent pas le terme de "sens figuré" dans les compétences à acquérir. En effet, les programmes de 2002 regroupent les outils de la langue sous l'intitulé "*observation réfléchie de la langue*" et l'étude du sens figuré apparaît en filigrane dans les activités sur la polysémie des mots et le sens que prennent les mots ou groupes de mots en relation avec les contextes. Notons qu'un guide pour l'enseignant, édité par SEDRAP en 2004 « La langue française - mode d'emploi », soutient que l'on ne peut pas opposer le sens propre au sens figuré. Selon cet ouvrage, les mots ont une multiplicité de sens possibles selon les contextes. Leurs emplois sont liés aux codes sociaux en fonction de projets de communication et mettent ainsi en avant le pouvoir de connotation des mots. Le sens figuré est donc envisagé dans le cadre de la polysémie des mots et entendu comme un nouveau sens en relation avec le contexte. Ce n'est donc peut-être pas par hasard que tant d'élèves ont échoué à donner le sens propre du verbe "*voler*" dans les évaluations nationales 2010, à partir d'une proposition au sens figuré du même verbe (« *Quatre petites mains volèrent en même temps* »). Les notions de « différents sens d'un mot » - « sens propre et sens figuré » étant confondues dans l'enseignement, les élèves ont proposé un autre sens du verbe plutôt que d'effectuer la transformation attendue du sens figuré au sens propre. Il nous paraît important de spécifier que le sens figuré diffère du sens littéral et obéit à des contraintes syntaxiques spécifiques comme nous l'avons vu dans la section théorique. Le sens figuré n'est pas simplement un autre sens d'un mot ou d'un groupe de mots mais un

sens à construire. Précisons ici, que nous nous intéressons plus particulièrement aux métaphores vives alors que les catachrèses qui ont tendance à se lexicaliser ne nécessitent aucune construction de sens. Il paraît donc inopportun d'apporter de telles simplifications dans l'enseignement qui conduisent les élèves à enraciner des connaissances erronées, d'autant qu'au secondaire ils seront amenés à étudier de façon plus approfondie les figures de style.

L'identification du sens figuré constitue une compétence explicitement inscrite dans les programmes de 2008. Mais comme nous le verrons dans l'étude des activités proposées par les manuels scolaires, l'exploration des emplois figurés se limite à des expressions lexicalisées ou d'un usage courant. Les manuels présentés concernent l'enseignement du français en cinquième année de l'école élémentaire, niveau requis pour cet enseignement selon les programmes officiels. Ce qui n'exclut pas l'interprétation de tels emplois dans les années antérieures au cours de lectures de textes en dehors d'une exploration en tant qu'objet d'étude.

4.1. Présentation des manuels

Manuel	Point de vue théorique et objectifs	Activités de l'élève	Leçon de l'élève (A retenir)
« Français » Collection Caribou Ed. Istra 2010	Sens propre = concret Sens figuré = imagé. Objectif : distinguer les deux sens.	<ul style="list-style-type: none"> - Classer des propositions selon le sens. - Identifier le mot au sens propre. - Relier sens figuré et phrase explicative. - A partir d'un extrait de texte littéraire (V. Hugo), repérer les expressions imagées et expliquer ce que veut signifier l'auteur. - Ecrire un texte en insérant les expressions imagées données. 	Pas de notion prescrite dans le manuel. Leçon laissée à l'initiative de l'enseignant.

Manuel	Point de vue théorique et objectifs	Activités de l'élève	Leçon de l'élève (A retenir)
<p>« L'île aux mots » Ed. Nathan 2010</p>	<p>Fait le lien avec la polysémie.</p> <p>Sens propre = sens littéral.</p> <p>Sens figuré = sens imagé et abstrait.</p> <p>Distinction entre différentes figures de style.</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer sens propre et figuré. - Identifier l'utilisation du sens figuré. - Utiliser des termes abstraits. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relier sens figuré et phrase explicative. - Employer un mot concret dans un sens figuré. - A partir de noms, adjectifs et verbes, construire des phrases au sens propre et au sens figuré. 	<ul style="list-style-type: none"> - Définitions sens propre = sens le plus courant et figuré = sens imagé et abstrait. - Les transformations impliquées dans le changement de sens : <ul style="list-style-type: none"> - concret/abstrait - contenant/contenu - ressemblance.
<p>« A portée des mots » Ed. Hachette 2008</p>	<p>Sens propre = sens concret</p> <p>Sens figuré = sens imagé.</p> <p>Pas d'objectif clairement défini.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A partir d'un extrait de texte (C. Storr), expliquer le sens des mots figurés signalés dans le texte. - Différencier les emplois propres et figurés à partir de propositions. - Expliquer des expressions figurées courantes. - Construire des expressions figurées à partir de substantifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Définitions sens propre = réalité concrète et figuré = contexte différent, utilise le mot de façon imagée.

Manuel	Point de vue théorique et objectifs	Activités de l'élève	Leçon de l'élève (A retenir)
« Outils pour le français » Ed. Magnard 2008	Sens propre = sens littéral Sens figuré = détourne le sens d'un mot. Pas d'objectif spécifique du sens figuré. Objectif : montrer la polysémie des mots et l'importance du contexte pour comprendre un mot.	- Exercices qui consistent à comprendre le sens d'un mot d'après le contexte. - Chercher des synonymes pour préciser les différents sens d'un mot. - Différencier des expressions au sens propre et au sens figuré.	- Définitions sens propre = concret, sens figuré = imagé.

4.2. Analyse des appuis théoriques et propositions didactiques

4.2.1. Les appuis théoriques

Un seul manuel propose un appui théorique un peu étayé, il s'agit de « L'île aux mots », en évoquant la notion de construction du sens figuré par diverses transformations. On peut regretter que le terme "abstrait" soit fréquemment utilisé sans aucun rappel définitionnel, « *Opération mentale qui consiste à construire, par la séparation ou la généralisation de certains aspects d'une chose ou d'une représentation, un nouveau référent du mot* », qui permet de pointer le travail inférentiel nécessaire à la compréhension d'une expression au sens figuré. Ce manuel énonce des objectifs d'apprentissages plus ambitieux que les trois autres car outre la distinction entre sens propre et figuré, il envisage aussi l'identification de l'utilisation du sens figuré et le recours à des termes abstraits. Les autres manuels ne proposent pas d'appuis théoriques supplémentaires que ceux dont dispose tout professeur des écoles. Le manuel « Outil pour le français » ne propose pas d'objectif

d'apprentissage spécifique au sens figuré, il préconise l'exploration de la polysémie des mots et l'importance du contexte pour en saisir le sens. « A portée de mots » quant à lui n'expose aucun objectif.

4.2.2. Les propositions didactiques

« A portée de mots » et « Français » se distinguent des deux autres manuels en proposant une activité de recherche de sens d'expressions figurées incises dans un extrait de texte. « Français » précise qu'il s'agit d'explicitier ce que veut signifier l'auteur, ce point nous paraît essentiel puisqu'il informe le lecteur d'une décentration à opérer pour comprendre les intentions de l'écrivain. Il est regrettable de constater que « L'île aux mots » malgré des objectifs ambitieux, ne propose pas d'exploration d'emplois figurés en contexte. Pour les quatre manuels, tous les autres exercices s'appuient sur des emplois figurés soient lexicalisés – « *peur bleue, prendre ses jambes à son cou, avoir un cheveu sur la langue* » – soient des emplois plus usités en langue orale, en abondance dans « L'île aux mots », qui relèvent d'un niveau de langage familier – « *casser les pieds, manquer de pot, se serrer la ceinture, avoir les chocottes* » -. Le langage inventif est donc le parent pauvre de ces batteries d'exercices alors que l'utilisation des figures de style est intéressante pour les créations lexicales qu'elles autorisent et leur pouvoir de susciter des images.

Les manuels, tout en permettant d'explorer les emplois figurés en tant que forme particulière de la polysémie, ne pointent pas suffisamment la rupture sémantique inscrite au niveau syntagmatique. Le choix de se cantonner à des expressions lexicalisées ou courantes prive de la richesse que peut apporter les débats d'interprétation. Au cours de ces débats, l'élève est amené à comprendre "*qu'il ne faut pas prendre le mot au pied de la lettre*", pour reprendre une expression usitée, à réfléchir aux ressemblances, aux relations qu'entretiennent les mots, à débattre pour sélectionner un sens adéquat et vérifier les hypothèses émises. Se restreindre aux emplois lexicalisés, c'est prendre le risque de développer dans l'esprit de l'élève, que pour un emploi figuré il n'y aurait qu'une interprétation requise, renforçant ainsi le sens stéréotypé porté par les mots.

Nous défendons l'idée que la rencontre de ces emplois figés qui constitue un aspect indispensable de connaissances langagières liées à une culture, à une

histoire, est nécessaire aux élèves. Mais cette étape ne doit pas occulter les habilités utiles à l'interprétation des emplois figurés créatifs, qui eux, constituent l'essentiel des compositions figurées des textes littéraires.

4.2.3. La compréhension de ces apprentissages par les élèves

Pour tenter d'évaluer la compréhension qu'ont les élèves de ces apprentissages lexicaux, nous allons observer les réponses apportées aux évaluations nationales en CM2 (2010), pour le secteur de Pont de Claix, déjà commentées en partie en section 1.1.2.2., dans le champ du vocabulaire.

Deux items évaluent l'appropriation des notions de sens propre et de sens figuré. L'un d'eux est largement échoué, comme nous l'avons déjà mentionné. Une phrase du texte est présentée, dans laquelle le document précise que le verbe "voler" est employé au sens figuré : « *Quatre petites mains volèrent en même temps.* » (p. 3 Livret de l'élève). Les élèves doivent écrire une phrase contenant ce verbe au sens propre. La consigne contient une part implicite, en effet il est attendu que les élèves produisent une phrase dans laquelle le verbe conserve le même sens mais au sens propre. Majoritairement ils proposent une phrase dans laquelle le verbe "voler" signifie "prendre à quelqu'un, s'approprier quelque chose d'autrui" qui est également un emploi au sens propre. Nous pourrions en conclure que les notions de sens propre et de sens figuré ne sont pas acquises mais cela est réfuté par le deuxième item, qui lui, est largement réussi. Il consiste à indiquer si le mot souligné dans une phrase est utilisé au sens propre ou figuré, ceci pour trois phrases contenant le mot "cœur". Les élèves semblent donc avoir compris la distinction entre les deux sens et ont également mémorisé les termes respectifs. Ainsi pour le premier item il faut aller chercher du côté des deux sens distincts du verbe "voler", entendu comme un homonyme par les dictionnaires. (Bien qu'étymologiquement les deux "voler" avaient un sens commun qui s'est séparé en deux sens distincts au cours de l'histoire, transformant la polysémie en homonymie, détour qui semble intéressant de faire découvrir aux élèves, étayage à la construction de sens et source de curiosité pour les langues). Les élèves auraient-ils compris de manière erronée que lorsqu'un mot a plusieurs sens, il a obligatoirement un sens qui est figuré et l'autre propre ?

Poursuivons par l'utilisation d'un terme générique et ses traits spécifiques pour définir un mot ou regrouper une liste de mots : pratiquement la moitié des élèves n'a

pu énoncer le terme générique "*meuble ou mobilier*" (p. 13 livret de l'élève) pour référer une liste de mots à une catégorie. Le terme linguistique "générique" à mémoriser et à relier à un concept n'est pas mis en cause puisque l'item demande de donner un nom à une liste de mots, assorti d'un exemple avec la catégorie "*fruit*" et une liste de mots correspondants. L'échec à cette épreuve témoigne d'un déficit de connaissances lexicales liées à une pratique insuffisante de la catégorisation ou un manque de réactivation de concepts nouvellement élaborés.

Dans le même registre, la difficulté à associer des définitions du dictionnaire aux mots notés comme suit (op cit p.13) « *ballon n.f. bois n. f, cour n. f. et court –e adj* », montre une exploration insuffisante des codes spécifiques du dictionnaire ainsi qu'un manque de familiarisation avec la forme des définitions. L'exercice propose huit définitions qu'il faut attribuer aux bons mots. La difficulté à réaliser ce travail pour les mots "*cour et court*" permet d'évoquer l'importance de connaissances orthographiques et grammaticales pour définir une unité lexicale. En effet, pour "*court*", l'abréviation "*adj*" et "*-e*" signent la classe grammaticale de cette unité et induisent (pour peu que l'on connaisse la définition de l'adjectif) que les définitions adéquates feront apparaître des qualificatifs. La connaissance des différentes formes graphiques de l'homonyme constitue également un recours facilitateur pour l'interprétation. Pour le mot "*cour*" les connaissances du monde dont dispose le lecteur interviennent.

Donc pour ces items nous ne parlerons pas de connaissances erronées mais plutôt d'apprentissages non maîtrisés ou non aboutis ainsi que d'un manque de mise en relation des différents apprentissages constitutifs de l'enseignement du français. Ceci est confirmé par les deux items correspondants à la compétence « *utiliser un dictionnaire avec aisance* » (p. 12 livret de l'élève), là encore la moitié des élèves n'ont pu satisfaire à l'épreuve.

Les évaluations nationales attestent que bon nombre de compétences sont encore bien fragiles dans le champ du "lire" et du "vocabulaire". Il est vrai que les écoles concernées sont situées en REP et que les élèves ne bénéficient pas des mêmes conditions de richesse et de diversité langagière que dans les secteurs scolaires à plus grande mixité sociale. Nous sommes conscients que bon nombre d'élèves disposent de connaissances linguistiques et de connaissances du monde "étriquées", et que leur rapport à la langue orale et écrite ne va pas de soi. Cependant, il n'est pas interdit de penser que ces élèves-là peuvent aussi découvrir

le fonctionnement de la langue et goûter aux choix des mots, savourer des extraits pour les émotions qu'ils suscitent, refermer un ouvrage dont la mise en mots déplaît, trouver du plaisir à la création. Nous reprenons les mots de Galisson, R. (1993, p.44) : « ... *La langue est (heureusement !) la propriété de tous et de chacun, qu'il convient de la désacraliser, de la préserver de la ghettoïsation et de l'ankylose - sans crainte de la voir se babéliser ! -, pour en faire l'outil polyvalent des besoins et des goûts de son époque.* » Les nouveaux genres artistiques issus des banlieues qui se développent depuis quelques décennies montrent à cet effet que l'exploration des richesses de la langue n'est pas le monopole des milieux favorisés.

Nous allons ainsi poursuivre ce mémoire en direction d'une recherche de dispositifs pédagogiques dont l'ambition serait de permettre à ces élèves de ne plus subir la langue, de ne plus se sentir démunis au moindre obstacle lexical mais de s'impliquer activement dans l'interprétation d'unités lexicales, l'élaboration de sens en contexte au travers de formes linguistiques figurées.

Section 3. Recherche et projet didactique

Notre projet est de créer les conditions nécessaires et suffisantes pour que l'élève puisse s'engager dans une recherche de sens en situation de lecture. Il s'inscrit naturellement dans les objectifs de l'école dont le rôle est d'aider les élèves qui lui sont confiés à accéder à l'abstraction qui conditionne la possibilité de l'autonomie intellectuelle. Comme le souligne Barth, B.M. (1987), dans toute situation d'abstraction l'adulte joue un rôle important. Il aide l'apprenant à identifier et sélectionner les éléments significatifs pour savoir sur quoi porter son attention. Le passage à l'abstraction se caractérise par une rupture avec le contexte proche et l'interaction verbale et le langage sont alors les outils indispensables à sa réalisation. Le travail de la langue et le questionnement sur la langue seront donc au cœur de notre recherche afin de permettre la conceptualisation, activité cognitive indispensable à la construction de sens.

Nous appuyant sur les notions théoriques, les travaux de recherche, les questionnements posés en préambule, nous allons définir les hypothèses qui constituent le cadre de notre recherche.

1. Objectifs et hypothèses de recherche

Les objectifs de notre recherche sont de permettre aux élèves aux travers de situations d'enseignement-apprentissage de construire des stratégies d'interprétation des emplois figurés et de vérifier l'impact de ce dispositif didactique sur leur capacité à réinvestir ces stratégies en situation de lecture autonome.

Pour cette recherche nous nous intéresserons aux inférences lexicales mises en œuvre dans la compréhension des emplois figurés et formulons les hypothèses suivantes :

- Les emplois figurés posent un problème spécifique d'interprétation et suscitent des inférences erronées.
- Le repérage des ruptures de sens passe par l'observation du système actanciel, avec une attention particulière aux caractéristiques sémantiques des actants.

- L'attention au contexte est souvent nécessaire pour rétablir la cohérence du discours et pour tester ou vérifier la plausibilité de l'inférence effectuée.

2. Cadre de l'expérimentation

Notre expérimentation se déroule sur une période de huit semaines au deuxième trimestre de l'année scolaire et comprend un pré-test, dix séances de travail et un post-test. Elle concerne une classe de vingt-trois élèves de cinquième année d'élémentaire, située en REP, au sein d'une école de dix classes. Cette classe est composée de treize filles et dix garçons. Un élève a une année d'avance et quatre ont une année de retard.

Pour notre recherche nous soumettons nos séquences aux enseignantes en charge de la classe (deux enseignantes à mi-temps). Une des deux assure le suivi des séances. La plupart des séances sont animées par l'enseignante de la classe. Les séances de travail ont une durée de quarante-cinq minutes à raison de deux séances par semaine lorsque la planification des activités scolaires le permet.

Une deuxième classe de vingt-trois élèves de CM2, dans la même école, sert de groupe témoin. Un seul enseignant assure la classe et la répartition des élèves est proche de la première. Elle est composée de treize filles et dix garçons. Un élève a une année d'avance et cinq ont été maintenus une fois au cours de leur scolarité élémentaire.

Tous ces élèves ont fait l'objet d'un test de *fluence* en lecture au mois d'octobre de l'année en cours. Ce test est réalisé par la médecine scolaire et contribue à dépister les élèves en difficulté d'apprentissage, à l'instar d'autres outils, telles que les évaluations nationales, les évaluations pratiquées par les enseignants ou les membres du RASED. « *La fluence* » (Lequette, C. et al. 2008), est définie comme la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée). Le test de fluence de lecture a été étalonné à partir d'un échantillon d'élèves, du CM1 à la cinquième, représentatif selon certains critères : sexe, pourcentage REP, catégories socio-professionnelles des parents. La fluence de lecture est évaluée par le nombre de mots correctement lus par minute : MCLM. Le score de MCLM permet de situer l'élève en fonction d'un classement rapporté à cent élèves. Ainsi le 90^{ème} centile correspond aux scores de ceux qui sont classés 10^{ème} sur 100 élèves et le 5^{ème} ceux qui sont classés 95^{ème} sur 100. Le test considère

que le groupe d'élèves situé au 30^{ème} centile a une lecture suffisamment fluente pour ne pas gêner la compréhension. Les élèves situés du 15^{ème} au 10^{ème} centile sont en difficulté de lecture et au 5^{ème} centile en grande difficulté.

Nous joignons ci-dessous le tableau d'étalonnage des deux classes afin de compléter leurs profils. Nous notons CR pour la classe dans laquelle se déroule la recherche et CT pour la classe témoin.

