

## **Un consensus à interroger : la question des « mots difficiles »**

### **Quelques éléments d'une enquête sur le repérage des problèmes lexicaux**

Sylvie Plane, IUFM de Paris - LEAPLE (UMR 8606 - CNRS-Université Paris V)

Trouver le « mot juste », « enrichir son vocabulaire », maîtriser les « mots difficiles » constituent la triade incontournable définissant les objectifs explicites que se fixent les enseignants lorsqu'ils envisagent les apprentissages lexicaux. Cet ensemble de visées est parfaitement consensuel, du moins en apparence : les préconisations officielles insistent depuis qu'elles existent sur l'intérêt de ce triple apprentissage (Borowski, 2000; Leeman 2000); les professeurs de français adhèrent sans état d'âme à ce projet, et les enseignants des autres disciplines, lorsqu'ils décrivent leurs attentes en matière de compétences linguistiques, évoquent sans que ce triptyque – auquel ils accordent une place notable, juste après celle dévolue à l'orthographe – ne se faille.

Pourtant, les choses ne sont pas si simples. Prévoir que l'on peut enseigner la manière de « trouver le mot juste » suppose que l'on soit au clair sur la question des normes, que l'on ait choisi une approche textuelle des phénomènes lexicaux, et que l'on se soit interrogé sur les traitements sémiotiques qui permettent d'établir des liens entre les référents – réels ou idéels – et les lexèmes<sup>1</sup>. Prétendre amener les élèves à « enrichir leur vocabulaire » met en jeu une conception des mécanismes d'acquisition – or le débat entre spécialistes montre que les choses ne vont pas de soi (Martinot, 1998) – et suppose une réflexion sur les traits stylistiques qu'on privilégie : considérer la variété lexicale comme un indice de qualité est un *a priori* qui mériterait d'être discuté, comme l'ont montré Marie-Anne Paveau (2000) et Danielle Leeman (2000). Reste la question des « mots difficiles », question plus sereine en apparence, plus limpide. Cependant, elle aussi mérite qu'on s'y intéresse de plus près pour déceler ce que recouvre cette expression et vérifier si les difficultés sont là où on les attend.

Nous allons donc présenter les résultats d'une enquête menée dans le cadre d'une recherche de l'INRP intitulée *Structuration et apprentissage du lexique à l'école primaire et au collège*<sup>2</sup>, enquête au cours de laquelle il a été demandé à des enseignants ou futurs enseignants du primaire d'identifier ce qui leur paraissait être des « mots difficiles » pour les élèves dont ils ont la charge.

## **1. Une enquête sous forme de problème à résoudre**

La question des « mots difficiles » a une réelle légitimité scientifique et pédagogique. Le rôle de la compréhension et de la mémorisation lexicale dans l'activité de lecture, et de façon plus générale dans toutes les activités scolaires, a été mis en évidence depuis longtemps, et est unanimement reconnu. Du côté des chercheurs, les psycholinguistes Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin ont montré dès 1978 le rôle de l'interprétation lexicale dans l'ensemble des opérations participant de la lecture. Plus récemment Seigneuric (2001) a apprécié le poids relatif de la maîtrise du lexique, de la mémoire de travail et du décodage dans la lecture, et a montré l'importance croissante du premier de ces paramètres qui devient l'élément le plus décisif au fur et à mesure du développement de l'enfant. Toujours du côté des chercheurs, Lieury (1991) a souligné l'importance des apprentissages lexicaux dans l'ensemble des disciplines scolaires et dressé un tableau effrayant des attentes scolaires dans ce domaine. Du côté des élèves, la chose est également reconnue. Ainsi, l'enquête que Manesse (2003) a menée auprès d'élèves scolarisés en Zone d'Éducation Prioritaire<sup>3</sup> fait apparaître que ceux-ci désignent fréquemment le vocabulaire comme étant l'une des sources de leurs difficultés en lecture.