Fluence de lecture	5 ^{ème} centile	10 au 15 ^{ème} centile	20 au 30 ^{ème} centile	30 au 90 ^{ème} centile
CR	2	5	2	14
CT	3	4	2	14

Nous sommes donc en présence de deux groupes classe relativement homogènes, mais il paraît important de préciser les difficultés spécifiques de certains élèves.

Dans la classe CR deux élèves nécessitent des remarques particulières. Une élève que nous appellerons Jeanne est atteinte de dyslexie-dysorthographe de type mixte. Ses compétences intellectuelles sont préservées et elle présente un déficit de la mémoire de travail audio-verbale, alors que la mémoire de travail visuelle est préservée. Bien que cette élève soit reconnue dyslexique et suivie par le centre du langage de Grenoble, elle ne dispose pas d'aménagement spécifique à l'école dans la mesure où ses parents refusent une saisine de la MDA (Maison de l'Autonomie, anciennement MDH, Maison Du Handicap). En effet pour obtenir un accompagnement scolaire ou un aménagement spécifique lors des évaluations et examens tout au long de leur scolarité ces élèves à besoin particulier doivent faire l'objet d'un examen par la MDA. Un autre élève, nommé Roman présente des difficultés d'ordre cognitif. Les tests de quotient intellectuel révèlent une déficience légère (QI = 70) avec une difficulté de mise en relation des informations. Il présente également des troubles du langage.

Dans la classe CT, Manuel obtient également un score de 70 aux tests de QI et présente des troubles de la parole et du langage, associés à des troubles de la personnalité.

3. Présentation de l'expérimentation

Notre expérimentation s'insère, conformément aux programmes de l'école élémentaire, dans le domaine de la compréhension et du vocabulaire.

Entrer dans la compréhension par les emplois figurés, c'est une manière de porter la difficulté sur le texte et non plus stigmatiser l'élève responsable de l'erreur. En effet, les emplois figurés de par leur complexité, leur nécessité de construire le sens, posent une difficulté et permettent ainsi de se focaliser sur le texte. C'est aussi montrer aux élèves que l'on pense qu'ils sont capables d'un effort intellectuel et de prendre en charge cette part de construction, contribuant ainsi à restaurer l'image de soi. Les débats interprétatifs inhérents à la construction de sens, permettent de rompre avec l'isolement par la mutualisation et l'objectivation des représentations et des cheminements mis en œuvre.

Dans le domaine du vocabulaire, nous l'avons vu dans l'analyse des manuels, la place des emplois figurés est restreinte à l'étude d'emplois lexicalisés ou courants. Bien que le lexique soit abondamment défini et théorisé en linguistique, sa didactisation est encore peu développée, laissant les enseignants déstabilisés quant à son enseignement. L'exploration des emplois figurés permet d'envisager les différentes acceptions des unités lexicales et leurs propriétés discursives. Ce réservoir de création lexicale, offre une telle diversité et complexité qu'elle confronte l'élève à l'intersubjectivité, les stéréotypes et les ambiguïtés portés par les mots. Pour interpréter un emploi figuré, les élèves devront déployer des opérations cognitives, linguistiques et métalinguistiques et ce faisant développer des compétences lexicales nécessaires à l'interprétation des textes.

D'un point de vue méthodologique, notre expérimentation s'appuie sur une approche de type constructiviste, mettant l'accent sur le rôle dynamique et engagé de l'apprenant et ses représentations conceptuelles dans la formation de son savoir. Ce type d'approche favorise les échanges entre les pairs et permet de prendre en compte une plus grande variété de points de vue au regard des opacités relatives de l'écrit. Les débats interprétatifs qui s'en suivent sont un point d'appui à l'élaboration de concepts nouveaux. Le développement de la pensée réflexive est encouragé par des pauses métacognitives au cours desquelles l'élève est invité à rendre explicite le sens qu'il attribue aux énoncés. Il définit les mots, paraphrase les unités lexicales,

explicite et commente le sens qu'il confère à un énoncé présentant une incompatibilité sémantique et opère ainsi une réflexion consciente sur la langue.

Nous allons présenter et analyser les différentes étapes de notre recherche. Notre analyse sans exclure la quantification, consistera essentiellement en une démarche discursive permettant l'explicitation d'une expérimentation axée sur la découverte et la construction d'interprétation. La collecte des données s'appuie sur des enregistrements audio, l'observation et les productions écrites.

3.1. Le pré-test : présentation et analyse

3.1.1. Présentation

Le pré-test¹⁰ soumis aux deux classes début novembre a pour fonction d'une part d'évaluer les capacités de compréhension des emplois figurés des élèves et d'autre part de vérifier et d'ajuster si nécessaire les séances d'enseignements prévues à cet effet. Tenant compte des observations relatives aux enquêtes nationales concernant les variations de réussite des élèves en fonction des modalités de réponse, nous avons jugé opportun de proposer trois courts tests correspondants à trois méthodologies de réponse.

- Les modalités de réponse

Le premier test, noté 1, comporte trois items et propose des réponses sous forme de QCM. Nous avons ajouté une demande de justification afin de limiter le type de réponse coché au hasard et pour nous permettre de relever les éléments sur lesquels s'appuie l'élève.

Le deuxième test, noté 2, comporte quatre items et se renseigne au moyen de réponses écrites. Ce test présente la difficulté supplémentaire de la mise en mots de l'explicitation. Ce mode de réponse correspond aux compétences attendues en fin d'école élémentaire. Il permet de relever les difficultés de compréhension des énoncés, les éléments textuels ou non pris en compte par l'élève pour élaborer sa réponse, ainsi que la clarté des propos en situation d'écriture.

¹⁰ Le pré- test est présenté en annexe 4

Le troisième test, noté 3, comporte trois items et se réalise sous forme d'entretiens individuels, aux cours desquels les élèves sont invités à expliciter oralement ce qu'ils ont compris de l'énoncé. Ce troisième test ne sera pas soumis à la classe témoin faute de temps. L'organisation scolaire ainsi que nos impératifs professionnels n'ont pas permis cette passation. Nous avons réservé pour ce test les emplois figurés qui semblaient les plus complexes, soit en raison de la complexité syntaxique de l'énoncé, soit par les diversités ou les degrés d'interprétation auxquels ces emplois peuvent faire appel. Au cours des entretiens, le questionnement de l'adulte sollicite la précision, la justification et la vérification des réponses. Ces échanges apportent des éclairages à propos des étayages qui permettent ou non de surmonter une complexité syntaxique, d'affiner l'interprétation. Ils sont également révélateurs des cheminements et des différents appuis (textuelles, expérientiels, encyclopédiques...) opérés par le lecteur.

- Typologie des emplois figurés proposés

Le pré-test regroupe dix emplois figurés. Notre recherche portant sur la compréhension en lecture et le vocabulaire, nous avons privilégié une typologie en fonction du contexte de sorte que les interprétations dépassent le seul cadre d'une recherche d'analogie à partir de connaissances encyclopédiques ou définitionnelles. A l'intérieur de cette typologie nous avons proposé différents types de métaphores dans le but de varier les recours interprétatifs. Ainsi les figures à interpréter se répartissent comme suit :

(Les emplois figurés sont repérés par le numéro du test, suivi du numéro de présentation. Exemple : « Elle s'installa confortablement et commanda un café avec un nuage de lait. » Enoncé proposé au test 3, item 1, noté : 3.1)

- Emplois figurés fortement dépendants du contexte :

Deux métaphores nominales *in praesentia* : 1.2 / 2.2.

Trois métaphores verbales *in absentia* : 1.1 / 2.3 / 3.3.

- Emplois figurés en rapport étroit avec le cotexte :

Deux métaphores nominales *in distantia* : 2.1 / 3.2.

- Emplois figurés peu dépendants du contexte :
Trois métaphores nominales *in praesentia* : 1.3 / 2.4 / 3.1.

3.1.2. Analyse quantitative des réponses

Nous proposons un tableau récapitulatif des résultats du pré-test complet pour la classe recherche et analyserons les réponses. Puis nous mettrons en regard les résultats de la classe recherche et de la classe témoin pour les tests 1 et 2 et commenterons les résultats. Le tableau recense quatre types de réponses pour chaque item :

- **RJ** : Réponse attendue avec justification ou phrase explicative cohérente.
- **RE** : Réponse erronée.
- **NR** : Non réponse.
- **A** : Autres. Réponse non justifiée, réponse liée à l'expérience personnelle, à des connaissances encyclopédiques, sémantiques, culturelles. Ces réponses sont plausibles mais prennent peu appui sur le contexte, sans être en incohérence.

Le nombre de réponse maximum par item est de vingt-trois, correspondant au nombre d'élèves.

	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	Total
RJ	5	14	12	18	12	8	15	17	11	21	57,8%
RE	6	7	3	1	3	6	3	2	2	1	14,8%
NR	0	0	0	0	0	1	5	2	7	1	7%
A	12	2	8	4	8	8	0	2	3	0	20,4%

Les résultats nous permettent de constater que le pré-test se situe bien dans une zone de difficulté accessible à ces élèves puisque plus de la moitié des items a été correctement renseignée. 50% des élèves parviennent à interpréter sept des dix emplois figurés proposés.

Les emplois figurés peu dépendants du contexte sont plus facilement interprétés, 63,8% de réussite, 63% pour les emplois en rapport étroit avec le cotexte et 52,2% pour les emplois fortement dépendants du contexte. Notons toutefois que ces calculs sont à pondérer dans la mesure où chaque type d'emploi ne contient pas

le même nombre d'items. Ainsi comme le relevaient les évaluations citées en section 1, le recours au contexte pour émettre des hypothèses et les vérifier ne va pas de soi. Les emplois en rapport étroit avec le cotexte correspondent à des métaphores *in distantia* et leurs taux de réussite sont assez cohérents dans ce contexte. La première (2.1, 18 RJ) fait référence à un domaine de connaissances encyclopédiques enseigné à l'école élémentaire et la construction syntaxique est simple. La deuxième (3.2, 11 RJ) inclus dans le test oral bénéficiait d'une aide de l'adulte pour construire la cohérence de l'énoncé, mais elle présente de nombreux obstacles qui n'ont pas permis à plus de la moitié des élèves de résoudre la cohérence textuelle. Des problèmes de connaissance des règles de lecture : 21/23 élèves ont lu "èmitouflé" pour "emmitouflé" ; des méconnaissances lexicales pour "cylindre et emmitouflé" ; des méconnaissances encyclopédiques relatives à l'animal "la loutre" ; Ces problèmes ont conduit un certain nombre d'élèves à l'incapacité d'interpréter le substitut nominal. D'autres élèves ne sont pas parvenus à identifier le lien anaphorique, ces élèves ont des difficultés à maintenir la cohérence et la continuité d'un texte. Notons qu'au cours de ce test oral nous avons pu constater qu'une grande majorité des élèves ne vérifie pas de façon autonome leurs hypothèses, c'est seulement en réponses à des sollicitations de l'adulte qu'ils parviennent à questionner leurs propos.

Les métaphores *in praesentia* représentent 60,7% de réponses attendues, les métaphores *in distantia* 63% et enfin les métaphores *in absentia* 49,3%. Ces dernières sont souvent plus complexes à interpréter puisque l'un des termes est absent. Ces rapports sont cohérents avec le niveau de complexité des processus impliqués dans l'interprétation de ces différents types de métaphores. Les métaphores *in praesentia* construites avec un "de" qui marque l'identité sont très réussies, si les connotations liées au substantif sont connues, ainsi la préposition "de" sert de guide à l'interprétation. Les métaphores *in distantia*, sont tributaires de la capacité à identifier les substituts nominaux et plus la reprise anaphorique fait appel à des connaissances encyclopédiques ou lexicales complexes et plus les élèves ont des difficultés à l'identifier.

La méthodologie de réponse utilisée a un impact sur deux types de réponse : les non-réponses sont absentes sous forme de QCM et le type de réponse « autres » chute fortement pour le test oral. Le format QCM incite l'élève à répondre, même s'il n'a pu élaborer une interprétation de l'énoncé. Le test oral réduit le nombre de

réponses non justifiées ou peu cohérentes car l'adulte, par le questionnement, sollicite la précision et la vérification des propositions.

La corrélation entre le niveau de fluence de lecture et les capacités d'interprétation des emplois figurés en lecture est à discuter. Nous y serons attentifs au cours des séances ainsi que lors du test final, dans la mesure où le pré-test ne présente que de très courts textes. Cependant nous pouvons d'ores et déjà noter que pour l'élève Roman présenté plus haut, qui cumule des difficultés d'ordre cognitive, un retard de langage et un score de fluence au 15ème percentile, les résultats au pré-test sont très faibles (1,5/10). Ses réponses témoignent d'une réelle difficulté à tenir compte d'un énoncé dans sa totalité. Item 1.1, c'est le seul élève à retenir " *la joie* " comme interprétation, réponse qui peut être en adéquation seulement avec le début de l'énoncé où l'élève s'empare d'un stylo magique. Il n'obtient pas de point au test 2 qui requiert la production écrite, pour toute interprétation il recopie les mots à interpréter. Le test oral lui permet de réussir un item grâce à l'étayage de l'adulte, mais nous pouvons noter la difficulté pour Roman à se détacher du sens concret des mots et surtout à faire appel à une description de l'objet nommé, à évoquer quelques traits inhérents et à l'envisager en tant que concept. Ainsi " *le nuage de lait* " restera un nuage dans le café avec une impossibilité à exprimer une similitude ou une différence avec le nuage habituellement dans le ciel. Manuel, élève de la classe témoin qui présente également des difficultés d'ordre cognitive associées à des troubles de la personnalité, réalise un score de 60 percentile en fluence et obtient la moyenne au résultat des deux tests (hors test oral) d'interprétation des emplois figurés. Ces résultats pourraient nous faire penser que le niveau de fluence en lecture est prédictif du niveau de compréhension en lecture mais le profil complexe de ces deux élèves ne suffit pas à généraliser nos observations. Jeanne, élève dyslexique de la classe recherche, obtient 5 en fluence et 5,5/10 au pré-test.

Nous relevons que dans la classe recherche, les sept élèves qui ont une fluence de lecture inférieure ou égale au 15ème percentile n'excèdent pas la note de 5/10 au pré-test, alors que pour les seize autres élèves, seulement deux obtiennent une note de 5 et 5,5/10. Sans entrer dans le détail, les résultats sont similaires pour la classe témoin. Nous pouvons donc, à cette étape de pré-test et sur des textes courts, établir un lien entre une lenteur ou des difficultés importantes de décodage et les possibilités d'interpréter un emploi figuré en lecture.

3.1.3. Analyse qualitative des réponses

- Emplois figurés fortement dépendants du contexte :

Deux métaphores nominales *in praesentia* :

- 1.2 « *Une vie de misère* »

Les réponses erronées font apparaître une interprétation qui reflète une difficulté à traiter la complexité de la structure syntaxique comportant une locution "*depuis que*" introduisant une subordonnée temporelle et un pronom "que". D'où l'interprétation : « *la fouine est seule car tous les animaux sont partis.* ». D'autres réponses ne retiennent que le contexte hivernal et témoignent d'une difficulté à sélectionner les éléments clé d'un texte ou une méconnaissance encyclopédique en évoquant le froid. Quelques réponses relèvent de stéréotypes, associant la misère au manque d'argent, réponses non recevables dans ce contexte. Les réponses notées "autres" correspondent à des réponses cochées justes sans aucune justification ou encore à une interprétation en référence à des connaissances personnelles « *la misère c'est quand on est tout seul* ».

- 2.2 « *Le jardin était un champ de bataille* »

Les réponses erronées font référence à des causes ou des conséquences non référencées dans le contexte. Cause : la pluie, conséquence : toutes les feuilles des arbres sont tombées et le lien interprétatif reste implicite. Les réponses autres : le sens de l'emploi figuré semble perçu sans pour autant pouvoir l'explicitier par écrit. Il est fait référence à des objets tombés ou cassés, la notion de destruction ou de désordre n'apparaît pas. Une seule réponse établit un lien entre "*champ de bataille et guerre*" et explicite la désolation qui s'ensuit.

Trois métaphores verbales *in absentia* : 1.1 / 2.3 / 3.3

- 1.1 « *Mes joues se sont enflammées.* »

Les réponses erronées font état d'une incompréhension de l'énoncé. « *La joie de l'enfant d'avoir un stylo magique ou encore la colère de la maîtresse d'avoir perdu son stylo* », font apparaître la difficulté à repérer le personnage concerné par les actions décrites ou les paroles énoncées dans un texte. Les réponses autres évoquent la honte en référence à une manifestation physique "*la rougeur*", sans lien explicatif avec le contexte. Nous obtenons également des réponses de peur par

projection de ce qui pourrait se passer : être identifié comme le voleur du stylo. Pour ces élèves le contexte suggère des émotions qui les empêchent de prélever dans le texte des éléments en dehors de leur propre expérience.

- 2.3 « *Dans sa tête dansent des mots qui s’emmêlent.* »

Les réponses erronées comprennent les interprétations qui traduisent « *une incapacité de lecture* » et les réponses qui se limitent à recopier l’emploi figuré. Les réponses autres rassemblent les élèves qui n’ont pu formuler une explication en terme de difficulté de compréhension ou en associant le sens de “*mots*” à des connaissances, des savoirs. Généralement ils ont remplacé le verbe “*s’emmêler*” par un synonyme : « *se bousculer, s’embrouiller.* »

- 3.3 « *Mes parents se raidissaient intérieurement.* »

Tous les élèves déclarent ne pas connaître le sens du verbe “*raidir*”.

22 élèves s’appuient sur le contexte pour en inférer le sens, dont une inférence erronée. 21 élèves tiennent compte de l’adverbe “*intérieurement*” pour exprimer que le ressenti des parents n’est pas verbalisé.

- Emplois figurés en rapport étroit avec le cotexte :

Deux métaphores nominales *in distantia* : 2.1 / 3.2

- 2.1 « *Le volcan... la bête cracha sa salive rouge* »

La relation anaphorique est majoritairement identifiée et un nombre restreint d’élève a des difficultés à montrer qu’un terme peut se substituer à l’autre.

- 3.2 « *... une loutre... Ce gros cylindre, emmitouflé de brun...* »

Cet énoncé regroupe des difficultés de plusieurs ordres : syntaxique, lexical, encyclopédique. La moitié des élèves est parvenue à réaliser une inférence anaphorique dont un bon nombre grâce à l’étayage de l’adulte, la complexité de la rupture de sens explique cette difficulté. “*Le cylindre*” évoque la vitesse pour certains en référence à des voitures puissantes.

- Emplois figurés peu dépendants du contexte :

Trois métaphores nominales *in praesentia* :

- 1.3 « *Le nid de l'oiseau est une tirelire sans argent.* »

Les interprétations erronées sont liées à d'importantes difficultés de lecture et sont le fait d'élèves qui n'ont pas perçu le sens figuré de l'expression. Il y a beaucoup de réponses justes, certaines sans aucune justification et d'autres proposent des hypothèses sur les causes de la disparition des œufs. Ces élèves n'ont visiblement pas effectué l'interprétation de l'emploi figuré, ils se sont appuyés sur le contexte pour réaliser une inférence pragmatique.

- 2.4 « *Une mère aux mains de soie.* »

Les non-réponses sont liées à la méconnaissance du terme "soie". Certains élèves ont utilisé le contexte pour étendre la douceur des mains à la mère et montrent ainsi qu'ils sont déjà dans une capacité à émettre des hypothèses sur le message de l'auteur. Les réponses erronées ont exprimé le bien-être de l'enfant sans parler de la mère ni expliquer l'emploi figuré.

- 3.1 « *... un nuage de lait.* »

Interprétation la plus réussie : beaucoup d'élèves connaissent l'expression et l'élément "nuage de lait " fait aisément l'objet de descriptions. Pour cet item nous avons retenu comme réponse juste, le terme de « *mousse de lait* » dont l'aspect évoque un nuage. Plus d'un tiers des élèves ont fait référence au lait que l'on peut transformer en mousse à la maison. Ce n'est plus la quantité, à l'origine de l'expression nuage de lait qui est identifiée mais la texture. Nous voyons là un bon exemple de l'évolution des représentations du sens des mots.

Cette analyse nous permet de relever des points d'ancrage pour les séances :

- Le travail engagé est accessible au niveau du groupe classe.
- Des élèves utilisent déjà des stratégies encore inconscientes pour rétablir la rupture de sens.
- Certains élèves tiennent compte de l'énoncé pour sélectionner les ressemblances à effectuer.
- Certains élèves parviennent à justifier leur interprétation.

Elle pointe des difficultés et des aspects spécifiques à envisager :

- Certains élèves ne perçoivent pas toujours la rupture de sens et ne peuvent ainsi s'engager dans une recherche d'interprétation. Pour une minorité la rupture est perçue comme une anomalie, une incohérence qu'il est impensable de

résoudre : « *Ben non, ça c'est pas possible !* ». Il s'agira d'amener ces élèves à accepter que l'auteur prend des libertés avec les normes linguistiques et textuelles habituelles et qu'il s'agit pour le lecteur de chercher à résoudre ces petites énigmes que l'auteur propose.

- Certains élèves ont d'importantes difficultés en lecture et la complexité syntaxique ou lexicale peut empêcher l'interprétation.

- Nous aurons à envisager les représentations stéréotypées liées au sens des mots. L'item 1.1 est très représentatif de cet aspect. Les élèves ont associé un sentiment à une réaction physiologique et ont occulté le contexte. L'expérience personnelle prime sur le texte et les unités lexicales sont encore trop peu envisagées comme porteuses de plusieurs sens.

- La notion d'indécidabilité est aussi à aborder. Comme nous l'avons vu pour "*nuage de lait*", rien ne s'oppose à ce que ce nuage soit une goutte de lait ou de la mousse de lait. Il sera donc nécessaire de différencier les interprétations erronées, des interprétations plausibles mais indépendantes du contexte et celles qui sont acceptables dans un contexte précis.

Ce pré-test nous sert d'indicateur et de guide dans notre recherche, il comporte beaucoup d'imperfections, notamment dans l'évaluation du travail des élèves. Les emplois figurés sujets à interprétation ne relèvent pas d'une notation binaire, "vrai ou faux". Nous avons pris le parti de classer des réponses dans la catégorie "autres" car elles sont de l'ordre du plausible bien qu'elles ne correspondent pas entièrement aux critères attendus. Bien des discussions avec les enseignants de la classe recherche, nous ont montré également que la correction pouvait varier d'une personne à l'autre. Nous serons donc vigilants tout au long de cette recherche pour maintenir les critères finalement retenus lors du pré-test.

3.1.4. Tableau comparatif des résultats au pré-test pour les deux classes

Le tableau suivant présente les résultats des deux tests écrits de la classe témoin en regard des résultats de la classe recherche. (Nous rappelons que le test oral n'a pu être effectué dans cette classe.)

	1.1		1.2		1.3		2.1		2.2		2.3		2.4		Total	
Classe	CR	CT	CR	CT												
RJ	5	6	14	9	12	10	18	17	12	17	8	6	15	16	52,2%	50,3%
RE	6	5	7	7	3	5	1	0	3	0	6	5	3	3	18%	15,5%
NR	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	5	1	3,7%	2,5%
A	12	12	2	7	8	8	4	4	8	6	8	11	0	3	26,1%	31,7%

Les résultats tendent à montrer une certaine homogénéité pour les réponses justes. La classe témoin totalise d'un pourcentage important de réponses autres et témoigne d'une plus faible prise en compte du contexte. Les élèves privilégient leurs connaissances ou expériences personnelles par rapport aux indices textuels. Mais parallèlement ils produisent moins de réponses incohérentes, ce n'est donc pas les capacités de compréhension globale des textes qui sont mises en cause mais plutôt une difficulté à traiter les éléments textuels qui apportent une information fine. La classe témoin apparaît donc valide comme élément de référence pour évaluer l'impact des séances de travail auprès de la classe recherche.

3.2. Présentation des séances de travail

Pour élaborer les corpus proposés en étude¹¹ nous avons puisé les emplois figurés dans les extraits de littérature jeunesse présents dans les manuels scolaires ou dans les œuvres intégrales. Nous avons privilégié les emplois métaphoriques que nous avons étudiés en section 2, en évitant de proposer des métaphores lexicalisées qui n'offrent plus l'espace de débats interprétatifs dont nous voulons nourrir le travail. Pour proposer un corpus suffisamment riche, nous avons bien souvent adapté des extraits de roman et créé des emplois figurés.

Les objectifs généraux des séances sont de faire émerger et expliciter les stratégies de recherche de sens des emplois figurés, de développer l'attention au contexte et de réinvestir les stratégies d'interprétation en lecture de texte. Pour atteindre ces objectifs, les séances proposent les sous-objectifs suivants :

¹¹ Les corpus étudiés sont proposés en annexe 5

- Identifier les ruptures de sens et faire émerger des stratégies d'interprétation.

Quatre séances sont consacrées à ces objectifs. Les deux premières séances permettent d'observer et d'explorer les ruptures de sens de divers types de métaphores. Les corpus comprennent des métaphores nominales, verbales et adjectivales. Les séances visent à développer une attention au système actanciel afin d'explorer les caractéristiques sémantiques des actants. La prise en compte de cette rupture permet l'émergence de stratégies pour rétablir la cohérence de l'énoncé. Les deux séances suivantes permettent un entraînement à l'identification des ruptures, la mise en œuvre et l'explicitation des stratégies pour rétablir la cohérence de l'énoncé.

- Faire émerger l'importance du contexte

Une séance propose un corpus d'emplois figurés isolés puis le même corpus inséré dans un court énoncé. Pour les emplois figurés isolés, les élèves sont invités à lister toutes les analogies possibles. La présentation du même emploi en contexte nécessite d'opérer une sélection afin de retenir l'analogie adéquate en fonction des éléments textuels en présence.

Une deuxième séance propose de désambigüiser le contexte par l'interprétation du sens figuré. Ce travail est délicat car il implique une connaissance lexicale des unités qui constituent l'emploi figuré, ainsi que la prise en compte des aspects connotatifs, dénotatifs et stéréotypiques portés par cette unité. Il demande également d'être capable de construire une représentation mentale de l'énoncé dont l'élève accepte qu'elle soit temporaire pour finalement la valider ou l'invalider lors de la lecture de la phrase comportant l'emploi figuré.

- Réinvestir les stratégies d'interprétation en lecture de texte long.

Quatre séances seront consacrées à cet entraînement. Les deux premières sont étayées par l'enseignante et les deux suivantes en lecture autonome. Elles donnent lieu à des échanges collectifs au cours desquels les élèves sont invités à expliciter les savoirs sur lesquels ils s'appuient et les démarches utilisées.

3.3. Présentation du post-test

Le post-test¹² est soumis aux deux classes - classe recherche et classe témoin - fin janvier en raison des évaluations nationales CM2 banalisées mi-janvier. Il s'est donc écoulé trois mois depuis la passation du pré-test et un mois depuis la dernière séance de travail. Pour ce post-test nous avons fait le choix d'évaluer l'interprétation des emplois figurés en lecture de texte long. Nous n'avons pas voulu tester l'efficacité des apprentissages effectués sous forme de batterie d'exercices comme cela est souvent pratiqué pour d'autres opérations qui interviennent dans les processus de compréhension en lecture. Au cours de ces exercices, les élèves risquent de ne plus percevoir la cohérence et la finalité du travail mené. Pour notre recherche l'interprétation des emplois figurés constitue une entrée parmi d'autres possibles pour améliorer la compréhension des textes et enrichir la connaissance du vocabulaire. A l'instar de Quet, F. (2001) nous pensons que les activités concernant la compréhension de lecture n'ont d'intérêt que si elles font l'objet d'exploration des différentes formes d'interprétation et de justification. Les débats qui s'en suivent permettent à l'élève d'entrer en lecture de textes avec une certaine souplesse de pensée et facilite l'accueil des idées nouvelles ou qui diffèrent des siennes. Ayant explicité ce parti pris, nous sommes conscients que les résultats quantitatifs n'auront qu'une valeur indicative et nous nous intéresserons plus à l'analyse qualitative des réponses.

Le post-test propose tout comme le pré-test dix emplois figurés à interpréter, rassemblés dans un seul texte. Il s'agit d'un extrait du roman de J.C. Mourlevat « *L'enfant océan* », que nous avons adapté afin d'obtenir un regroupement suffisant d'emplois figurés au sein d'un texte d'une durée de lecture "raisonnable" pour des élèves de CM2. Nous avons maintenu la même typologie que pour le pré-test mais le post-test comporte moins de métaphores nominales et plus de métaphores verbales. Ce choix n'est pas délibéré, il est dû aux contraintes syntaxiques et contextuelles. Nous avons maintenu deux méthodologies de réponse, sous forme de QCM pour trois items et sous forme de réponses à rédiger pour sept items.

¹² Le post-test est présenté en annexe 6

4. Analyse des séances

Nous allons procéder à une analyse en fonction des objectifs d'apprentissage que nous nous sommes fixés.

4.1. Identifier les ruptures de sens

Pour atteindre cet objectif nous proposons à l'étude deux couples de phrases dont l'une relève du sens propre et l'autre du sens figuré. Nous allons ainsi attirer l'attention sur le système actanciel et inviter les élèves à évoquer les caractéristiques sémantiques des actants.

Le premier couple de phrases est :

« *Ce garçon est un âne.* »

« *Ce garçon est un élève.* »

Les premières observations des élèves relèvent de la classe grammaticale des mots et l'étiquetage erroné donne lieu à des échanges qui permettent de préciser les différents sens d'unités lexicales :

E1 : Les deux phrases ont un nom et un adjectif.

M : Quels sont les noms et les adjectifs ?

E1 : "Garçon" c'est un nom. "Ane et élève" c'est des adjectifs, parce qu'ils disent comment sont les choses.

E2 : Non "âne et élève" c'est des noms.

M : Pourquoi ce sont des noms ?

E3 : Parce qu'il y a des déterminants devant.

E4 : Oui les adjectifs ils sont tout seul.

E1 : Mais "âne" ça veut dire qu'il est pas intelligent, alors ça dit bien comment il est.

M : Alors qu'en pensez-vous ?

E5 : Oui ça dit comment il est, mais "élève" ça dit pas comment il est.

M : Qu'est-ce que ça dit "élève" ?

E6 : Qui c'est.

M : Oui ça dit ce qu'il est. Par exemple « Ce garçon est un skieur », ça dit?...

Tous : C'est un skieur.

M : Alors "âne", ça veut dire ce qu'il est ou comment il est ?

E1 : Comment il est.

E3 : Oui ça veut pas dire ce qu'il est, on sait bien que ça peut pas être un âne c'est un garçon.

M : Alors si ça dit comment il est, c'est un adjectif ?

E3 : Non il y a un déterminant, c'est pas un adjectif.

E7 : Oui mais c'est une expression, quand on dit que « c'est un âne », c'est pour dire qu'il est bête, qu'il est pas intelligent.

M : Oui c'est vrai, c'est une expression, on comprend tous que le garçon n'est pas un âne, mais qu'il n'est pas intelligent, alors que dans la deuxième phrase on comprend tous que le garçon est un élève. Le mot « est » dans la phrase, qu'est-ce que c'est ?

E8 : C'est le verbe être.

M : Alors vous voyez le verbe être il peut avoir plusieurs sens, lesquels ?

E6 : Il dit des fois « qui c'est » et des fois « comment il est ».

M : Mais alors pourquoi dans la phrase « le garçon est un âne » le verbe être ne dit pas « ce qu'il est » ?

E6 : Parce qu'un âne et un garçon c'est pas pareil.

M : Précise, qu'est-ce que c'est un garçon

E9 : C'est un humain.

E6 : Oui et "âne" c'est un animal.

Les premières observations ont permis de pointer que :

- le verbe « être » prend une signification différente selon les actants.
- les mots de chaque côté du verbe n'appartiennent pas à la même catégorie.

L'élève E1 par son erreur grammaticale montre qu'elle comprend bien que le garçon n'est pas un animal et que le mot "âne" qualifie le garçon, mais le métalangage dont elle dispose ne lui permet pas de préciser plus clairement son intuition. C'est le cas d'autres élèves qui pressentent la rupture de sens habituel mais qu'ils ne peuvent énoncer clairement. Les élèves E6 et E9 font référence à des concepts catégoriels. Les caractéristiques sémantiques du mot "âne" sont réduites à "non intelligent", sûrement la plus courante dans un contexte scolaire.

Ces échanges montrent que les savoirs et outils (ici grammaticaux) que nous pensions acquis sont vite déstabilisés et que les situations de compréhension en lecture permettent de les mettre à l'épreuve.

Le deuxième couple de phrases est introduit. D'usage moins courant il permettra de centrer l'attention sur les caractéristiques sémantiques des mots et sur les relations qu'ils entretiennent au sein d'une phrase :

« *Cette gare est une ruche.* »

« *Cette gare est un vieux bâtiment.* »

L'enseignante invite les élèves à annoncer la classe grammaticale des différentes unités. Les échanges permettent de lever l'incertitude pour le mot « vieux ». Les élèves remarquent que ce couple de phrases est identique au premier. Ils concluent que la deuxième phrase de chaque couple est plus facile à comprendre car tous les mots « *disent ce qu'ils disent d'habitude* », alors que pour les premières, même si les mots sont simples, ils ne sont pas utilisés au sens habituel.

Un élève expose très bien le problème :

E : Le mot "âne" et le mot "ruche", ils ont plusieurs sens. Un âne c'est un animal et aussi c'est pas intelligent. La ruche, c'est la maison des abeilles, il y a beaucoup d'abeilles qui entrent et sortent.

L'enseignante demande à chaque élève de lister ses représentations du mot "ruche" et l'on obtient une liste qui prête à discussion :

E10 : Il y a beaucoup d'abeilles.

E11 : C'est petit.

E12 : Il y a beaucoup de mouvements, les abeilles elles rentrent et elles sortent.

E13 : Dans la gare il y a des abeilles.

E14 : Il y a plein de papiers, de désordre dans la gare, c'est sale.

Un glissement s'opère, E13 interprète le mot "ruche" au sens propre et E14 néglige le mot "ruche" pour donner une description d'une gare. Les échanges entre les élèves permettent d'invalider les propositions E13 et E14. L'enseignante propose ensuite de retenir ce qui va permettre de comprendre comment est la gare, et la proposition E11 est validée. Sans contexte supplémentaire, les élèves s'accordent pour dire que la notion de dimension peut être retenue. Cependant l'interprétation E12 fait l'unanimité : « *La gare est toujours en mouvement avec du monde qui entre et sort.* »

Un bilan du travail en cours est réalisé sous forme d'affiche et les élèves énoncent à propos des phrases comportant un emploi figuré :

- « *il y a quelque chose de bizarre entre les deux mots.* »
- « *Les mots sont faciles mais ils ne veulent pas dire la même chose que d'habitude.* »
- « *On cherche pour le mot qui n'est pas utilisé comme d'habitude, ce que c'est, comment c'est ...* »
- « *Après on cherche à partir de ce mot ce qui peut aller avec l'autre mot pour le comprendre.* »

L'enseignante apporte le vocabulaire spécifique pour différencier les mots de la phrase : mot employé au sens propre, mot employé au sens figuré. Elle propose le terme de comparaison pour nommer l'opération réalisée qui n'a pu être énoncé par les élèves. Ils évoquent la transformation ou la synonymie. Il aurait peut-être été utile de proposer des phrases intermédiaires construites avec "comme" pour leur permettre de nommer l'opération qu'ils réalisent. Cet ajout sera indispensable par la suite pour un petit groupe d'élèves qui ne parviennent pas émettre des hypothèses en tenant compte des deux substantifs présents dans la phrase. Ces élèves énumèrent des éléments définitionnels ou descriptifs du mot propre ou du mot figuré sans rechercher une relation entre ces deux mots : « *Ce garçon est un âne = quatre pattes, une queue, des poils. Mon frère est un ogre = un grand couteau, mange des enfants. Mon frère c'est un ado.* »

Si la recherche de rupture de sens est facilitée dans les premiers corpus constitués de - deux substantifs, un substantif et un adjectif ou encore un substantif et un verbe -, elle pose de nombreux problèmes dès que l'on se trouve en présence d'une construction syntaxique enrichie. Nous observons :

- un groupe restreint d'élèves qui ne perçoit pas de rupture. Il correspond aux élèves repérés au cours de leur scolarité pour leurs difficultés globales dans les apprentissages.

- Un élève qui déclare que la phrase n'est pas possible. Cet élève envisage le texte selon un principe de réalité ce qui l'empêche d'entrer dans la fiction de l'énoncé. Il évoluera beaucoup au fil des séances.

- La majorité des autres élèves pour lesquels la rupture est pressentie mais difficile à localiser précisément.

- Un groupe restreint qui ne ressent de difficulté que lorsque la structure est syntaxiquement ou lexicalement complexe.

Pour faciliter la localisation de ce que les élèves appellent « *quelque chose de bizarre* », nous proposons d'utiliser un cache que l'on déplace, pour les uns, mot à mot, pour d'autres, par unité de sens. Puis la phrase est relue depuis le début pour s'interroger sur une logique ou une pertinence relationnelle. Ceci permet, pour les élèves en plus grande difficulté, de leur montrer à nouveau qu'une phrase ne prend sens que si l'on considère toutes les unités lexicales qui la composent et que chaque unité varie sémantiquement selon les relations qu'elle entretient avec les autres unités lexicales. Pour certains élèves un travail important est encore à réaliser au niveau du traitement des éléments linguistiques, première phase dans le traitement des énoncés pour aboutir à une représentation mentale.

Cette étape de recherche de lieu de rupture de sens est essentielle. Nous pensions qu'elle interviendrait pour les phrases complexes mais elle se révèle indispensable dès l'étude de phrases comportant des compléments de nom. Un travail de repérage minutieux de continuité de sens entre les unités lexicales s'engage. Les élèves sont ainsi amenés à s'interroger sur les caractéristiques sémantiques de ces unités. Cette activité a un caractère de nouveauté et c'est encore l'hétérogénéité des compétences des élèves qui permettra l'évolution des cheminements, comme le montrent les échanges à propos de cet item :

« *Cet homme a des oreilles d'éléphant.* »

E1 : On coupe entre cet "homme et oreilles".

M : Tout le monde est d'accord ?