Puisque chercheurs, professeurs et élèves sont d'accord sur l'importance de cet aspect de la maîtrise lexicale, il restait à voir si le consensus allait jusqu'à la désignation des mêmes difficultés lorsqu'on demanderait d'identifier explicitement ce qui pose problème. L'enquête a donc consisté à soumettre un texte à des enseignants ou futurs enseignants, en leur demandant de désigner cinq mots pour lesquels ils proposeraient une note lexicale destinée à en éclairer la lecture. Cette enquête mettait les personnes interrogées devant un choix délicat, attendu que le support proposé était assez riche pour autoriser des traitements variés, et que la restriction du nombre de mots à traiter imposait une sélection drastique.

### **1.1 les personnes interrogées**

L'enquête a été passée en France en 2003 et 2004 auprès de trois catégories de personnes :

- des étudiants des Instituts Universitaires de formation des maîtres (IUFM) préparant le concours de professeur des écoles (enseignant des écoles primaires), et ayant déjà eu un contact avec des classes lors d'un stage de pratique accompagnée (PE1) : 46 réponses
- des professeurs des écoles stagiaires (PE2) : 68 réponses

- des instituteurs ou des professeurs des écoles ayant une expérience professionnelle (Titulaires): 20 réponses

Les réponses des professeurs des écoles stagiaires (PE2) et des étudiants préparant les concours (PE1) sont toujours longues et détaillées, alors que celles des enseignants titulaires sont très inégales, même si la plupart d'entre elles renvoient explicitement à une expérience d'enseignement.

## **1.2 Le texte de l'enquête, à l'intersection entre plusieurs thématiques et plusieurs genres**

Le texte support a été extrait d'une revue de vulgarisation scientifique destinée aux adolescents et préadolescents, *Sciences et vie Junior*. L'article a pour thème le déchiffrement des hiéroglyphes par Champollion. C'est un texte dense qui comporte 8 paragraphes totalisant 50 lignes et 767 mots. Cet article situe le travail de Champollion dans un cadre événementiel circonscrit qui progressivement se resserre. Le premier paragraphe apporte des précisions factuelles sur la campagne d'Égypte de Bonaparte et présente l'entreprise scientifique qui y fut associée. Les deux paragraphes suivants rapportent la découverte de la pierre de Rosette et le déchiffrement de l'inscription en démotique par Young, puis celui des hiéroglyphes par Champollion. Le quatrième paragraphe signale l'intérêt pour les recherches historiques de la découverte effectuée par Champollion. Enfin les quatre derniers paragraphes informent sur le fonctionnement de l'écriture hiéroglyphique. Autrement dit, le texte s'organise en deux parties quasiment d'égale longueur situées de part et d'autre d'un pivot, constitué par le quatrième paragraphe : la première partie est consacrée au récit de la découverte, présenté sous la forme d'une chronique, la dernière à l'explication d'un système linguistique exotique. Le mode d'exposition et d'organisation de l'information varie donc d'une partie à l'autre. Les articulations de la première partie sont rendues visibles par la succession de mentions chronologiques ordonnées : *19 mai 1798, à partir de 1809*, etc. En revanche, la dernière partie, à visée explicative, progresse en décomposant l'hyperthème {difficulté du système d'écriture hiéroglyphique} au moyen de l'énumération de quatre caractéristiques techniques qui en montrent la complexité : la combinaison de procédés sémiographiques et phonographiques qui en font un système mixte; la polysémie des signifiants graphiques lexicaux; la variabilité des sens de lecture-écriture; et enfin la fonction diacritique des déterminatifs.

En raison de sa double thématique, le texte entraîne le lecteur dans l'univers de l'histoire (et à un degré moindre dans celui de la géographie) et surtout dans celui de la paléographie :

- L'univers historique convoqué dans le texte revêt plusieurs épaisseurs : les conquêtes napoléoniennes constituent le cadre général dans lequel s'insèrent les circonstances plus précises du déchiffrement. Puis, à partir du quatrième paragraphe, le lecteur est plongé dans le monde de l'Égypte antique d'où l'extraient les fréquentes comparaisons avec le monde contemporain.
- La paléographie fournit quant à elle les outils de description des supports d'écriture et les méthodes de déchiffrement. Le vocabulaire technique et métalinguistique gravite autour de quatre domaines marqués par l'emploi préférentiel d'une classe de mots :
  - des noms ou expressions désignant des documents ou des supports d'écriture (*monographie, papyrus...*), rangés pour certains d'entre eux dans une liste qui développe l'hyperonyme « document » (*documents, chroniques historiques, correspondances...*)
  - des noms simples ou composés désignant des composants linguistiques communs à l'ensemble des systèmes d'écriture (*mots, syllabes, caractères, consonnes...*) ou spécifiques à l'écriture hiéroglyphique (*hiéroglyphes, déterminatif, signes-consonnes, signes-mots,*)
  - des verbes renvoyant à l'activité intellectuelle du chercheur ou du scribe (*lire, collecter, publier, répertoriés, comprendre, traduits, s'écrit, gravant, transcrivant...*)
  - des noms abstraits ou des expressions évoquant des processus d'ordre sémiotique (*déchiffrement, signification, représentation, sens, lecture, signe, écriture, mots abstraits...*)

Attendu que les élèves sont en inégale familiarité avec ces deux univers, les difficultés d'ordre notionnel devraient apparemment se situer du côté de la paléographie. C'est en effet un domaine fort éloigné des élèves, puisqu'il n'est abordé en classe qu'à partir de la première année de collège (un chapitre d'histoire y est consacré dans les manuels français), alors que l'histoire et la géographie font partie des disciplines scolaires bien identifiées par les élèves.

Cependant, cette inégalité dans le statut scolaire des disciplines convoquées est compensée dans l'article sur le déchiffrement des hiéroglyphes par des différences dans le degré d'explicitation. Ainsi tous les aspects du système hiéroglyphique sont détaillés, alors que le cadre historique et géographique global est présenté de façon nettement plus allusive. En effet, les données historiques présentes dans le texte n'ont pour fonction que de dresser un panorama contextuel et de vivifier par des informations anecdotiques un contenu quelque peu austère en présentant l'engouement intellectuel du jeune Champollion pour le mystère des écritures non déchiffrées. Aussi la méconnaissance de la période historique dans laquelle s'inscrit le déchiffrement – du Directoire à la Restauration – n'altère-t-elle en rien la compréhension du processus mis en oeuvre par Champollion ni la saisie de l'intérêt de son entreprise.

Cet article était destiné à de jeunes lecteurs, bien évidemment non spécialistes du domaine et peu habitués à la fréquentation des écrits de recherche, mais accoutumés aux discours de vulgarisation. Pour tenir compte de l'inexpertise attendue du lectorat, il met en oeuvre des procédés destinés à favoriser le cheminement au fil du texte et l'appropriation des contenus véhiculés par celui-ci. Ainsi le recours au métalangage est très prudent dans ce texte, qui pourtant traitait de l'écriture ; ainsi l'emploi de paraphrases et de représentations graphiques (un hiéroglyphe et un symbole sont fournis à titre d'exemples) permet d'éviter l'emploi de termes rares comme *pictogramme*, *idéogramme*, *diacritique* qui auraient pu servir à désigner le fonctionnement des hiéroglyphes. Le texte use abondamment de procédés destinés à dupliquer l'information pour expliciter des termes rares ou tout simplement alléger la charge imposée par la densité des données. Ainsi les deux notions linguistiques les plus complexes, celle de plurisystème et celle de déterminatif sont présentées deux fois, d'abord par une annonce, puis par une reprise. Enfin pour capter la bienveillance du jeune lecteur, le texte s'efforce de créer une proximité complice avec lui, par le biais de l'adoption d'un registre plaisant ou décalé, et par l'usage de tournures familières qui brisent l'austérité de la prose savante.

C'est donc un texte riche et consistant, mais qui se refuse à être opaque et qui fournit les clés de son propre déchiffrement, de façon à pouvoir être compris sans le secours de notes par des adolescents ou préadolescents dans le cadre d'une lecture autonome. Toutefois, comme le montre sa densité informative, il est manifestement prévu pour un public scolaire

sensiblement plus âgé que celui qu'on a désigné aux enseignants interrogés, ce qui justifie le travail d'adaptation qui leur a été demandé.