E2 : Non, parce que jusqu'à "oreilles" c'est bon. On peut bien dire qu'un homme a des oreilles.

E1 : Oui mais on dit des "oreilles d'éléphant" et on a dit que quand on parle pas de la même chose, on coupe.

E3 : C'est quand on parle "d'éléphant" qu'on parle pas de la même chose. On parle d'un animal et avant on parlait d'un humain.

E4 : Ben oui tout le monde a des oreilles, et la phrase elle dit que l'homme il a des oreilles comme celles des éléphants.

E5 : Ben ça existe pas un homme qu'a des grandes oreilles décollées comme les éléphants.

E6 : Ben si y a des hommes y se laissent pousser les cheveux pour cacher leurs oreilles. J'ai vu à la télé, c'est ma mère qui me l'a dit, un monsieur y parle pour les ouvriers et il a toujours les cheveux longs pour cacher ses oreilles.

E7 : Mais c'est sûr, elles sont pas aussi grandes que celles des éléphants, mais quand même elles sont grandes.

Au cours de ces échanges, on retrouve la difficulté à accepter que la phrase ne dise pas exactement la réalité et la capacité du groupe à faire avancer le travail réflexif sur le sens et les relations qu'entretiennent les mots.

Les élèves s'engagent maintenant dans une observation attentive des relations entre les mots et ce travail nécessite l'exploration de corpus variés.

« La lune éclabousse le jardin. »

E1 : C'est avec le "jardin" que ça va pas.

E2 : Moi j'ai coupé à "lune".

E3 : Moi aussi parce que on peut pas "éclabousser un jardin".

E4 : C'est la "lune" qui peut pas "éclabousser".

E3 : Pour "éclabousser" il faut de l'eau et la lune elle a pas d'eau.

Les phrases avec reprises anaphoriques sous forme de substituts nominaux donnent également du fil à retordre. En effet, il s'agit de percevoir une cohérence et une continuité entre différentes propositions de l'énoncé.

Pour l'énoncé :

« Ma grand-mère passe la nuit à lire, faire des mots croisés ou regarder la télévision. Mais le matin, ce papillon de nuit est bien fatigué. » Nous obtenons différents lieux de coupure que nous observons collectivement.

1- Ma grand- mère.... / Mais le matin...

2 - Mais le matin ce papillon de nuit est / bien fatigué.

3- Mais ce papillon / de nuit ...

4- Mais le matin / ce papillon...

M : Observez où les coupures ont été faites et dites ce que vous en pensez.

E1 : Pour la 2, je suis pas d'accord, parce qu'on peut bien dire qu'un animal est fatigué, c'est pas bizarre. On parle toujours du papillon et on dit comment il est.

E2 : La 3, ça va aussi. Les papillons de nuit c'est une sorte de papillon qui vie la nuit.

E3 : La 4, parle du papillon, comment il est le matin. Comme c'est un papillon de nuit, le matin il est fatigué.

M : Oui et la phrase 1 ?

Silence...

M : Alors l'élève qui a fait cette coupure, est-ce qu'il peut nous expliquer ?

E4 : Je savais pas où couper. Mais ce qui va pas c'est qu'on parle d'une grand-mère et après on parle d'un papillon.

E5 : Ben oui c'est comme ça. L'histoire elle parle d'une grand-mère et après elle parle d'autre chose.

M : Vous êtes sûrs qu'elle parle d'autre chose ?

E6 : C'est possible peut-être que c'est qu'un bout d'histoire et on n'a pas la suite.

M : Vous avez l'histoire toute entière ici. Les deux phrases elles font une mini-histoire. Alors ?

E5 : Si on a toute l'histoire c'est ce que je dis. Là où ça va pas c'est quand on parle du papillon parce que c'est un animal et la grand-mère un humain.

E7 : Mais la grand-mère et le papillon c'est pareil parce qu'on peut pas parler d'autre chose dans l'histoire, sinon ça veut rien dire.

M : Alors si c'est pareil, qu'est-ce que tu comprends ?

E7 : La grand-mère on l'appelle papillon de nuit parce qu'elle fait comme un papillon de nuit, elle fait tout pendant la nuit.

M : Alors essayons avec « J'attends mon frère. Mais bien sûr cet escargot va être en retard. » Est-ce que l'on parle d'un frère et ensuite d'un escargot ?

Tous : non !

E8 : Le frère, c'est un escargot parce qu'il traîne, il est lent.

M : C'est un escargot pour de vrai ?

E8 : Non, on l'appelle l'escargot pour dire qu'il est lent.

M : Alors la coupure elle est où ?

Tous : Entre frère et escargot.

L'identification de la rupture de sens occupera une place importante tout au long des séances. Les échanges nécessaires, tant d'un point de vue sémantique que

linguistique, pour parvenir à ce repérage, montrent la pertinence de l'hypothèse que nous avons formulée.

A l'issue de la quatrième séance au cours de laquelle les élèves doivent repérer seuls, la rupture de sens et expliquer le sens de la phrase, nous observons un lien fort entre les capacités à identifier la rupture et celles à interpréter l'énoncé. En effet les interprétations correctes sont toujours liées à une identification correcte de la rupture de sens. Les non identifications de rupture donnent rarement lieu à une interprétation plausible et les identifications de rupture correctes ne donnent pas toujours lieu à une interprétation correcte. L'identification de la rupture de sens apparaît donc comme une étape nécessaire mais non suffisante pour élaborer une interprétation correcte.

Pour faire le point sur cette rupture de sens, nous demandons aux élèves d'expliquer par écrit ce qu'est le sens figuré. A ce stade beaucoup d'élèves ont des difficultés à formuler clairement leur pensée. « *Phrase qui n'est pas réelle, phrase difficile, des mots difficiles, phrase bizarre...* » : La rupture de sens ne s'énonce pas aisément. « *Phrase qui change de sens, phrase qui n'a pas de sens...* » : La rupture semble encore une opacité. « *Phrase qu'on ne comprend pas très bien et on cherche le sens avec les autres mots, phrase expressive, phrase imagée...* » : La rupture et la recherche de cohérence s'expriment.

Ces séances nous ont montré que la rupture de sens est d'autant plus facilement identifiable que l'élève dispose de capacité à catégoriser. Un élève qui énonce des aspects définitionnels d'une unité indépendamment du but recherché montre que cet aspect catégoriel est déficitaire : « *un âne a quatre pattes, un mur c'est en pierre, un ogre il a un grand couteau, un escargot il a une coquille...* ». Nous avons déjà relevé cette difficulté pour les évaluations nationales CM2 et nous voyons que pour notre travail, cette méconnaissance empêche une sélection de traits pertinents ou la création de nouveaux traits pour les deux termes réunis dans une même catégorie et entrave la mise en relation nécessaire.

4.2. Utiliser des stratégies d'interprétation

La première séance permet l'émergence d'une stratégie de rétablissement de la cohérence par l'étude d'un corpus de type "X est un Y" et de contenu lexical simple. La présence du comparé et du comparant sur l'axe syntagmatique facilite la mise en œuvre d'essais d'interprétations.

M : Comment vous faites pour comprendre cette phrase ?

E1 : Pour les deux mots qui parlent pas de la même chose, on cherche ce qui va ensemble.

M : Oui ce qui peut les rapprocher.

E2 : On va chercher ce que c'est, comment c'est, à quoi ça sert.

E3 : On dit ce qu'on sait sur ce mot et qui peut aller avec l'autre.

Les élèves expriment qu'ils réalisent des inférences logico-linguistiques et pragmatiques pour interpréter l'énoncé. Ils utilisent la catégorisation, l'identification ou encore la qualification pour comprendre l'énoncé.

La deuxième séance permet de formaliser la stratégie de recherche d'analogies. Les élèves ont des difficultés à énoncer le terme de comparaison pour expliciter les relations entre les deux termes de la phrase mais ils commencent souvent leur interprétation par : « *la gare c'est comme une ruche, y a beaucoup de gens, y rentrent, y sortent...* ».

Au cours des échanges, des propositions sont écartées parce qu'elles ne permettent pas de créer ce "comme", une analogie ne peut être constituée entre les deux termes.

Pour l'item suivant les élèves listent les évocations pour le mot "mur".

« *Cette forêt est un mur.* »

E1 : C'est dur.

E2 : On peut pas dire qu'une forêt est dur, ça veut rien dire. On peut le dire pour un tronc mais pas pour une forêt.

E3 : Un mur ça arrête, on peut pas passer.

E4 : Alors dans la forêt on peut pas entrer, c'est les arbres, y sont trop serrés.

E5 : Ou alors les branches y en a trop et on peut pas passer entre les arbres.

E6 : Ou bien c'est les feuilles, elles sont tombées et ça forme un mur.

E3 : Mais avec les feuilles on peut passer à travers, et avec "mur" ça va pas, un mur ça peut pas faire penser à des feuilles.

E7 : Un mur c'est en pierre, y a peut-être trop de pierres.

E8 : Si c'est des rochers, on parlerait pas de forêt, on dirait ce rocher est un mur.

M : Et ça voudrait dire quoi ?

E8 : Ben qu'on peut pas passer, on peut pas aller de l'autre côté.

E9 : Pour la forêt, ça veut dire que c'est difficile de la traverser, y a beaucoup d'arbres et y sont serrés.

Nous voyons cependant que certains élèves parviennent encore difficilement à tenir compte de tous les éléments inscrits sur l'axe syntagmatique. Ils produisent des inférences d'ordre pragmatique et négligent les inférences logico-linguistiques nécessaires. Ils ont encore besoin que leurs camarades les aident à se recentrer sur l'ensemble de l'énoncé. Nous pouvons peut-être penser que ces élèves ne produisent pas une création sémantique dans le sens proposé par le courant interactionniste, ils semblent utiliser une démarche qui consiste à énumérer des traits propres au comparant pour ensuite, éventuellement avec aide, les soumettre au terme comparé.

Au cours de la troisième séance, la rencontre avec des métaphores verbales et adjectivales rend moins aisée la mise en œuvre de recherche d'analogies.

« Ma mère sentait le printemps même en hiver. »

M : Maintenant que nous sommes d'accord sur la coupure de sens, comment faites-vous pour comprendre la phrase ?

E1 : Elle sent les fleurs.

E2 : Elle sent bon.

E3 : Elle est jeune.

E4 : Elle est gaie.

M : D'accord vous avez plein d'idées pour comprendre la phrase mais est-ce que vous avez fait comme pour « cette forêt est un mur » ?

E1 : On peut pas parce que "forêt et mur", on compare une forêt à un mur mais là on peut pas comparer "sentir à printemps".

M : Pourquoi ? Qu'est-ce que c'est comme mots ?

E1 : "Sentir" c'est un verbe et "printemps" c'est un nom, alors on peut pas les comparer.

M : Alors comment tu as fait ?

E1: Je me suis dit que qu'elle sent quelque chose, mais elle peut pas sentir le printemps, c'est pas une odeur.

M : Oui, alors elle sent quoi ?

E2 : Elle peut sentir quelque chose qui va avec le printemps.

E5 : C'est les fleurs, qui va avec le printemps.

E6 : Elle sent les fleurs.

M : Elle sent bon, est-ce que ça va ?

Tous : Oui.

M : « Elle est jeune », est-ce que ça va ? Qui l'avait dit ? Explique-nous.

E3 : Ben au printemps, les fleurs poussent, c'est toujours nouveau, ça fait penser que la mère elle est jeune, elle vieillit pas.

E7 : Mais ça va pas avec "sentir", "être jeune" c'est pas une odeur.

M : Les choses se compliquent, voyons « elle est gaie ? »

E4 : C'est pareil, au printemps y a plein de couleurs, c'est pas comme en hiver, c'est plus gai, alors ça fait penser que la mère elle est gaie.

E7 : Oui mais c'est pas une odeur !

M : Bon alors qu'est-ce qu'on retient ?

E8 : Elle sent bon ou elle sent les fleurs, ça va.

M : Alors nous retenons l'idée des odeurs. E3 et E4 ont retenu d'autres images. Le printemps leur fait penser à la gaieté, la jeunesse, ce n'est pas faux mais nous n'avons pas d'histoire autour de la phrase pour savoir si c'est le sens que l'on peut retenir. Revenons aux odeurs. Essayons d'expliquer comment nous avons fait pour comprendre cette phrase.

E9 : C'est le mot "sentir" qui nous aide.

E2 : Oui on pourrait pas dire, "la mère sentait", tout seul. Elle sent quelque chose.

E3 : Elle sent des odeurs.

M : Donc vous avez recherché les odeurs de la saison du printemps, parce que le verbe vous donne des indications.

Sans le nommer, les élèves font référence au complément d'objet direct, actant qui prend en charge la signification commandée par le verbe. Ils ont perçu le

rôle du verbe qui oriente l'interprétation « *sentir quelque chose* » et le mot "printemps" qui ne donne pas le concept attendu et qu'il est nécessaire d'élaborer. Ces opérations montrent à nouveau les indispensables inférences logico-linguistiques et pragmatiques à mettre en œuvre.

Certains élèves, notamment, E3 et E4, qui se sont exprimés dans cet échange, sont de bons lecteurs. Ils ont une fluence de lecture élevée et dans les activités de classe ils témoignent d'une compréhension fine. De surcroît, ils disent aimer lire et lire souvent. Leurs hypothèses en témoignent. Les lectures les ont amenés à développer une compréhension au-delà des mots inscrits. Ils ne se cantonnent pas à l'énoncé proposé, ils débordent du cadre restrictif et émettent des hypothèses par projection d'un contexte imaginaire plus étendu. Ce sont des élèves qui sont capables d'associer au mot printemps des concepts abstraits de renouveau, de jeunesse de gaieté. Ils établissent des « *analogies projectives* » (Prandi, 2002 p.12). L'auteure souligne que ces énoncés qui entraînent des actants conflictuels dans un procès nécessitent un double traitement en parallèle. Le COD virtuel cohérent avec le verbe – *les odeurs* – est projeté sur le COD principal – *le printemps* – et les deux COD forment un paradigme interactif. Un second paradigme se constitue avec le foyer (le verbe) et son substitut virtuel, ici le verbe "*sentir*" a été projeté sur un caractère, une allure, un comportement, un esprit....

L'enseignante valide leurs propositions tout en restreignant la recherche à un énoncé concis, afin que le travail reste accessible pour le plus grand nombre d'élèves, pour lesquels l'évocation se concentre sur des traits perceptifs. Cependant les interventions des élèves E3 et E4, montrent la richesse des emplois figurés dont l'interprétation offre une diversité de représentations.

4.3. Développer l'attention au contexte

Le travail aura pour but de mettre en évidence que le contexte donne souvent des indices pour orienter l'interprétation et qu'il permet de valider ou d'invalider les hypothèses.

Pour provoquer cette attention au contexte nous avons dans un premier temps choisi de proposer des emplois figurés hors contexte pour lesquels les élèves auront à émettre des hypothèses d'interprétation puis ces mêmes emplois sont présentés inscrits dans un énoncé dont il faudra également donner le sens. Nous avons

sélectionné des unités lexicales dont nous présagions qu'elles ne seraient pas interprétées dans le sens prescrit par le texte ou dont l'éventail interprétatif est large, afin que les élèves aient à opérer un réajustement ou une validation à la lecture des textes.

Les corpus proposés sont les suivants :

« *Cette femme est une fourmi.* »

Une seule interprétation proposée par les élèves : « *petite* ».

Le mini texte présente une personne qui à l'instar de la fourmi de la fable de Jean de La Fontaine économise, amasse et conserve. Les trois élèves en plus grande difficulté d'apprentissage de la classe ne parviennent pas à donner une interprétation de l'emploi figuré dans le texte. Cinq autres font référence à l'activité incessante de la fourmi, sans pour autant pointer le but de cette activité. Le reste de la classe a pu établir un lien entre la fourmi qui amasse de la nourriture et le personnage de l'histoire qui récupère, recycle et conserve divers objets pour donner une interprétation correcte du texte.

« *Cet homme est un canard.* »

Diverses interprétations sont proposées par les élèves :

- En rapport avec le cri du canard : « *une voix bizarre, quelqu'un de bavard, quelqu'un qui rit beaucoup.* »

- En rapport avec les caractéristiques perceptives du canard : « *quelqu'un qui a une grande bouche, de grands pieds, des pieds palmés.* »

- En rapport avec l'aspect locomoteur du canard : « *quelqu'un qui nage bien, une démarche bizarre.* »

- En rapport avec l'aspect affectif lié au mot : « *quelqu'un de jeune* » (canard utilisé pour nommer un jeune enfant).

Le texte présente un homme qui suite à un accident de voiture a les jambes blessées. Il est apprécié par son entourage pour sa capacité à rire de ses maux. Si nous avons anticipé que le cri du canard peut être associé au chant (chanter faux), nous n'avons pas envisagé qu'il pouvait être associé au rire. Aussi notre énoncé a induit des élèves en erreur. Ces élèves se sont focalisés sur le début de l'énoncé qui décrit l'humour, la bonne humeur de l'homme en terme de rire. Ils ont complètement

ignoré la locution temporelle « *depuis ce jour* », support linguistique de l'orientation interprétative, qui a pour fonction de relier l'emploi figuré à une cause et une conséquence précise. Toutes les autres hypothèses hors contexte ont été abandonnées au profit d'une création de sens en adéquation avec l'énoncé.

« *Ses joues s'enflamment.* »

Hors contexte les élèves expriment :

- « *La rougeur et la chaleur* »
- « *La colère* »
- « *La timidité* »
- « *La honte* »

Le texte traite d'un amour secret et la rencontre de l'objet d'amour provoque la manifestation corporelle citée ci-dessus. Si les élèves ont bien perçu le sentiment d'amour, il leur est moins aisé de préciser que c'est la difficulté à déclarer sa flamme plutôt que le fait d'être amoureux qui provoque le rougissement.

Le temps d'échange à propos de la validité ou non des interprétations a permis aux élèves de préciser le rôle du contexte dans l'interprétation d'un emploi figuré et d'énoncer :

- « *Le contexte peut nous aider à choisir un sens parmi d'autres.* »
- « *Le contexte peut aussi nous aider à construire un sens auquel on n'avait pas pensé.* »
- « *Le contexte peut permettre de vérifier si le sens que l'on a choisi est correct.* »

Nous avons, dans un deuxième temps, proposés de courts textes qui présentent des emplois figurés lexicalement similaires mais dont les contextes n'autorisent pas la même interprétation. Nous proposons ce travail car nous avons remarqué tout au long des séances que les élèves étaient souvent prisonniers des stéréotypes sémantiques portés par les mots. La connaissance de ces stéréotypes est indéniablement utile à de jeunes élèves, elle leur permet de s'inscrire dans un groupe social, d'en comprendre les codes et les références culturelles. Toutefois, cette connaissance ne doit pas participer à restreindre le registre sémantique des unités lexicales et là encore le contexte peut permettre d'écarter une représentation que l'on aurait à priori évoquée. Ce type de travail a été largement réussi. Les élèves

sont capables de déterminer si deux emplois figurés inscrits dans deux énoncés différents sont porteurs du même sens ou de sens différents et d'en préciser les nuances. Cette étape a permis de constater à nouveau la pluralité des sens des unités lexicales. Si l'énoncé oriente l'interprétation, rien ne saurait avoir lieu sans la mise en place de processus spécifiques de la part du lecteur. Nous avons ainsi amené les élèves à mettre en mots les opérations mises en œuvre pour réaliser les inférences nécessaires à l'interprétation de l'énoncé. Cette activité métacognitive reste importante pour permettre aux élèves qui ont correctement interprété les énoncés de prendre conscience des processus impliqués. Elle l'est également pour les trois élèves dont nous avons déjà parlé, afin qu'ils ne soient pas délaissés en chemin et qu'ils puissent à chaque étape s'enrichir des procédures des autres élèves et participer aux élaborations nécessaires.