## 2. Des réponses qui éclairent sur les conceptions de la langue et de la lecture

La question posée<sup>4</sup>, « Quelles seraient les notes de bas de page qui vous paraîtraient éventuellement utiles pour faciliter la compréhension de ce texte par des élèves de CM2 ? », obligeait à un choix difficile, et les ratures dans les réponses signalent de nombreux dilemmes. Mais cette restriction du nombre de notes autorisées a surtout eu pour intérêt d'obliger les personnes interrogées à choisir un positionnement disciplinaire et à s'interroger sur la manière la plus économique d'aider les élèves à entrer dans la compréhension du texte, et donc sur la manière dont les élèves peuvent procéder pour comprendre ce texte : annoter un texte documentaire oblige à décider d'une orientation générale des notes, soit en visant prioritairement à l'élucidation lexicale, soit en affichant une vocation plus encyclopédique, soit encore en équilibrant ces deux préoccupations.

Les propositions de notes se répartissent ainsi :

	PE1 46 réponses	PE2 68 réponses	Titulaires 20 réponses	Total
Notes proposant d'apporter des renseignements historiques	5	10	4	19
Notes rattachées à des noms propres	5	19		24
	au nom Égypte	1	3	
	au nom Nil	1		
	au nom Bonaparte	3	10	
	au nom Champollion		2	
	à d'autres noms propres		4	
Notes rattachées à un mot ou une expression du texte autre que les noms propres	194	209	69	472
Autres		6	2	8
Total	204	244	75	523

- Le nombre total de notes est inférieur au nombre maximum autorisé par la consigne (670), certaines personnes ayant choisi de ne pas mettre de notes lexicales ou de ne pas utiliser toutes les possibilités offertes. En général, ce choix a été commenté et dûment justifié par son auteur.
- Par « notes proposant d’apporter des renseignements historiques » nous désignons les propositions de notes qui envisagent de fournir des compléments d’information historiques sans les rattacher explicitement à un mot précis du texte.
- Les notes rangées dans la catégorie « autres » concernent soit des remarques générales ou des conseils méthodologiques, soit l’élucidation de constructions syntaxiques.

A première vue, les notes à vocation clairement encyclopédiques représentent moins d’un dixième de l’ensemble des notes proposées : 43 notes sur 520. On peut donc dire que le souci majeur semble être l’élucidation lexicale. Mais nous verrons plus loin que cette volonté d’élucidation lexicale se double souvent elle aussi d’une ambition encyclopédique.

## **2.1 Des représentations divergentes de la compréhension et du traitement lexical**

Proposer une note suppose d’anticiper les problèmes que les élèves rencontreront, et trancher entre les difficultés qu’on estime nécessaire de leur éviter et celles qu’on laisse à leur charge. Les décisions sur ce point dépendent de :

- l’analyse préalable que le maître a pu faire du texte et qui lui a permis de déceler des difficultés potentielles
- la manière dont le maître se représente l’activité de compréhension en lecture
- la connaissance qu’il a du savoir des élèves
- la visée en termes d’apprentissage qu’il affecte à la situation de lecture
- l’option didactique qu’il adopte et qui l’amène à problématiser ou non la situation de lecture.

Certaines réponses comportent des commentaires justifiant le choix de mettre ou de ne pas mettre de notes, ou témoignant de la frustration occasionnée par le nombre limité de notes autorisées. Elles renseignent du même coup au sujet des hypothèses sur l’activité de lecture qui ont présidé aux choix de l’auteur de la réponse. Ainsi, certains commentaires

accompagnant les réponses (« *Il y a énormément de mots à définir, de phrases à resituer dans le contexte pour que le sens global du texte soit accessible* ») renvoient à une conception cumulative de la lecture, dans laquelle le phénomène de construction globale du sens apparaît comme la résultante d'une somme d'opérations locales. À l'opposé, d'autres commentaires (« *la note [...] ne ferait que freiner la lecture* ») présupposent un modèle de compréhension faisant de la lecture un processus reposant sur l'enchaînement rapides d'hypothèses en attente de confirmation. Dans ce modèle, le cheminement pas à pas constitue une entrave à la compréhension. On retrouve là l'opposition bien connue entre les conceptions onomasiologiques et sémasiologiques de la lecture qui se traduit dans la manière dont est envisagé le traitement lexical des textes par le lecteur.

## **2.2. Des préoccupations inégalement pertinentes**

À travers la manière dont on s'est servi de la confection de notes pour faire du texte de magazine un objet scolaire, on décèle cinq préoccupations, manifestes ou sous-jacentes, qui motivent les décisions prises, et qui nous paraissent inégalement efficaces sur le plan didactique.

- **Réduire l'insécurité lexicale en évitant de laisser subsister des mots inconnus : insécurité lexicale de l'élève ou du maître ?**

Cette tendance se manifeste dans le choix d'affecter des notes aux mots identifiés intuitivement comme étant de faible fréquence. Cette décision, qui n'a rien d'incongru, s'explique par la crainte que la présence de mots inconnus altère la lisibilité du texte. Mais au-delà de ce motif, c'est également la propre intolérance du maître à l'insécurité lexicale qui est en jeu. Elle amène ainsi un cinquième des personnes interrogées à choisir – malgré les restrictions - de mettre une note au mot « *pigne* », mot qui est effectivement plus rare que son synonyme « *pomme de pin* », mais dont l'ignorance ne constitue pas un obstacle à la compréhension du cotexte dans lequel il s'insère. En effet, ce mot, à chacune de ses occurrences termine une chaîne énumérative faite de trois termes (*pigne*, *peigne*, *pagne*) rassemblés uniquement pour leur similitude phonétique. Il s'agit donc à chaque fois d'un emploi autonymique, non référentiel.



- **Saisir l'opportunité d'une incursion disciplinaire : aider à faire comprendre un texte explicatif ou faire de l'histoire(ou de la géographie, ou des sciences ...) ?**

Le texte support rapportant une action située dans un double contexte historique – le XIX<sup>e</sup> siècle et l'Égypte ancienne – un nombre assez important de réponses proposent des notes en rapport avec l'histoire, en se centrant particulièrement sur le XIX<sup>e</sup> siècle, suggérant d'apporter des précisions sur Bonaparte et sur la situation historique au moment du déchiffrement des hiéroglyphes.

Ces propositions de notes sont apparemment légitimées par le souci de fournir les informations historiques indispensables à la compréhension du texte. Mais de fait, elles sont aussi, du moins pour une partie d'entre elles, le produit de la stimulation exercée par le contexte historique qui oriente l'attention du maître vers ce champ disciplinaire.

On assiste à une sorte de fascination disciplinaire qui fait basculer dans le domaine de l'histoire alors que le texte support restait en surface de l'histoire. Ainsi, l'article sur le déchiffrement des hiéroglyphes devient prétexte à une leçon d'histoire sur Napoléon. Certaines propositions de notes détournent le foyer thématique du texte; ainsi la note portant sur « *l'histoire concise des conquêtes de Bonaparte* » risque de disperser l'attention sans rien apporter qui aide à la compréhension du texte support. D'autres s'orientent résolument vers des préoccupations érudites dont il est probable que le jeune lecteur ne retiendra rien, comme celle proposant de fournir des compléments biographiques sur Champollion alors que le texte donne déjà les dates et événements principaux de sa carrière d'épigraphiste. Il y a dans cette proposition de note une sorte de réaction réflexe déclenchée par la présence de dates et d'événements anciens. De la même façon, le mot *démotique*, terme rare mais toujours employé dans le texte support dans un contexte permettant de comprendre qu'il désigne une langue (par exemple dans une énumération de plusieurs langues) a fait l'objet de 62 propositions de notes.

- **Succomber à la tentation encyclopédique**

Une autre tentation menace les auteurs de notes, celle de l'érudition. Il s'agit alors de profiter de la possibilité offerte par une mention dans un texte pour introduire un développement savant, anecdotique ou périphérique. Ce développement érudit peut être le

fruit des connaissances personnelles du maître, mais peut aussi être issu directement du texte support lui-même. L’auteur de la note s’arroge alors en quelque sorte la propriété des connaissances apportées par le texte. Un exemple caractéristique est constitué par le mot *hiéroglyphe* – résumant le thème même de l’article qui lui consacre une longue définition – qui a fait l’objet de 37 propositions de notes reprenant les informations contenues dans le texte support.