L'énoncé suivant prête à discussion :

« Sami a aidé Eddy à faire ses exercices de maths. Mais quand le maître a rendu les exercices, il a traité Sami de tricheur, il a ajouté : "Tu sais Sami, ça ne sert à rien si tu recopies les exercices sur les autres, tu n'apprendras rien !". Sami bouillait intérieurement. »

E1 : Sami est énervé, il est en colère.

M : Comment le sais-tu ? Ce n'est pas écrit

E1 : Non mais je le comprends parce que le texte il raconte qu'il a aidé un copain et c'est lui qui se fait gronder, alors c'est pas juste.

E2 : "Il bouillait" ça veut dire qu'il est très énervé. Il a envie de crier que c'est pas lui mais il veut peut-être pas faire punir son copain.

M : Il ne crie pas ?

E4 : Non, "intérieurement", ça veut dire qu'il est en colère dedans, il le dit pas.

E3 : Oui il est énervé parce que le maître croit qu'il triche et peut-être il ose rien dire.

E5 : Il est énervé contre Eddy, il le traite de tricheur, c'est pas le maître.

E3 : C'est pas Eddy, c'est le maître.

M : Comment le savez-vous si c'est Eddy ou le maître ?

E5 : Ben y a "il a traité Sami de tricheur", "il" c'est Eddy.

E6 : Non ça peut pas être Eddy, parce que la phrase elle commence "Mais quand le maître a rendu les exercices, il a traité..." C'est forcément du maître qu'on parle.

E7 : Oui puis la phrase elle continue "il a ajouté : « Tu sais Sami... »", ça peut pas être Eddy qui dit ça, c'est le maître c'est sûr.

M : Alors tu es d'accord ?

E5 : Oui ça peut pas être Eddy qui dit ça, mais ça peut-être Eddy qui traite Sami de tricheur parce qu'il a peur.

E4 : C'est pas ça qui compte, c'est que dans la phrase quand y a "il", "il" c'est celui qui faisait quelque chose juste avant.

M : Tu as raison, "il" est un pronom que l'on utilise pour éviter de redire "le maître". Par contre si c'était Eddy qui avait traité Sami de tricheur on aurait été obligé de redire son nom, pour que l'on comprenne.

Nous voyons l'importance de ce débat pour cet élève qui avait correctement interprété l'emploi figuré en terme d'énervement mais dont le personnage responsable de cet état était mal identifié. Cet élève montre que son traitement des énoncés passe essentiellement par un traitement intuitif, il prélève les éléments qui font écho à son expérience personnelle : *« ce sont plutôt les copains que les enseignants qui traitent un enfant de tricheur »*, et cet aspect est tellement prégnant qu'il ne parvient pas à utiliser les outils linguistiques en présence. Les différents traitements inférentiels à réaliser pour comprendre un énoncé sont probablement coûteux d'un point de vue cognitif pour lui et nécessitent des entraînements spécifiques afin qu'ils puissent s'automatiser.

Lors du pré-test, nous avons remarqué que les élèves avaient beaucoup de difficultés à traiter l'item qui utilise l'expression *« mes joues s'enflamment »*. Certains avaient opté pour la colère, réponse plausible – *« être rouge de colère »* - mais erronée en contexte car ils n'ont pas attribué la manifestation physiologique au personnage désigné. D'autres, en nombre important, ont choisi la peur, en projetant des conséquences hypothétiques – *« l'élève sera découvert et puni »* - . Cependant ils n'ont pas mis en relation le sentiment de peur et les manifestations énoncées. En effet lorsque l'on a peur, nous avons plutôt tendance à blêmir – *« bleu de peur, blanc comme un linge »* -, à se paralyser, à trembler mais nous ne rougissons pas. Sauf si cette peur est plus exactement de la timidité et ce n'est pas ce sens qui est évoqué par les élèves. Il nous a paru important de revenir sur ce type d'énoncé qui permet d'une part d'aborder la distinction de sens de différents sentiments et d'autre part d'envisager les différentes manifestations corporelles qui en découlent. Nous

évoquerons la timidité, la honte, la colère, la fierté. La honte a tendance à prendre le pas sur un ensemble d'émotions et de sentiments : peur, peine, timidité. Le mot "*honte*", en usage courant selon l'expression « *Oh ! La honte !* », est devenu un mot générique. Il a ainsi perdu en intensité. L'humiliation, le déshonneur, l'infériorité qui caractérisent la honte ont fait place à un manque d'aisance, et surtout une crainte du regard des autres. Pour l'énoncé suivant : « *Quand je mange un gâteau au chocolat en passant devant un homme qui mendie dans la rue, mes joues s'enflamment.* », l'énoncé peut évidemment évoquer le sentiment de peine, toutefois avec les élèves nous notons que si la honte et la timidité peuvent se manifester par un rougissement, ce n'est pas le cas de la peine.

Ce qui nous amène dans une troisième étape, à montrer que lorsque le texte est imprécis ou ambigu, l'interprétation de l'emploi figuré peut permettre de le comprendre. Nous proposons quatre textes dont les emplois figurés sont placés en fin d'énoncé et sont décisifs pour construire une représentation mentale finale. Cet exercice est difficile car il suppose que l'élève soit capable de maintenir en mémoire des élaborations temporaires pour ensuite les valider ou les invalider au terme de sa lecture.

Un premier texte annonce clairement qu'il faudra opérer un choix par la présence du verbe "*hésiter*". Seulement trois élèves en font une lecture erronée, dont l'une est due à la non prise en compte de ce verbe et deux autres à une méconnaissance sémantique de l'unité lexicale "*pétrifier*".

Les trois autres textes sont construits à partir de ce que l'on pourrait appeler des éléments "distracteurs" dont l'élève aura à se distancier pour interpréter correctement le texte.

« *La végétation était recouverte de neige. Le ciel et le sol se confondaient dans cette blancheur, tellement il neigeait fort. Le vent balayait la trace de ses pas, dissimulant sa présence. Ce cocon est un refuge pour elle.* »

Trois élèves sont incapables d'interpréter ce texte et trois autres donnent une interprétation erronée. Huit élèves expriment le bien-être et neuf énoncent clairement la raison de ce bien-être. Les échanges entre les élèves permettent d'identifier l'emploi figuré "*ce cocon est un refuge pour elle*", que six élèves ne peuvent relier à l'environnement de blancheur et d'anonymat. Le "*cocon*" est entendu au sens le plus

courant par ces élèves, enveloppe d'une chenille, ce qui amène certains à ne produire aucune réponse par impossibilité de construire une cohérence et d'autres à construire une interprétation incohérente. Le reste de la classe participe à lever cette difficulté en évoquant d'une part, la saison qui est inadéquate et d'autre part, la proposition « *le vent balayait la trace de ses pas, dissimulant sa présence* », qui implique une référence à un personnage qui se déplace. La discussion est riche puisqu'elle permet de préciser que les notions d'enveloppe et de couleur du cocon font écho à l'environnement et qu'il constitue bien un refuge car sa présence est dissimulée, elle est protégée dans un cadre rassurant.

L'énoncé suivant est massivement échoué, alors qu'il nous semblait moins complexe :

« *C'est enfin le jour de son anniversaire. Fred attendait ce jour avec impatience. Ses résultats scolaires et son comportement ont été bons depuis la rentrée scolaire et ses parents avaient laissé entendre qu'il serait récompensé. Ses parents ont organisé une petite mise en scène pour lui offrir son cadeau : ils l'ont guidé dans le salon toute lumière éteinte pour augmenter l'effet de surprise. Lorsqu'ils ont allumé les lumières, Fred a découvert le cadeau et sa joie a chaviré.* »

Quinze élèves sur vingt-trois concluent que « *Fred était très content* ». Surpris par ce résultat nous avons inscrit au tableau la phrase suivante : « *Le bateau a chaviré.* ». A l'exception de trois élèves qui ignorent ce terme, tous les autres comprennent que le bateau se renverse, qu'il coule et sont amenés à réfuter leur interprétation en contexte. En situation de lecture, l'ensemble d'un contexte prometteur, influence la construction d'une issue favorable et bloque la mise en œuvre d'une inférence lexicale. Le contexte tient ici le rôle de "distracteur", il efface les signaux d'alerte qui permettent de relever l'ambiguïté portée par le mot "*chaviré*" et empêche l'interprétation attendue.

Le dernier texte relatant une panne informatique au sein d'un collège qui rend impossible l'envoi des résultats scolaires aux familles est correctement interprété par vingt élèves. Pourtant ce texte à l'inverse du précédent est constitué d'unités lexicales plutôt alarmistes et défavorables - "*mauvaise nouvelle, panne, effacer les notes, ennuyé, impossibilité*", susceptibles d'annoncer une issue défavorable. Pour cet énoncé les élèves ont facilement modifié leur représentation temporaire grâce à

l'emploi figuré, bien connu cette fois et d'une forme lexicalisée : « *Il s'est senti des ailes* » et réaliser ainsi une interprétation correcte en terme d'issue favorable.

Cette troisième étape est quelque peu déstabilisante puisque après avoir conduit les élèves à développer une attention au contexte afin de sélectionner un sens adéquat et de s'appuyer sur le contexte pour valider ou invalider ses hypothèses, cette fois-ci nous faisons apparaître un contexte qui peut se comporter en "faux-amis" et dont il faut se méfier. Cette démarche est soutenue par l'idée que nous ne voulons pas réduire la représentation de l'acte de lire. L'activité de compréhension et d'interprétation des textes ne peut se résoudre à la mise en œuvre d'une stratégie unique. Elle nécessite une capacité à utiliser des connaissances variées et une souplesse de pensée. Par ces diverses étapes nous pensons avoir attiré l'attention sur la diversité sémantique des unités lexicales, la pluralité des structures syntaxiques et également la diversité des contextes. Par la même nous ne faisons qu'ouvrir l'espace d'études littéraires que les élèves rencontreront au collège.

Le travail à propos de la prise en compte du contexte a permis de mettre en évidence que les capacités de flexibilité des élèves qui permettent de construire des représentations temporaires et de les ajuster en cours de lecture, sont dépendantes de nombreux facteurs. Nous distinguerons les éléments "distracteurs", des éléments qui font obstacles.

Les éléments "distracteurs" répertoriés au cours de notre travail –cette liste n'est pas exhaustive- sont les suivants :

- Le contexte présente des éléments textuels trop proches des attentes du lecteur. Par "attente" nous entendons, les hypothèses interprétatives en amont ou au cours de la lecture. L'exemple de « *l'homme est un canard* » associé au rire illustre ce premier facteur.

- Le contexte induit un dénouement spécifique, c'est le cas du texte de « *L'anniversaire* ».

- Le contexte présente des éléments trop éloignés sémantiquement dans le registre des connaissances personnelles de l'élève et rend ainsi la continuité textuelle impossible. « *Le cocon* » illustre cet aspect.

- La méconnaissance sémantique d'unité lexicale indispensable à l'interprétation de l'énoncé, par exemple « *pétrifier* ».

Les éléments "obstacles" correspondent à des capacités inférentielles déficitaires qui empêchent de maintenir une cohérence et une cohésion textuelle, telles que les capacités à prendre en compte les connecteurs, les marques de ponctuation, l'identification des personnages ou encore la connaissance de structures syntaxiques qui autorisent ou interdisent la présence de certains types d'actants.

En ce qui concerne les éléments "distracteurs", ils apparaissent comme des facteurs ponctuels susceptibles d'évolution par une fréquentation riche et variée de textes, incluant une phase de contrôle par l'énonciation de justifications. Nous pensons que l'étude de tels contextes favorisera une attention particulière de l'élève lui permettant de tenir toute interprétation comme temporaire et d'opérer une confrontation entre ses hypothèses et leurs validations ou non en fonction du contexte. C'est également par la rencontre de ces contextes riches et variés lexicalement et syntaxiquement que les élèves enrichiront leur registre catégoriel, définitionnel du vocabulaire et leurs connaissances linguistiques.

Les éléments "obstacles" quant à eux ont un caractère plus figé. En effet, lorsque les capacités inférentielles sont déficitaires – au sens de la difficulté à comprendre un texte simple en cinquième année d'école élémentaire –, c'est la compréhension globale de l'acte de lire qui est mise en cause, associée à des outils linguistiques non disponibles ou dont le rôle en compréhension de lecture n'a pas été établi. Bien entendu les perspectives d'évolution ne sont pas fermées pour ces élèves ; un travail spécifique peut les aider à structurer les apprentissages. Cependant les années de situation d'échecs scolaires pèsent et bien souvent ces élèves se sont constitués une carapace qui les empêche d'accéder à la souplesse de pensée nécessaire pour s'adapter à la variété des supports textuels et aux opérations cognitives à mettre en œuvre. Aussi une phase de reconquête de l'estime de soi par l'expérience de la réussite paraît indispensable à l'engagement de ces élèves.

A l'instar des recherches cognitives sur la compréhension des métaphores menées dans les années quatre-vingt-dix (Gineste, M-D. 1999), nous constatons que pour les élèves la compréhension des emplois figurés en position référentielle est plus complexe à comprendre que les métaphores du type « *X est un Y* », la difficulté se situant au niveau de l'identification du référent.

La difficulté d'interprétation s'accroît encore lorsque la métaphore nécessite une réorganisation des concepts qui tend à modifier un remodelage des connaissances sur le monde. Nous le voyons pour l'item du « *cocon* » qui renvoie habituellement à une notion de bien-être, de chaleur et de lieu de maturation et qui se confronte dans ce contexte au froid de l'hiver, à l'inquiétude que provoque la disparition des traces de pas dans un univers de blancheur sans repères. L'interprétation des emplois figurés en contexte, comme toute unité syntaxique est tributaire des connaissances personnelles du lecteur et de ses capacités à réaliser des inférences.

5. Résultats et analyse du post-test

Comme nous l'avons précisé en présentation, le post-test¹³ s'appuie sur la lecture d'un texte long et présente dix emplois figurés respectant la typologie retenue pour le pré-test. Cependant le questionnaire à compléter propose des spécificités qui n'étaient pas présentes dans le pré-test.

- Le post-test fait l'objet d'une seule séance de passation et comporte deux types de méthodologie de réponse, alors que le pré-test s'est déroulé en trois temps correspondants aux trois types de questionnaire. Ce choix est institutionnel, la passation des évaluations nationales CM2 occupe une semaine de classe en conséquence il paraît peu raisonnable de multiplier les temps de test à la suite de cette période.

- Les questions à choix multiples ne sont pas associées à une demande de justification. Nous avons fait ce choix en raison des motifs évoqués ci-dessus, afin de permettre une passation en un temps raisonnable. L'absence de demande de justification n'a donc pas favorisé le contrôle des réponses pour les élèves qui n'ont pas encore automatisé cette stratégie dans le traitement des réponses.

- Les questions qui nécessitent une production écrite comportent généralement trois questions censées guider l'élève dans son interprétation. La première question incite l'élève à pratiquer des évocations ou à identifier la comparaison : « *A quoi te font penser ces mots ? L'auteur compare ?* ». La deuxième propose d'explicitier la comparaison ou le sens donné par l'auteur :

¹³ Le post-test est présenté en annexe

« Explique la comparaison. Que veut dire l'auteur ? ». La troisième invite à relever dans le texte les éléments qui ont permis l'interprétation.

Ces questions ont pour objectif de guider la mise en mots des élèves. Avec les commentaires des évaluations internationales, nous avons déjà relevé que la production écrite pouvait être facilitée par des questions spécifiques ou des inducteurs. Nous constatons que la plupart des élèves les ont utilisées avantageusement, mais elles nous révèlent aussi la difficulté pour certains à sélectionner les informations pertinentes. Grâce à ces questions nous avons pu noter également les élèves qui éprouvent encore de grandes difficultés à identifier les éléments linguistiques à mettre en relation pour interpréter l'emploi figuré.

5.1. Analyse quantitative

Afin d'analyser les résultats de ce post-test, nous allons dans un premier temps comparer les résultats du pré-test et du post-test pour la classe "recherche", puis nous mettrons en regard les résultats du post-test pour les classes "recherche" et "témoin".

Tableau comparatif pré-test et post-test. Pour une meilleure lisibilité nous avons rassemblé les emplois figurés selon la typologie retenue. Ainsi la première colonne regroupe les emplois fortement dépendants du contexte, la deuxième ceux en lien étroit avec le cotexte et la troisième les emplois peu dépendants du contexte.

Items Pré-test Post-test	1.1/1.2/2.2/2.3/3.3		2.1/3.2		1.3/2.4/3.1		TOTAL en %	
	1-6-7-8-9		3-10		2-4-5		pré	post
	pré	post	pré	post	pré	post	pré	post
RJ	60	82	29	24	44	21	57,8	55,2
RE	23	6	3	11	7	12	14,8	12,6
NR	2	13	7	1	7	8	7	9,6
A	30	14	7	10	10	28	20,4	22,6

Les résultats du post-test montrent un score moins élevés pour les réponses justes que ceux du pré-test. Nous n'en concluons pas pour autant que les élèves

n'ont pas effectué d'apprentissage pour plusieurs raisons. Le pré-test est constitué de mini-textes dont les constructions syntaxiques sont d'une complexité tout à fait accessible pour des élèves de CM2. Seuls les énoncés, 1.2 « *Une vie de misère* » et 3.2 « *La loutre... Ce gros cylindre...* », présentent quelques difficultés qui toutefois sont accessibles à ce niveau de scolarité. L'ensemble des textes ne constitue donc pas un obstacle au maintien d'une cohérence et d'une continuité textuelle. Le post-test, quant à lui, propose un texte long plus résistant : un nombre de personnages importants associé à de nombreux emplois anaphoriques, un lexique varié relevant tantôt d'un vocabulaire peu usité, tantôt d'un langage soutenu et enfin une fréquence importante d'emplois figurés, qui constituent autant d'obstacles à la compréhension immédiate.

Si nous observons les scores cumulés des réponses justes et des réponses autres pour les deux tests, nous obtenons sensiblement le même résultat total. Ainsi le taux de réponses plausibles est proche d'un test à l'autre. Ajoutons que 50% des réponses autres du pré-test sont attribués aux items sous forme de QCM avec demande de justification alors que pour le post-test ce type de question est noté exclusivement " juste ou erroné ".

Nous constatons une diminution de réponses erronées et inversement une augmentation de non-réponses que nous commenterons dans l'analyse qualitative mais nous pouvons d'ores et déjà penser que la diminution de réponses erronées témoigne d'une place plus importante dévolue au contrôle.