- **Se fier à la transparence disciplinaire**

Certains mots n’ont pas attiré l’attention, par l’effet d’un phénomène inverse de celui que nous avons appelé la tentation encyclopédique. En effet, dans le texte support, le métalangage a, pour une bonne part, échappé à la vigilance des personnes interrogées dans le cadre de l’enquête. Plus exactement, le métalangage spécifique de l’écriture hiéroglyphique a été bien repéré, à commencer par les mots « hiéroglyphes » et « déterminatif ». Les deux mots composés forgés par les auteurs de l’article « signe-mot » et « signes-consonnes » ont également fait l’objet de plusieurs propositions de notes, alors que leur composition est transparente et qu’ils ont été créés pour éviter l’emploi des termes techniques *idéogramme* et *phonogrammes*, plus opaques. Mais les mots ou expressions « mots abstraits » et « caractères » n’ont été que très rarement relevés comme pouvant poser problème, sans doute parce qu’ils sont si profondément ancrés dans le répertoire lexical professionnel que les enseignants n’en sentent plus l’étrangeté.

- **Prévenir les contresens que le lecteur pourrait commettre en n’identifiant pas la difficulté d’un mot ou d’une expression qui paraît limpide**

Enfin, des propositions de notes repèrent des difficultés potentielles et préviennent des erreurs d’interprétation qui auraient pu passer inaperçues. Mais ces notes, qui supposent une lecture aiguisée du texte support, sont les plus rares. A titre d’exemple, on citera une note qui propose d’éclairer le sens de l’expression « *L’Égypte antique entrain brutalement dans l’histoire* », en signalant que « *l’on parle d’histoire au moment où apparaît l’écriture* ».

### 3. Les « mots difficiles » : une catégorie difficile ?

Au terme de l'enquête, il apparaît que les mots difficiles constituent bien une réalité pédagogique : nous postulons donc, à la lumière des éléments qui nous ont paru faire consensus entre les enseignants interrogés, qu'il existe une catégorie empirique des « mots difficiles », qui se présente sous la forme d'une liste ouverte, et qui n'est ni une catégorie linguistique, ni une catégorie didactique, mais une catégorie empirique à fonction pédagogique.

En effet, dans les réponses collectées, le syntagme « mots difficiles » est souvent employé spontanément par les enseignants, alors qu'il ne figurait pas dans le libellé des questions. Il fait donc partie du vocabulaire professionnel transmis par le compagnonnage avec les routines professionnelles.

La catégorie « mots difficiles » ne constitue pas une classe lexicale scientifiquement valide. Elle n'a aucune légitimité dans la sphère de la linguistique. Pourtant c'est une catégorie fonctionnelle qui a une certaine efficacité pragmatique parce qu'elle est reconnue comme telle par les enseignants.

Ce qui caractérise les *mots difficiles*, c'est d'abord, si on nous autorise cette tautologie, le fait qu'ils sont identifiés par les enseignants comme posant des problèmes aux élèves, ce qui ne veut pas dire que la catégorie *mots difficiles* rassemble effectivement tous les mots qui posent problème aux élèves – certains mots échappent à leur vigilance, on l'a vu dans les exemples donnés plus haut, et on le verra dans la liste qui suit – ni qu'elle ne comporte que des mots posant réellement problème.

D'après ce que nous apprend l'enquête, à l'écrit, la catégorie *mots difficiles* englobe sept sous-catégories de mots, qui sont les suivantes, attendu qu'un même mot peut appartenir à plusieurs d'entre elles :

- les polysyllabes longs (ex. : *emberlificoter*) et les noms composés (ex. : *signe-mot*, *mainmise*)
- les noms appartenant à des vocabulaires de spécialité bien identifiables (ex. : *déterminatif*)
- les mots de faible extension (ex. : *pagne*)