L'observation des scores obtenus pour l'interprétation des emplois figurés fortement dépendants du contexte renforce l'idée que les étapes de travail consacrées au développement de l'attention au contexte ont permis cette évolution. Les emplois en relation étroite avec le cotexte ne bénéficient pas de cette progression et nous verrons plus loin que la difficulté se situe pour le post-test au niveau de l'identification du référent, étape grandement facilitée lors du pré-test par les échanges entre l'adulte et l'élève au cours du test oral. Les emplois peu dépendants du contexte présentent des résultats peu satisfaisants et nous en verrons les motifs dans la section suivante.

Tableau des résultats au post-test pour la classe recherche et la classe témoin :

items	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		Total	
classe	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	T
RJ	16	15	13	21	14	7	3	2	5	6	4	0	20	14	19	3	23	22	10	2	55,2	40
RE	4	4	10	2	0	7	1	10	1	4	0	15	2	9	0	1	0	1	11	20	12,6	31,7
NR	0	1	0	0	1	8	8	3	0	2	8	1	1	0	4	3	0	0	0	1	9,6	8,3
A	3	3	0	0	8	1	11	8	17	11	11	7	0	0	0	16	0	0	2	0	22,6	20

Les deux classes ayant obtenus des résultats relativement homogènes pour les réponses justes au pré-test, les scores du post-test confirment l'influence des séances de travail programmées pour améliorer l'interprétation des emplois figurés pour la classe recherche. Quatre items ont été réussis par 50% des élèves de la classe témoin pour six par la classe recherche.

Les réponses autres présentent sensiblement le même score, alors que les réponses erronées sont en nombre très élevé pour la classe témoin. Les élèves de cette classe ont éprouvé plus de difficultés à interpréter les emplois fortement dépendants du contexte (54 réponses justes contre 82 pour la classe recherche) et pour les emplois en relation étroite avec le contexte (9 RJ contre 24 pour la classe recherche). Ces résultats témoignent d'une fragilité dans l'utilisation du contexte, tant au niveau de la mise en œuvre d'hypothèses qu'au niveau de l'étape de validation ou d'invalidation des interprétations. Les élèves ont eu beaucoup de difficultés à identifier le référent associé aux substituts nominaux.

Le nombre de non-réponse est maintenu plus faible pour la classe témoin. Les élèves semblent plus enclins à produire une réponse, même si l'exercice leur paraît difficile ou l'énoncé obscur. Nous attribuons cette attitude à une dynamique de classe qui favorise la prise de position ou l'émission d'hypothèses de la part de l'élève. Cette invitation permet une meilleure lecture des difficultés des élèves et nous permet de relever un déficit important au niveau du repérage des ruptures de sens ainsi que pour l'identification des référents impliqués dans les emplois figurés. En effet, les questions concernant la comparaison et les évocations liées à une unité lexicale sont rarement renseignées. Les élèves se sont contentés de donner une interprétation sémantique qui s'appuie sur des connaissances personnelles, relevant plus d'un traitement intuitif que de la mise en œuvre de stratégies d'inférences textuelles et syntaxiques. Les scores d'interprétation des emplois figurés peu

dépendants du contexte abondent dans ce sens : 29 RJ pour la classe témoin contre 21 pour la classe recherche.

5.2. Analyse qualitative

Pour cette analyse nous nous concentrerons sur les réponses produites par les élèves de la classe "recherche". Afin de vérifier l'impact des séances de travail nous nous appuierons sur les écarts importants qui apparaissent entre les deux classes selon les items.

- Emplois figurés fortement dépendants du contexte :

- Item 1 « *La dernière livraison.* »

Les trois questions sont bien renseignées par la plupart des élèves. Ils identifient aisément que le mot "livraison" est utilisé au sens figuré en réalisant une inférence sémantique qui s'appuie sur la proposition qui précède l'unité lexicale. Ils prennent en compte la prédominance des éléments textuels relatifs à la famille "Doutreleau". Trois élèves font une interprétation correcte, bien qu'imprécise quant à l'identité des élèves. Leurs difficultés résident dans la capacité à prélever les éléments adéquats du texte pour justifier leurs réponses. Dans le texte ils relèvent seulement la partie contigüe de l'unité lexicale à interpréter : « ... à chaque rentrée scolaire les professeurs de sixième voyaient arriver la dernière livraison. ». Quatre élèves témoignent de difficultés de lecture importantes et n'ont pu identifier l'unité lexicale de la phrase utilisée dans un sens métaphorique. La livraison est « un colis, une marchandise », le cadre scolaire et les livraisons de matériel en début d'année restent prédominants au détriment d'une prise en compte de l'intégralité de la phrase. Nous pouvons à cet effet évoquer la non compréhension ou prise en compte de la marque de ponctuation, ici une virgule, qui paraît signer une rupture dans la phrase pour ces élèves.

- Item 6 « *Les suivants tonnaient...* »

Cet item est caractérisé par un nombre important de non-réponses. Ces élèves ont probablement compris le sens de la phrase et perçu l'attitude des jumeaux, le texte étant très explicite. La forme verbale peu usitée, est restée

étrangère. C'est aussi le cas d'un nombre également important d'élèves qui ont inféré correctement le sens de ce mot inconnu à partir du contexte sans pouvoir évoquer les propriétés du référent. Ce groupe d'élève signe l'attention au contexte et l'identification d'une rupture de sens qui leur a permis d'évoquer l'énervement ou la colère des jumeaux. La majorité de la classe témoin quant à elle, a procédé à une comparaison entre "les aînés" de la phrase précédente et "les jumeaux", et ont déduit que ces derniers étaient « *bavards ou rieurs* », interprétation inadéquate dans ce contexte. Pour la classe recherche, quatre élèves ont réalisé une inférence lexicale en utilisant leurs connaissances morphologiques pour extraire le substantif « *tonnerre* » puis opérer une projection des caractéristiques sur l'attitude des jumeaux, en lien avec le contexte.

- Item 7 « *Les plus jeunes étaient des miroirs...* »

Cet item sous forme de QCM a été largement réussi. Les élèves ont ainsi utilisé deux éléments textuels pour inférer le sens de l'unité lexicale : les éléments proches « *quand l'un d'eux pleurait, les yeux de l'autre s'emplissaient de larmes...* », qui indiquent bien qu'ils « *marchent par deux* » et des éléments distants, les premières lignes du texte qui annoncent la composition de la famille "Doutreleau". Ils ont donc sélectionné le trait de gémellarité pour l'unité "miroir" alors que beaucoup d'élèves de la classe témoin ont retenu le trait de fragilité. Cette réponse fait référence à une inférence pragmatique élaborée à partir du contexte, elle n'est pas inadéquate mais reste incertaine : faire l'objet de moqueries est imputable à la fragilité des enfants ou à leurs ressemblances dans les traits et les attitudes ? Nous pensons que la classe recherche a mieux utilisé le contexte pour interpréter cet emploi, mais cet item montre bien l'aspect d'indécidabilité que revêt parfois les emplois figurés. Cet aspect constitue d'ailleurs une richesse pour développer l'argumentation au cours d'échanges entre les élèves. Pour cet item nous aurions dû assouplir notre système de notation des QCM puisqu'il autorise d'autres réponses que celle attendue. Nous voyons là la difficulté de notation de l'interprétation des emplois figurés et la prudence que cela implique dans les conclusions qui ouvrent à discussion.

- Item 8 « *Elle aboyait sans cesse sur ses enfants.* »

Ici l'usage relativement courant de l'expression rend aisément compréhensible l'énoncé et nous permet de saisir l'impact des séances de travail sur la rupture de sens et la recherche d'analogie. Bien que le sens ait été exprimé par l'ensemble des élèves des deux classes, les élèves de la classe témoin n'ont pas renseigné la comparaison. Ils ont simplement réécrit la phrase en substituant le verbe " *crier* " au verbe " *aboyer* ". Les élèves de la classe recherche montrent leurs acquisitions en énonçant clairement la comparaison sous entendue par l'auteur et le sens qu'il veut transmettre au lecteur : « *La mère est comparée à un chien, l'auteur veut montrer la méchanceté de la mère avec ses enfants, aboyer veut dire qu'elle crie méchamment...* ». Les élèves, avec cet item simple ont pu réinvestir les stratégies élaborées antérieurement.

- Item 9 « *Mais c'était surtout par l'accueil du père qu'ils étaient refroidis.* »

A nouveau un item qui n'a posé aucun problème pour les élèves. La méthodologie de réponse sous forme de choix multiples empêche les investigations quant au type de traitement mis en œuvre par les élèves. Cet emploi nous paraissait être plus complexe, mais il semble que le contexte soit suffisamment porteur pour que les élèves aient eu simplement recours à une activation de connaissances en mémoire de l'expression – « *être refroidi par...* » -. Ils ont pu également effectuer une inférence lexicale en activant le réseau sémantique de l'unité lexicale « *refroidir* » ou encore opérer une inférence sémantique en reliant cette proposition à la suivante où l'on apprend que le père bat ses enfants.

- Emplois figurés en relation étroite avec le cotexte :

Ce type d'emploi, nous l'avons vu précédemment, pose le problème majeur du maintien de la cohérence et de la continuité textuelle.

- Item 3 « *Des sortes d'échassiers...* »

Plus de la moitié des élèves est parvenue à réaliser l'inférence anaphorique. Pour ces élèves la comparaison est bien établie et l'appui de la décomposition du mot les a conduits à une interprétation aisée et justifiée. Huit des élèves de cette

classe ont émis une interprétation acceptable mais faute de comparaison adéquate, elle ne permet pas de savoir s'ils ont perçu "les échassiers" en tant que substitut "d'enfants". C'est aussi le cas pour ceux qui ont réalisé l'inférence anaphorique tout en restant imprécis quant aux caractéristiques qui autorisent ce lien. Ce score de réussite nous paraît satisfaisant dans la mesure où nous avons favorisé, au cours des séances de travail, de nombreux échanges entre les élèves concernant la réalisation d'inférences anaphoriques. Nous constatons que cette compétence demeure généralement assez déficitaire dans l'ensemble des évaluations conduites à cet âge. Les résultats de la classe témoin corroborent cette difficulté, quinze élèves se sont abstenus de répondre ou ont produit une réponse erronée du type « *Les Doutreleau sont comparés à d'autres enfants* » ou encore « *des chaussures hautes* », que le texte interdit. Comme nous le prévoyions, le terme est méconnu des élèves puisqu'aucun n'a fait référence à une catégorie d'oiseaux, ainsi l'étyage morphologique proposé a été une aide pour réaliser l'inférence lexicale nécessaire.

- Item 10 « *C'était un mur de silence...* »

La difficulté à réaliser l'inférence anaphorique est encore plus difficile pour cet item. La présence au sein d'une même phrase d'un substitut nominal et d'un pronom anaphorique a constitué un obstacle que plus de la moitié des élèves de la classe recherche n'a pu surmonter et pratiquement toute la classe témoin. Les élèves ont attribué le silence aux enfants obéissants et effrayés par leur père. Pour les élèves qui ont conduit une interprétation cohérente, nous retrouvons généralement le même processus : une comparaison bien établie, une sélection de caractéristiques en cohérence avec le contexte et une justification en référence au texte.

- Emplois figurés peu dépendants du contexte :

- Item 2 « *... il était gourmand de connaissances.* »

Les résultats sont assez surprenants pour cet item soumis à un QCM. Bien que le contexte ne soit pas essentiel à l'interprétation de cet emploi, l'expression « *sans appétit pour l'école* » de la phrase précédente semblait pouvoir guider l'interprétation. C'est le cas pour la moitié des élèves de la classe recherche et tous les élèves de la classe témoin. Ils ont probablement perçu la rupture sémantique entre les unités "gourmand" et "connaissance" et inféré le sens en opposant

"gourmand" à "sans appétit" et en rapprochant "l'école" et "connaissance". Par contre, près de la moitié des élèves de la classe recherche a donné l'interprétation « *découvrir des plats nouveaux* ». La redondance des unités lexicales sémantiquement en lien avec la nourriture joue le rôle d'éléments distrayeurs, « *très maigres, l'air affamé, sans appétit, aussi maigre que petit* » et efface le mot "école". L'inférence erronée s'est donc constituée à partir d'éléments textuels et une méconnaissance de l'expression « *sans appétit pour ...* ». Ces élèves présentent peut-être des difficultés à traiter les relations entre les unités portées par l'organisation syntaxique du texte. Ainsi la préposition "pour" a été comprise "à" et conduit à une construction erronée du sens de l'énoncé. La compréhension est altérée car la prise en compte des traits de contenu est majorée au détriment d'un appui sur les traits structurels. Nous pouvons penser que les activités visant à développer l'attention au contexte ont contribué à négliger le recours aux connaissances grammaticales des élèves et à tordre le texte afin qu'il s'adapte à leurs attentes.

- Item 4 « *...des chaussures dont les semelles bâillaient...* »

Cet item comporte un nombre important de non-réponse et réponses autres. La comparaison a pourtant été bien établie par plus de la moitié des élèves « *des semelles à quelqu'un qui bâille* », mais seulement trois élèves ont retenu l'écartement des lèvres comme caractéristique du bâillement et ainsi inférer le sens de décollement. Les autres élèves ont retenu le bruit du bâillement ce qui conduit à dire que « *les chaussures grincent* » ou encore l'ouverture de la bouche lors du bâillement et interpréter que « *les semelles sont trouées* ». Alors que les interprétations erronées de la classe témoin, rassemblent des problèmes de déchiffrage – « *balayent pour bâillaient* » -, de connaissances approximatives de l'expression sans tentative de comparaison – « *des chaussures abîmées* » -, d'interprétation en regard du contexte – « *des vieilles chaussures parce qu'ils sont pauvres* » -, de méconnaissance lexicale des éléments constitutifs d'une chaussure – « *des chaussures sans semelle* »-.

Cet item témoigne de la difficulté pour l'enseignant, à cerner les éléments lexicaux qui font obstacle à la compréhension des élèves. En effet, de nos jours, les élèves portent principalement des chaussures de type baskets et ces chaussures se

trouent, se déchirent mais les semelles ne se décollent plus. Nous voyons bien ici, que la difficulté d'interprétation est tributaire d'un ensemble de connaissances liées à l'expérience et aux modifications des biens de consommation d'une société.

- Item 5 « ...une veste d'un autre âge... »

Il en va de même pour cet item pour lequel les élèves nous ont majoritairement rappelés que pour des élèves de dix – onze ans, la taille des vêtements est inscrite en âge. Ainsi « *une veste d'un autre âge* » est tout simplement une veste qui n'est pas à sa taille, interprétation corroborée par la suite de la proposition « *une veste d'un autre âge trop courte* ». La plupart des élèves n'a donc perçu aucun sens figuré.

L'analyse de ce post-test confirme la pertinence des hypothèses émises. La capacité à identifier la rupture de sens conduit à la mise en œuvre d'inférences afin de rétablir une cohérence textuelle et l'attention au contexte peut faciliter l'émission d'hypothèses et un contrôle de leur validité. Cependant nous percevons la difficulté pour les élèves de cet âge à opérer des inférences qui nécessitent l'interaction de diverses connaissances. Plus l'élève est en difficulté de lecture et plus il privilégie l'utilisation d'un type de connaissance de manière exclusive. Les élèves de cette classe en grande difficulté de lecture, quel que soit le support textuel, ont obtenu des scores de réussite très bas aux deux tests et nous pouvons remarquer ce manque de flexibilité. Roman a toujours des difficultés à produire des évocations sémantiques pour une unité lexicale. Céline qui était capable d'interprétation à partir d'une forme simple du type " *X est un Y* ", applique cette stratégie à tous les types d'emplois et ainsi compare des éléments aléatoires du texte. Yanis produit une évocation qui est maintenue indépendamment du contexte. Ces trois élèves ont tous une fluence de lecture comprise entre le 5^{ème} et le 15^{ème} percentile. Il n'en n'est pas de même pour les quatre autres élèves également situés dans ces percentiles. Ils ont tous progressé d'un demi-point ou d'un point par rapport au pré-test. Leurs productions témoignent d'acquisitions dans l'attention au contexte et dans leur capacité à identifier les ruptures de sens.

Pour l'ensemble de la classe, nous sommes conscients que les résultats chiffrés restent très discutables : le pré-test et le post-test présentent des différences de complexité, une des méthodologies de réponse n'a pas été reprise, les

séquences de passation ne sont pas identiques, la correction malgré les critères définis en amont est parfois sujette à discussion... Mais l'analyse qualitative et la comparaison avec la classe témoin participent à relever des acquisitions en cours de construction pour certains élèves et une utilisation assez aisée des stratégies d'interprétation pour d'autres.

Les enseignantes de la classe constatent que ce travail a été très porteur pour un groupe d'élèves jugés " moyens compreneurs ". Ce sont des élèves qui ne présentent pas de difficulté particulière pour répondre à des questions explicites mais se révèlent peu experts pour traiter l'implicite. Ils disposent de connaissances qu'ils ont du mal à faire fonctionner ensemble lors d'opérations inférentielles et vérifient peu leurs réponses. La place prépondérante donnée aux échanges leur a permis, d'une part, d'exprimer leurs hypothèses et leurs cheminements et d'autre part, de s'enrichir des constructions des autres, tout en explorant les formes de justification des interprétations. Les enseignantes perçoivent que ces élèves sont plus enclins à s'interroger à propos d'extraits textuels complexes, à relever des ambiguïtés et à s'engager dans une recherche de compréhension. Elles observent une progression importante de la classe dans le champ du vocabulaire. Les élèves parviennent mieux à utiliser le contexte pour comprendre une unité lexicale et identifier l'utilisation de mots ou expressions au sens figuré. Les résultats des évaluations nationales CM2 2011, dont la passation s'est effectuée avant celle du post-test, corroborent ces observations. En effet, la classe recherche obtient 58,7% de réussite aux items qui nécessitent l'appui du contexte pour comprendre un mot, tandis que la classe témoin obtient 43,7%. L'identification des emplois figurés présente un score de 78,2% pour la classe recherche et 52% pour la classe témoin. Ces résultats chiffrés contribuent à montrer l'impact du travail effectué au cours de l'expérimentation. Dans le champ de la compréhension en lecture, les résultats des évaluations nationales sont plus modestes puisque pour la réalisation d'inférences, les deux classes obtiennent sensiblement le même score de réussite : 44,8% pour la classe recherche et 44,6% pour la classe témoin. Notre travail n'a donc pas encore permis de transférer les compétences acquises lors de l'interprétation des emplois figurés à la compréhension de texte en autonomie.

Conclusion

Des constats de déploration quant à la baisse du niveau de lecture et de vocabulaire des élèves, nous avons en section 1 tenté d'établir un constat plus distancié des difficultés des élèves dans le domaine de la compréhension en lecture et des connaissances lexicales. L'analyse de différentes évaluations nous a permis de relever que les élèves réussissent les tâches simples mais rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de résoudre une tâche complexe, nécessitant d'articuler plusieurs tâches simples. Ces élèves disposent de connaissances qu'ils ne parviennent pas à utiliser dans les situations requises et selon des stratégies appropriées. Nous avons ainsi recherché une voie qui permettrait conjointement de favoriser des apprentissages et d'exercer des habilités dans les domaines de la compréhension en lecture et du vocabulaire. Si l'enseignement du vocabulaire suscite autant de questions relatives à son contenu et sa forme, c'est probablement que les situations d'enseignement-apprentissage en usage ne permettent pas d'atteindre les objectifs attendus. Les outils lexicaux, à l'instar des outils grammaticaux et orthographiques, demeurent inopérants si l'on n'apprend pas à les faire fonctionner ensemble pour résoudre un problème identifié. L'entraînement aux opérations inférentielles subit le même sort s'il se cantonne à l'automatisation de processus.

L'appui théorique de la section 2, étaye notre recherche en réaffirmant les liens réciproques entre les connaissances approfondies du lexique et la compréhension des textes. Il nous permet de définir les processus inférentiels et les concepts spécifiques à l'interprétation des textes et des unités lexicales incises dans un énoncé. Une exploration plus précise de la notion d'inférence lexicale nous amène à envisager une entrée didactique par les emplois figurés pour construire notre expérimentation. L'inscription d'emplois figurés à l'intérieur des textes marque leurs singularités et leurs qualités esthétiques. Ces figures de styles permettent d'enrichir l'expression de la pensée. Pour comprendre ces emplois, le lecteur doit en identifier les référents et les interpréter. Ce travail d'interprétation s'appuie sur des habilités métacognitives et la réalisation d'inférences logico-linguistiques et pragmatiques.

Notre expérimentation est précisée en section 3, en regard d'objectifs et d'hypothèses de recherche. Nous avons défendu l'idée que pour favoriser le développement de compétences, l'élève devait rencontrer des situations nouvelles, complexes au cours desquelles il doit élaborer des démarches cognitives de résolution. Les situations d'apprentissages fournissent des expériences et apportent des aides à leur traitement. Dans notre expérimentation, le recours à la mutualisation des connaissances constitue pour une large part l'étayage nécessaire à l'engagement et la participation de tous les élèves. Cette interaction entre les élèves a favorisé pour les " moyens compreneurs " le recours aux connaissances dont ils avaient des difficultés à s'emparer lors de tâches complexes. Quant aux " bons compreneurs ", l'explicitation des hypothèses et des justifications a contribué au développement de leurs capacités métacognitives. S'agissant de l'exploitation collective des apports culturels, nous pouvons nous interroger à propos des transferts opérables par les élèves plus démunis. En effet, la lecture littéraire, hors cadre scolaire est une activité solitaire et le lecteur ne bénéficie plus de cette mise en commun favorisée dans l'expérimentation. Nous pensons qu'elle aura permis à chaque élève de saisir l'étendue et la variété des sens portés par les mots. Nous avons vu des élèves modifier leur rapport aux écrits. Bien souvent soumis aux mots et aux pensées de l'auteur, ils ont découvert un espace de communication dans lequel ils pouvaient se placer en tant que sujet lecteur. Par là-même, ils ont entrevu qu'il n'y avait pas une lecture mais des lectures et que chacun, être singulier, participe à une interprétation des textes.

D'un point de vue procédural nous avons vu que les élèves d'école élémentaire rencontrent des difficultés diverses dans la réalisation d'inférences logico-linguistiques. Ces inférences s'appuient sur des connaissances encore en construction à ce niveau de scolarité et nécessitent de multiples occasions de les mettre en œuvre en situation de lecture de textes pour les rendre efficaces. L'étude des corpus a suscité le recours à la catégorisation et aux aspects définitionnels. Nous avons pu noter que bon nombre d'élèves éprouvaient d'importantes difficultés à utiliser ces mécanismes. Ces concepts font référence à des capacités à développer dès l'école maternelle et nécessitent une poursuite des apprentissages en élémentaire. Les emplois figurés offrent cette possibilité d'étendre le maillage des réseaux sémantiques déjà constitués.

Notre recherche a donné lieu à une analyse plus qualitative que quantitative et n'impliquait qu'un nombre restreint d'élèves, scolarisés dans un secteur spécifique, aussi nous ne prétendons pas généraliser nos observations. Cependant dans ce contexte précis, pour évaluer l'apport de notre expérimentation, nous allons tenter de répondre aux questions énoncées en introduction.

- Comment enseigner la compréhension ?
- Comment enrichir le vocabulaire des élèves ?
- Comment amener ces élèves à rencontrer et questionner ces écrits qui ne leurs sont pas familiers ?

Notre expérimentation propose une entrée didactique commune, les emplois figurés, pour répondre à ce triple questionnement. Ces emplois sont largement utilisés dans les énoncés à caractère littéraire ou scientifique. Nous nous sommes restreints aux premiers et nous nous appuyons sur les observations de Chabanne, J-C. (2008) pour les caractériser. Les textes littéraires proposent un vocabulaire complexe, assorti d'acceptions inhabituelles. Les constructions syntaxiques sont riches en connections sémantiques reliant les unités lexicales. Les textes présentent une pluralité d'interprétations possibles. Les figures incises dans ces textes, pour être interprétées, nécessitent d'effectuer des allers et retours entre l'observation des liens entre les différentes unités lexicales et le sens plus global du texte.

D'un point de vue méthodologique, les questionnements et l'étayage de l'adulte permettent l'enrôlement de l'élève et l'invitent à mobiliser ses connaissances. La mise en place des débats pour construire collectivement une interprétation contribue à libérer la parole et à rendre les élèves plus exigeants dans leurs justifications. L'enseignant apporte le vocabulaire spécifique utile à l'activité métalinguistique des élèves.

Nous allons maintenant envisager les apprentissages effectués par les élèves au cours de cette expérimentation dans le domaine de la compréhension et du vocabulaire.

Dans le champ de la compréhension, les élèves ont pris conscience qu'il ne suffisait pas de comprendre le sens de chaque mot de manière isolée pour interpréter un texte. Les échanges collectifs ont permis d'explicitier la mise en œuvre des processus inférentiels nécessaires à la compréhension des énoncés. Les résultats des évaluations nationales CM2 2011 ne nous permettent pas de percevoir d'acquisitions spécifiques dans ce domaine. Cependant, la richesse des élaborations

produites tout au long des séances, la persévérance que certains ont développée à justifier leurs hypothèses en s'appuyant sur des éléments textuels et linguistiques, montrent que des apprentissages afférents à la réalisation d'inférences sont en cours d'acquisition. A titre d'exemple : l'identification de substituts nominaux ou de reprises anaphoriques, étape indispensable à la compréhension d'un énoncé, « *Ma grand-mère... Ce papillon de nuit...* » - « *Il a traité Sami de tricheur...* » ; l'utilisation de connaissances grammaticales et syntaxiques pour repérer une rupture sémantique, « *Ma mère sentait le printemps...* » - « *Ce garçon est un âne* » ; l'interprétation de connecteurs pour mettre en relation différentes propositions « *Depuis ce jour, Fred...* » ; l'inhibition d'interprétations spontanées liées à des connaissances personnelles au profit d'un appui contextuel, « *cocon* » renvoie habituellement à la notion de chaleur alors que le contexte évoque le froid. Les résultats du post-test illustrent bien les progrès réalisés par les élèves dans l'utilisation du contexte pour orienter leurs interprétations et parfois même pour donner sens à des unités lexicales méconnues. Nous pouvons gager que si ces élèves ne sont pas encore capables de mener à terme en situation de lecture autonome l'ensemble des opérations inférentielles à réaliser, le temps et l'exercice leur permettront de renforcer et d'enrichir l'éventail des constructions en cours.

Dans le champ du vocabulaire, les évaluations nationales témoignent de réelles acquisitions. Lors des séances, nous avons vu les élèves interroger le sens des mots en référence à leur appartenance catégorielle, « *ça parle pas de la même chose* » ; en énonçant les traits spécifiques, « *Cet homme est un canard* » ; en évoquant les aspects définitionnels « *Une ruche c'est le logis des abeilles* » ; en ayant recours à la morphologie, « *Dans échassier il y a échasse* » ; ou encore en faisant appel à des connaissances grammaticales, « *C'est un nom, mais il ne dit pas ce que c'est, il dit comment est le garçon* ». Toutes ces opérations ont conduit les élèves à enrichir leurs connaissances sémantiques des mots. Ainsi ils ont construit l'idée que les mots ne sont pas des unités de sens unique(s) mais des concepts porteurs de « *sens incomplets* » (Grossmann, F. 2005), qui auront besoin d'être spécifiés. Cette approche a permis d'appréhender les mots en relation avec les autres unités lexicales au sein d'une structure syntaxique et de rechercher les liens avec les réseaux sémantiques constitués, « *Ma mère sentait le printemps* ». Le contexte est devenu un appui important pour guider et spécifier l'interprétation des unités lexicales, recours peu utilisé antérieurement à ce travail et qui laissait les

élèves passifs lors de la rencontre de mots moins usités. Les séances de travail nous ont permis également de pointer le poids des stéréotypes liés au sens des mots et ainsi de commencer à adopter une attitude critique offrant la possibilité de révisions d’aprioris. Nous pouvons affirmer que les diverses explorations menées contribuent à améliorer les compétences lexicales des élèves.

Sur le plan des situations d’enseignement-apprentissage, cette recherche a participé à questionner nos pratiques. En effet, plus l’enseignement s’adresse à un public fragile et plus les enseignants ont tendance à ajuster certaines variables. Il peut s’agir du niveau de complexité des écrits proposés ou de la tâche à réaliser. Les séances ont montré que la complexité favorise l’activité des élèves. La complexité n’est plus un obstacle à la compréhension mais un moteur à l’activité de recherche si un étayage suffisant est proposé afin de permettre l’engagement de tous les élèves. Nous avons vu que le guidage de l’enseignant tout comme la mutualisation des stratégies participent à cet étayage. Les remarques des enseignants quant aux changements d’attitude des élèves face à leurs apprentissages, nous fait entrevoir de nouvelles pistes à explorer en lien avec l’étude des emplois figurés. Si dans notre expérimentation nous avons privilégié les domaines de la lecture et du vocabulaire, il serait également intéressant d’y adjoindre l’écriture. Les effets bénéfiques et réciproques du mieux lire pour mieux écrire, le passage d’un vocabulaire passif à un vocabulaire actif et mobilisé en situation d’écriture, sont des arguments pour suggérer d’explorer de nouvelles pistes. A titre d’exemples, il serait pertinent de poursuivre le travail en concevant des séquences d’enseignement dont l’un des objectifs serait le réemploi de figures en production écrite de textes courts ou encore pour commenter des œuvres plastiques. Un projet d’écriture collective ou individuelle peut également comporter un critère d’insertion de métaphores d’invention. Le recours à la métaphore n’est pas considéré ici comme une fin en soi mais comme un enrichissement de la production écrite. Les programmes officiels 2008 rappellent que la maîtrise de la langue ne relève pas exclusivement de l’enseignement du français mais également des autres disciplines. Comme nous l’avons évoqué plus haut, les emplois figurés sont également largement utilisés dans les écrits scientifiques. L’exploration de ces types d’écrit pourrait également constituer des supports à l’amélioration des compétences en lecture et à l’enrichissement du vocabulaire.

Bibliographie

- BARTH, B.M (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz.
- BIANCO, M. (2007), *Compréhension*, La Cigale.
- CALAUQUE, E. (2009), *Batimo CM*, La Cigale.
- CALAUQUE, E., GROSSMANN, F. « Enseignement – Apprentissage du lexique » (2000), *Lidil*, 21, 5-15.
- CATACH, N. (1980), « La ponctuation », *Langue française*, 45, 16-27.
- CEBE, S., GOIGOUX, R. (2007), « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes », *Repères*, 35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, 185-208.
- CHABANNE, J-C., CELLIER, M., DREYFUS, M., SOULE, Y. (2008), « Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire », in *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Presses du Septentrion, 81-97.
- COLMANT, M., DOS SANTOS, S. (2008), « Evolution des performances en lecture des élèves de CM1. Résultats de l'étude internationale PIRLS », *Note d'information DEPP*, 14 mars 2008.
- DE LA HAYE, F., BONNETON-BOTTE, N. (2009), « Incidence d'un entraînement à la production s'inférences sur le niveau de compréhension en lecture », in *L'apprentissage de la langue écrite*, PUR, 215-229.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., ZAGAR, D. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF.
- FAYOL, M. & coll. (2000), *Maîtriser la lecture*, ONL, Odile Jacob.
- FLORIN, A. (1993), « Les connaissances lexicales des enfants de l'école primaire », *Repères*, 8, *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, 93-112.
- GALISSON, R. (1993), « Les palimpsestes verbaux », *Repères*, 8, *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, 41-63.
- GIASSON, J. (1990), *La compréhension en lecture*, De Boeck.
- GINESTE, M-D., SCART-LHOMME, V., (1999), « Comment comprenons-nous les métaphores ? », *L'année psychologique*, 99 - 3, 447-492.
- GINESTE, M-D., FRANQUART-DECLERCQ, C., (2001), « L'enfant et la métaphore », *L'année psychologique*, 101 - 4, 723-752.

GOMBERT, J-E., GAUX, C., DEMONT, E. (1994), « Capacités métalinguistiques et lecture : quels liens ? », *Repères*, 9, *Activités métalinguistiques à l'école*, 61-73.

GROSSMANN, F. (2005), « Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de la lecture et de l'interprétation des textes », in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses du Septentrion, 117-137.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1985), *Les métaphores de la vie quotidienne*, Minuit.

LE CUNFF, C., BRESSY, P., ROLLAND, M., SARAF, S (1993), « Activités lexicales aux cycles 1 et 2 », *Repères*, 8, *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, 151-167.

LEON, R. (2008), *Enseigner la grammaire et le vocabulaire*, Hachette Education.

LEQUETTE, C., POUGET, G., ZORMAN, M. (2008), *Fluence de lecture CM, 6è, 5è*, La Cigale.

MARTIN, R. (1976), *Inférence, antonymie et paraphrase*, C. Klincksieck.

PASSERAULT, J-M. (1991), « La ponctuation. Recherches en psychologie du langage », *Pratiques*, 70, 85-103.

PICOCHÉ, J. (1993), « La cohérence des polysèmes, un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire », *Repères*, 8, *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, 11-28.

PRANDI, M. (2002), « La métaphore : de la définition à la typologie », *Langue française*, 134, 6-20.

QUET, F. (2001), « Apprendre à comprendre : problèmes, enjeux, variations », in *Pratiques de lecture et cheminements de sens*, ENS, 23-45.

SIOUFFI, G., VAN RAEMDONCK, D. (1999), *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal.

SOUSSI, A., WIRTHNER, M., BROI, A-M. (2007), « Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants », *Repères*, 35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, 31-51.

REMOND, M. (2007), « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10ans », *Repères*, 35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, 53-72.

REMOND, M., QUET, F. (1999), « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2 », *Repères*, 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, 203-224.

TAMBA-MECZ, I. (1981) *Le sens figuré*, PUF.

TAMINE, J. (1979), « Métaphore et syntaxe », *Langages*, 54, 65-81.

TAUVERON, C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, 9-38.

VANCOMELBEKE, P. (2004), *Enseigner le vocabulaire*, Nathan.

VAN DIJK, Teun A., KINTSCH, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press London.

VIANIN, P. (2009), *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*, de Boeck.

BIBLIOGRAPHIE DES TEXTES SUPPORTS D'ETUDE

Album

« Première année sur la terre », (2003), Auteur SERRES, A., Illustrateur ZAÛ,
Rue du Monde.

Roman

« L'enfant océan », (2002), MOURLEVAT, J-C., Pocket Jeunesse.

Annexe 1

L'arbre qui chante

L'air qui entra en même temps que Vincendon était tout piqueté de minuscules flocons blancs. Le feu grogna plus fort, puis ce fut le silence. Ils étaient là tous les quatre, à regarder le père Vincendon et son paquet solidement ficelé.

Vincendon posa son paquet sur la table, ôta ses lunettes, les essuya longuement, se moucha, remit ses lunettes et s'approcha du feu en frottant l'une contre l'autre ses grosses mains qui faisaient un bruit de râpe.

- Il fait meilleur ici que dehors, dit-il.

Les enfants s'impatientaient. Chacun d'un côté de la table, ils regardaient le paquet sans oser y toucher. Le vieil homme semblait prendre plaisir à prolonger leur attente. Il les observait du coin de l'œil et adressait aux grands-parents des sourires complices. Enfin il se retourna et dit :

- Alors qu'est-ce que vous attendez pour l'ouvrir ? Ce n'est tout de même pas à moi de défaire le paquet.

Quatre petites mains volèrent en même temps. Les nœuds étaient nombreux et bien serrés.

- Prête-nous tes ciseaux, Grand-mère...

- Non, dit Vincendon. Il faut apprendre la patience et l'économie. Défaites les nœuds et n'abîmez rien, je veux récupérer ma ficelle et mon papier. [...]

Les grands-parents, aussi impatients que les enfants, attendaient, suivant des yeux chacun de leurs gestes. Enfin, le papier fut enlevé, et une longue boîte de bois roux et luisant apparut. Elle était plus large d'un bout que de l'autre. Vincendon s'en approcha lentement et l'ouvrit.

À l'intérieur, dans un lit de velours vert, un violon dormait.

- Voilà, dit simplement le vieil homme. Ce n'était pas plus compliqué que ça. À part les cordes, le velours et les crins de l'archet, tout se trouvait au cœur de votre arbre.

- Mon Dieu, répétait Grand-mère qui avait joint ses mains en signe d'admiration. Mon Dieu que c'est beau !

- Ça alors !...ça alors ! bégayait Grand-père. Je te savais très adroit, mais tout de même !

Le vieil artisan souriait. Il passa plusieurs fois sa main sur sa moustache avant de dire :

- Vous comprenez pourquoi je ne voulais pas vous laisser entrer dans mon séchoir ? Vous auriez vu des violons, des guitares, des mandolines et bien d'autres instruments. Et vous auriez tout deviné. Eh oui ! je suis luthier. Je fais des violons...Et l'érable, voyez-vous, c'est le bois qui chante le mieux.

Sa grosse main s'avança lentement pour caresser l'instrument, puis elle se retira toute tremblante.

- Alors, dit-il à Gérard. Tu ne veux pas essayer de jouer ? Tu ne veux pas faire chanter ton arbre ? Allons, tu peux le prendre, il ne te mordra pas, sois tranquille.

Le garçon sortit le violon de son lit et le prit comme il avait vu les musiciens le faire. Il posa l'archet sur les cordes et en tira un grincement épouvantable. Grand-mère se boucha les oreilles tandis que le chat, réveillé en sursaut, disparaissait sous le buffet. Tout le monde se mit à rire.

- Eh bien ! dit Grand-père, si c'est ce que tu appelles chanter !

- Il faut qu'il apprenne, dit Vincendon en prenant l'instrument, qu'il plaça sous son menton.

Et le vieux luthier aux mains énormes se mit à jouer. Il jouait en marchant lentement dans la pièce, en direction de la fenêtre. Immobiles, les enfants regardaient et écoutaient. [...]

Vincendon jouait, et c'était vraiment l'âme du vieil arbre qui chantait dans son violon.