- les mots de faible fréquence pour lesquels existe un doublet plus fréquent (ex : *pigne*)
- les mots portant des traces morphologiques signalant qu'ils proviennent d'emprunt (ex. : *armada*)
- les mots portant des traces morphologiques signalant qu'ils sont issus de composition savante (ex. : *monographie*)
- les expressions métaphoriques figées (ex. : *s'atteler à la tâche*)

Mais, toujours d'après notre échantillon, la catégorie des mots difficiles ne comprend pas, ou rarement :

- les adjectifs (ex. : *réaliste, perpétuel*)
- les verbes fréquents dont le sens varie avec la construction argumentale (ex. : *représenter*)
- les mots appartenant à des vocabulaires de spécialité mais ayant également des usages ordinaires (ex. : *commerce*)
- les locutions figées à valeur de préposition (ex. : *au fil de*)
- le métalangage propre à l'analyse scolaire du français.

La catégorie des « mots difficiles » ne saurait se confondre avec celle des lexiques de spécialité. En effet, ces derniers sont organisés en fonction de trois axes : l'axe des propriétés linguistiques et sociolinguistiques, qui a été clarifié par Guespin<sup>5</sup> et les terminologues qui ont repris son héritage, l'axe des modèles conceptuels qui président à l'organisation de la discipline concernée et l'axe des propriétés structurelles des référents relevant de la discipline concernée.

A l'opposé, les *mots difficiles* sont inorganisés. Ils constituent des listes non closes, mouvantes, constamment renouvelées, déplacées, et n'ont pas vocation à servir de medium dans les apprentissages. Pourtant ils sont constamment désignés, sous différentes étiquettes, dans les objectifs mous et flous traitant de la nécessité d'enrichir le vocabulaire des élèves dans tous les projets d'école ou de classe. Sans doute est-ce parce que leur présence est elle aussi nécessaire, même s'ils n'ont pas de fonction didactique. Ils servent en effet à maintenir l'écart pédagogique qui est indispensable au fonctionnement de la classe et à désigner des cibles inaccessibles qui balisent de loin en loin la route chaotique de la pédagogie quotidienne.

## BIBLIOGRAPHIE

- Borowski P. (2000). Le lexique dans les instructions officielles. *Le français Aujourd'hui*, 131, 8-18.
- Ehrlich, S., Bramaud du Boucheron, G. et Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : Puf.
- Leeman, D. (2000). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le Français Aujourd'hui*, 131, 42-52.
- Lieury A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Martinot C. (Ed.) (1998). L'acquisition du français langue maternelle. *Langue française*, 118.
- Manesse D. (Ed.). *Le français en classes difficiles. Le collège entre langue et discours*. Paris : INRP.
- Paveau M.A. (2000). La « richesse lexicale » entre apprentissage et acculturation. *Le français Aujourd'hui*, 131, 19-30.
- Seigneuric A. (2001). Les composantes en jeu dans la compréhension de l'écrit chez l'enfant : le rôle de la mémoire de travail. In S. Plane (Ed.) *Compréhension et lecture en débat Réflexions et analyses Pédagogiques*, 4, 15- 27.

---

<sup>1</sup> Sur la question du traitement sémiotique cf. Plane S. et Lafourcade B. (sous presse). Quelques éléments pour analyser les activités lexicales : quelles proto-théories sémantiques ou sémiotiques se construisent dans les activités proposées aux élèves. In David J. et Calaque. E. *Didactique du lexique*. Bruxelles : De Boeck.

<sup>2</sup> Programme de recherche 30346 de l'Institut National de Recherche Pédagogique (France) INRP sous la direction de Claudine Garcia-Debanc (IUFM de Midi-Pyrénées) et Sylvie Plane (IUFM de Paris)

<sup>3</sup> Ce label « ZEP » désigne en France des secteurs dont la population scolaire appartient majoritairement à des milieux économiquement et culturellement défavorisés. Des moyens supplémentaires sont alloués aux établissements scolaires de ces zones.

<sup>4</sup> Quatre questions ont été posées, mais dans le cadre de cette contribution nous ne traiterons que de la première d'entre elles.

<sup>5</sup> Voir par exemple Delavigne V. et Gaudin F. (2000). *Louis Guespin terminologie*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.