Bernard Clavel, extrait de *L'arbre qui chante* (Pocket jeunesse)

Annexe 2

***éboulis** : tas de terre et de pierres qui sont tombées.

Un oiseau de mer fit des cercles au-dessus de la ruine, et Lullaby eut soudain très envie d'être là-haut. Elle commença à grimper le long de l'éboulis*. Les arêtes des cailloux écorchaient ses mains et ses genoux, et de petites avalanches glissaient derrière elle. Quand elle arriva tout en haut, elle se retourna pour regarder la mer, et elle dut fermer les yeux pour ne pas sentir le vertige. Au-dessous d'elle, si loin qu'on regardât, il n'y avait que cela : la mer. Immense, bleue, la mer emplissait l'espace jusqu'à l'horizon agrandi, et c'était comme un toit sans fin, un dôme géant fait de métal sombre, où bougeaient toutes les rides des vagues. Par endroits, le soleil s'allumait sur elle, et Lullaby voyait les taches et les chemins obscurs des courants, les forêts d'algues, les traces de l'écume. Le vent balayait sans arrêt la mer, lissait sa surface.

Lullaby ouvrit les yeux et regarda tout, en s'accrochant aux rochers avec ses ongles. La mer était si belle qu'il lui semblait qu'elle traversait sa tête et son corps à toute vitesse, qu'elle bousculait des milliers de pensées à la fois.

Lentement, avec précaution, Lullaby s'approcha de la ruine. C'était bien ce qu'avait dit le petit garçon à lunettes, une sorte de théâtre, fait de grands murs de ciment armé. Entre les hauts murs, la végétation poussait, des ronces et des lianes qui recouvraient complètement le sol. Sur les murs, il y avait un toit de dalles de béton, effondré par endroits.

J.M.G Le Clézio, extrait de *Lullaby* (Gallimard jeunesse)

Annexe 3

Le Vendée Globe

Document n°1

Le *Vendée Globe* est une épreuve sportive qui consiste à faire le tour du monde, à la voile, en solitaire, sans escale et sans assistance. Cette course se déroule tous les quatre ans, le départ ayant lieu au mois de novembre aux Sables-d'Olonne en Vendée (France). La première édition a eu lieu en 1989. Depuis, le *Vendée Globe* a grandi pour devenir une des courses au large les plus réputées dans le monde. De par sa difficulté, il est parfois appelé l'« Everest de la mer ».

Les skippers partent du port des Sables-d'Olonne, longent les côtes africaines, contournent l'Antarctique, remontent le long de l'Amérique du Sud et reviennent à leur point de départ. Au cours des différentes éditions, des bouées de passage ont été placées pour créer un parcours côtier devant les Sables-d'Olonne ou pour obliger les concurrents à ne pas descendre trop au sud dans leur tour de l'Antarctique avec le risque de percuter des icebergs ou des growlers (petits morceaux d'iceberg à peine visibles).

Le règlement du *Vendée Globe* précise que les concurrents doivent parcourir 24 000 milles (1 mille = 1 852 mètres) environ. Le skipper est seul à bord de son monocoque. Il doit suivre un parcours imposé en passant par des points précis sans s'arrêter. Il ne peut obtenir aucune assistance, autre que médicale, de l'extérieur.

Le *Vendée Globe* mêle aventure et exploit sportif. Fournisseur officiel de légendes depuis 1989, la course a forcé le respect du monde maritime et du public en général.

Annexe 4

Pré-test

Test 1

Lis chaque texte et réponds aux questions en entourant la réponse qui te semble correcte.

1- « Pendant la récréation, j'ai volé le stylo de la maitresse. C'est un stylo magique : j'ai remarqué qu'avec ce stylo, elle ne fait jamais de faute. Quand nous sommes rentrés en classe, la maitresse s'est installée à son bureau et a dit : "Je ne trouve plus mon stylo noir ! Ce stylo est très important pour moi car ce sont mes enfants qui me l'ont offert. " A ce moment-là, mes joues se sont enflammées. »

Dans le texte, "mes joues se sont enflammées" signifie que l'élève ressent :

- a) de la joie b) de la peur c) de la colère d) de la honte

Justifie ta réponse :

.....
.....

2- « Une petite fouine au pelage gris-brun, s'est installée à la lisière de la forêt pour passer l'hiver. Depuis que la neige avait fait fuir les animaux que la fouine chassait, elle menait une vie de misère. »

Dans le texte, "elle menait une vie de misère", signifie que :

- a) Elle est seule.
b) Elle n'a plus rien à manger.
c) Elle n'a plus d'argent.
d) Elle a froid.

Justifie ta réponse en complétant la phrase choisie :

Elle..... , parce que

3- « La tourterelle vient de pondre quatre beaux œufs qu'elle couve avec amour. Au milieu de la journée, le soleil chauffe si bien son nid, qu'elle décide de s'envoler quelques instants à la recherche de nourriture pour ses petits quand ils sortiront de leur coquille. A son retour, le nid de l'oiseau est une tirelire sans argent.

Dans le texte, "le nid de l'oiseau est une tirelire sans argent", signifie :

- a) A son retour, la tourterelle a trouvé des pièces dans son nid.
- b) A son retour, l'argent qui était dans le nid de la tourterelle a disparu.
- c) A son retour, les œufs de la tourterelle ont disparu.
- d) A son retour, le nid de la tourterelle est détruit.

Justifie ta réponse :

.....
.....

Test 2

Lis chaque texte et réponds aux questions par écrit.

1- « Le volcan dégageait une odeur de soufre, il fumait et sa surface bouillonnait. Tout à coup, la bête cracha sa salive rouge. »

Qui est "la bête" dans le texte ?

.....
.....

Comment peux-tu maintenant reformuler la phrase "La bête cracha sa salive rouge" :

.....
.....

2- « Toute la nuit, j'ai entendu le vent. Il était si violent que les volets et les vitres vibraient. Dehors, j'entendais des objets tomber. Le matin quand je suis sorti, le jardin était un champ de bataille. »

Explique ce que signifie dans le texte, "le jardin était un champ de bataille" :

.....
.....

Relève dans le texte les mots ou groupes de mots qui t'ont aidé à comprendre :

.....

3- « Aujourd'hui le maître propose une activité de problèmes à résoudre en utilisant les notions mathématiques étudiées tout au long du mois précédent. Tony lit les énoncés, relit, lit de nouveau : dans sa tête dansent des mots qui s'emmêlent. »

Explique ce que signifie dans le texte, "dans sa tête dansent des mots qui s'emmêlent." :

.....
.....

4- « Elle souriait toujours, chaque jour elle attendait dans le jardin mon retour de l'école. Je sautais alors dans ses bras et me laissais emporter par une mère aux mains de soie. »

Explique ce que signifie dans le texte, "une mère aux mains de soie."

.....
.....

Qu'est-ce qui t'as aidé à comprendre ?

.....

Test 3

**« Raconte ce que tu as compris de l'histoire. »
Faire expliciter la métaphore si nécessaire.**

1- « Elle s'installa confortablement et commanda un café avec un nuage de lait. »

2- « Il est difficile de surprendre une loutre au repos. Ce gros cylindre, emmitouflé de brun est très agile dans l'eau. »

3- « Quand je suis rentré de l'école, j'avais deux choses importantes à dire à mes parents. La première, que j'avais eu une punition en classe parce que je n'avais pas fait mes devoirs et la deuxième, que j'étais invité pour l'anniversaire de Morgan. A ce moment-là, j'ai bien senti que mes parents se raidissaient intérieurement. »

Annexe 5

Les corpus étudiés

- **Identifier les ruptures de sens et faire émerger les stratégies d'interprétation**

Mon frère est un ogre.

Son sourire est un soleil.

Cet homme a des oreilles d'éléphant.

Une lumière d'or.

Une main de fer.

Un appétit d'oiseau.

Ma grand-mère passe la nuit à lire, faire des mots croisés ou regarder la télé. Mais le matin, ce papillon de nuit est bien fatigué.

J'attends mon frère. Bien sûr cet escargot va être en retard.

Cet arbre, géant de la forêt, sert de logis aux petits animaux.

Une idée tordue.

Une voix chaude.

Un regard transparent.

Cette vieille femme transpire la méchanceté.

Ma mère sentait le printemps même en hiver.

La lune éclabousse le jardin.

Le magasin fourmille.

Cette forêt est un mur.

Ils mouraient tous sous une pluie de fer.

Dans un grand magasin, une femme s'énerve, cette tornade renverse tout sur son passage.

La ville s'endort.

Les campeurs redoutent la colère du ciel.

- **Faire émerger l'importance du contexte**

Cette femme est une fourmi.

Dans la maison de Justine on trouve de tout. Elle passe son temps à récupérer des objets dont les autres ne veulent plus. Elle trouve que nous gaspillons trop. Justine recycle les choses et leur redonne une nouvelle vie. Justine est une véritable fourmi.

Cet homme est un canard.

Léo est un jeune homme frêle aux yeux clairs. Il adore rire, de tout et de rien. Ses amis l'apprécient pour sa bonne humeur. Le rire c'est sa force : c'est comme cela qu'il a surmonté les moments difficiles après son accident de voiture qui lui a abimé les jambes. Depuis ce jour Léo s'amuse à dire qu'il est un canard.

Ses joues s'enflamment.

Téo suit Léa de loin. Léa ! Cela fait deux mois maintenant qu'il ne fait que l'observer. Mais impossible de lui parler. Un jour il s'est retrouvé face à elle, soudain ses joues se sont enflammées.

Ce matin en regardant le calendrier, je me suis aperçu qu'il fallait encore attendre dix jours avant mon anniversaire : je bouillais intérieurement.

Sami a aidé Eddy à faire ses exercices de maths. Mais quand le maître a rendu les exercices, il a traité Sami de tricheur, il a ajouté : « Tu sais Sami ça ne sert à rien si tu recopies les exercices sur les autres, tu n'apprendras rien ! ». Sami bouillait intérieurement.

Paul est historien. Son travail consiste à faire des recherches sur les événements qui se sont passés il y a très longtemps. Pour cela il va régulièrement à la bibliothèque nationale. Pour Paul, cette bibliothèque est une mine d'or.

Louis est brocanteur. Il achète des vieux objets pour les revendre dans son magasin. Il vend beaucoup de vieux livres aux couvertures de cuir avec des illustrations peintes à la main. Cet après-midi il ira au château de la Baronne de Montfort. La bibliothèque de la Baronne est une mine d'or pour Louis.

Quand le maître me demande de parler devant toute la classe, mes joues sont en flamme.

Quand je mange un gâteau au chocolat en passant devant un homme qui mendie dans la rue, mes joues sont en flamme.

Quand je vois mon petit frère renverser et abîmer mes affaires dans ma chambre, mes joues sont en flamme.

Quand mes parents me félicitent et me récompensent pour mon travail en classe, mes joues sont en flammes.

Elle rentrait chez elle par une rue sombre. Sous l'éclat de la lune, les ombres bougeaient. Sara vit une ombre qui semblait la suivre et hésitait entre la peur d'être suivie par un inconnu et la colère si c'était son frère qui tentait de l'effrayer. Finalement elle se retourna. Sa découverte la pétrifia.

La végétation était recouverte de neige. Le ciel et le sol se confondaient dans cette blancheur, tellement il neigeait fort. Le vent balayait la trace de ses pas, dissimulant sa présence. Ce cocon est un refuge pour elle.

C'est enfin le jour de son anniversaire. Fred attendait ce jour avec impatience. Ses résultats scolaires et son comportement ont été bons depuis la rentrée. Son père et sa mère lui avaient laissé entendre qu'il serait récompensé. Ses parents ont organisé une petite mise en scène pour lui offrir son cadeau : ils l'ont guidé dans le salon toute lumière éteinte pour augmenter l'effet de surprise. Lorsqu'ils ont allumé les lumières, Fred a pu remarquer la taille du cadeau et sa joie a chaviré.

Mauvaise nouvelle : au collège, une panne informatique a effacé toutes les notes des devoirs du trimestre. Les enseignants sont très ennuyés d'apprendre aux familles qu'ils ne pourront pas connaître les notes de leurs enfants. Quand Etienne a appris cette nouvelle, il s'est senti des ailes.

- **Réinvestir les stratégies d'interprétation en lecture de texte long.**

Travail à partir de l'album « Première année sur la terre. » Alain Serres

Il avance encore lorsqu'**une flèche froide** se plante brusquement dans son cou. Un autre frisson secoue son épaule puis son front. C'est sa première mauvaise surprise, sa première pluie.

Son lait est réconfortant et blanc. **Du sirop de lumière** qu'il est doux de téter, les yeux fermés.

Le nouvel habitant de la planète apprend tout. Un jour que les grives ont des ailes. Un autre, que les fleurs des framboisiers changent, sans que l'on s'en aperçoive, pour devenir **des bijoux rares aux perles de sucre**.

Au fil des semaines, l'été se fait de plus en plus brûlant. Les mûres sont chaudes et **le ruisseau n'a plus la force de parler**.

Il a appris que l'automne crisse quand on lui marche dessus. Les nuits allongent et **la forêt maigrit**.

Il apprend que **la neige a de la mémoire**. D'étranges traces de pas y sont dessinées. **Elle se souvient** qu'un homme lourd est passé, il y a peu.

Annexe 6

Post-test

Adaptation d'un extrait du roman « L'enfant océan » de J.C. Mourlevat

Cet extrait présente la famille DOUTRELEAU.

Lis attentivement plusieurs fois le texte et réponds aux questions en t'aidant du texte.

1 Les Doutreleau avaient sept enfants. Yann était le septième, il arrivait seul en dernier,
2 les six autres marchaient par paires : les deux aînés avaient quatorze ans, les suivants
3 treize et les plus jeunes onze.

4 On connaissait bien les Doutreleau au collège, à chaque rentrée scolaire les
5 professeurs de sixième voyaient arriver la dernière livraison.

6 Les enfants Doutreleau étaient tous grands pour leur âge et très maigres, l'air affamé
7 mais sans appétit pour l'école. Yann le dernier, avait dix ans, aussi maigre que petit,
8 il était gourmand de connaissances.

9 Les enfants Doutreleau étaient bien identifiables dans la cour du collège. Ils se
10 ressemblaient à leur allure. Des sortes d'échassiers avec au bout de leurs maigres
11 jambes, des chaussures dont les semelles bâillaient, une veste d'un autre âge trop
12 courte, un pantalon maculé de boue.

13 Les deux aînés n'étaient pas bavards. Les suivants tonnaient dès qu'un groupe de
14 collégiens les approchait, ils n'avaient peur de rien et cognaient vite et fort. Les plus
15 jeunes étaient des miroirs, quand l'un d'eux pleurait, les yeux de l'autre s'emplissaient
16 de larmes, ils étaient souvent l'objet de moqueries. Yann savait tenir les gens
17 à distance, sa détermination et son intelligence forçaient le respect.

18 Les Doutreleau habitaient une ferme sale et délabrée au bout d'un chemin défoncé.
19 A leur retour du collège, la mère vêtue d'un tablier souillé, attendait les sept garçons
20 sur le pas de la porte en hurlant. Elle les accusait d'avoir traîné en route, de lui
21 laisser tout le travail de la ferme à faire. Elle aboyait sans cesse sur ses enfants.
22 Mais c'était surtout par l'accueil du père qu'ils étaient refroidis. C'était un mur de
23 silence qui les faisait obéir à coups de gifles, qui laissaient les enfants étourdis et
24 bleus.

1- Ligne 5, l'auteur utilise le groupe de mots "**la dernière livraison**". A quoi te font penser ces mots ?

.....

De quoi parle l'auteur ? Qu'est-ce que c'est "la dernière livraison" pour lui ?

.....

Qu'est-ce qui t'aide à comprendre dans le texte ?

.....

2 – Ligne 8, l'auteur écrit : "**il était gourmand de connaissances.**"

Que veut dire cette expression dans le texte ? Entoure l'explication qui te semble correcte.

a) Yann aimait avoir des amis.

b) Yann aimait apprendre des choses nouvelles.

c) Yann aimait découvrir des plats nouveaux.

3 – Ligne 10, quelle comparaison fait l'auteur en employant "**Des sortes d'échassiers**" ?

Il compare.....

Même si tu ne connais pas le mot "échassier", essaie de l'expliquer en regardant comment est formé le mot : dans "échassier" il y a

Relève dans le texte ce qui peut t'aider à comprendre le mot :

.....

4 – Ligne 11, l'auteur écrit : "**Des chaussures dont les semelles bâillaient**", il compare :

.....

Explique la comparaison

.....

Complète la phrase en utilisant un mot de sens proche :

Des chaussures dont les semelles

5 – Ligne 11, "**une veste d'un autre âge**", quelle comparaison fait l'auteur :

Il compare.....

L'auteur utilise ce groupe de mots parce que

.....

6 – Ligne 13, explique ce que l'auteur veut dire "**Les suivants tonnaient...**" :

Il veut dire que.....
.....
Que compare l'auteur ?.....
.....
Relève dans le texte ce qui confirme ton explication :
.....

7 – Ligne 15, l'auteur écrit : "**Les plus jeunes étaient des miroirs...**"
Que veut dire l'auteur en utilisant cette expression ? Entoure la réponse qui te semble correcte.

- a) Ils se servaient de miroir pour surveiller que personne ne cherchait à les embêter.
- b) Ils se regardaient dans un miroir.
- c) Ils sont jumeaux et ils ressentent la même chose.
- d) Ils sont fragiles.

8 – Ligne 21, l'auteur écrit : "**Elle aboyait sans cesse sur ses enfants.**" Quelle comparaison fait l'auteur ?

.....
.....
Que veut-il faire sentir au lecteur en faisant cette comparaison ? :

Réécris la phrase : "**Elle aboyait sans cesse sur ses enfants.**" En remplaçant "aboyait" par un mot de sens proche.

.....

9 – Ligne 22, l'auteur écrit : "**Mais c'était surtout par l'accueil du père qu'ils étaient refroidis.**" Que veut dire l'auteur en utilisant cette expression ? Entour la réponse qui te semble correcte.

- a) Les enfants avaient peur du père.
- b) Les enfants avaient froid.
- c) Les enfants se sentaient forts face à leur père.
- d) Les enfants admiraient leur père.

10 – Lignes 22-23, "**C'était un mur de silence ...**"

Que compare l'auteur ?

.....
.....
Explique ce qu'évoque pour toi "un mur de silence" :

L'auteur utilise ces mots parce que.....
.....

Mots clés

Compréhension en lecture – inférence lexicale – sens figuré – métaphore – interprétations

Résumé

Cette recherche vise à fournir une aide didactique à la compréhension du sens figuré, en se fondant conjointement sur le développement des capacités inférentielles en lecture et l'enrichissement des connaissances lexicales.

A partir de l'analyse de différentes évaluations, la première partie dresse un bilan des difficultés que rencontrent les élèves en fin d'école élémentaire dans le domaine du vocabulaire et de la compréhension en lecture.

La deuxième partie s'appuie sur les travaux de recherche pour définir les processus inférentiels et plus spécifiquement la notion d'inférence lexicale. Cette partie explore également les constructions ainsi que les voies d'interprétation des emplois figurés.

Enfin la troisième partie présente le cadre de l'expérimentation et l'analyse des séances de travail interprétatif des emplois figurés. L'interaction verbale entre les pairs est mise en relief ; elle joue un rôle important dans la structuration des connaissances. Une analyse quantitative et qualitative d'un pré-test et d'un post-test permet d'évaluer les acquisitions inhérentes aux connaissances lexicales et à la compréhension en lecture.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ...RUPH..... PRENOM : ...Catherine.....

DATE : ...15/06/2011

