

Stéphanie GENRE, stephanie.genre@cyu.fr
 CY Cergy Paris université, Laboratoire EMA (EA 4507)

Former les professeur.e.s d'école stagiaires : un dispositif pour articuler vocabulaire et littérature

Article reçu le : 05.03.2024 / Accepté le : 25.05.2024 / Publié le : 06.08.2024

Résumé

L'article analyse un dispositif d'ingénierie didactique créé dans l'enseignement supérieur pour conduire des professeurs des écoles stagiaires à articuler enseignement du vocabulaire et enseignement de la littérature. Ce dispositif a été expérimenté deux années consécutives auprès de deux groupes d'enseignants stagiaires en formation initiale. Les résultats convergent dans l'ensemble et attestent de plusieurs prises de conscience de la part de ces enseignant.e.s entrant dans le métier, même si l'ensemble des phases du dispositif n'ont pu être mises en œuvre comme initialement prévu. Ces prises de conscience concernent à la fois le lexique et sa didactique et les spécificités de l'articulation vocabulaire/littérature.

Mots-clés : lexique, littérature pour la jeunesse, didactique, enseignement supérieur, formation des enseignants.

Training trainee school teachers: a system for linking vocabulary and literature

Abstract

This paper analyzes a didactic engineering device created in higher education to help trainee teachers articulate the teaching of vocabulary and the teaching of literature. The system was tested for two consecutive years with two groups of trainee teachers in initial training. The results were broadly consistent, attesting to a growing awareness on the part of these teachers entering the profession, even if not all phases of the program could be implemented as initially planned. This awareness concerns both lexis and its didactics, and the specificities of the vocabulary/literature link.

Key words : lexicon, children's and youth literature, didactics, higher education, teacher education.

Pour citer cet article :

GENRE Stéphanie (2024). Former les professeur.e.s d'école stagiaires : un dispositif pour articuler vocabulaire et littérature. *Action Didactique*, [En ligne], 7(1), [numéro spécial], 137-154. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

FTITA Amel, ANCTIL Dominic et CAVALLA Cristelle (dir.). (2024). Pratiques d'enseignement et de formation en didactique du lexique [numéro spécial]. [En ligne], 7(1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

L'objet de cet article est la présentation d'un dispositif de formation portant sur l'articulation vocabulaire/littérature à l'école. Celui-ci a été expérimenté sur deux années en 2021-2022 et 2022-2023 à l'INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat de l'éducation) de l'académie de Versailles en France auprès de professeur.e.s d'école stagiaires en formation initiale. Ce dispositif adossé à la recherche (Genre, 2015) a évolué au cours des deux années, mais son objectif est resté inchangé : faire prendre conscience aux enseignant.es que travailler le vocabulaire lors de la lecture littéraire ne se limite pas à la seule conduite de définition et qu'il porte à la fois sur les vocables du texte et sur les vocables des élèves. Nous avons cherché, dans cette prise de conscience, une occasion pour les enseignant.es entrant dans le métier d'armer leur pratique en les mettant en position de développer leurs propres savoir-faire de manière intentionnelle (Vygotski, 1934/2002). L'intérêt scientifique de la proposition réside dans l'avancée de la réflexion épistémologique à la croisée vocabulaire/lecture littéraire lorsque celle-ci est enseignée à l'école. Son intérêt didactique tient à l'originalité de l'approche qui vise à faire entrer les stagiaires dans la littérature au moyen d'une réflexion sur le vocabulaire comme élément essentiel de l'interprétation, ce que les enseignants n'ont pas pour habitude de faire. Les pratiques les plus répandues, produit de la culture scolaire (Denizot, 2023), ont en effet tendance à envisager le travail sur le vocabulaire comme un accompagnement de la lecture littéraire et à circonscrire son rôle à l'éclaircissement de la signification des mots du texte. Du point de vue de l'ingénierie didactique, la proposition qui s'inscrit dans une perspective anthropocentrique (Cèbe et Goigoux, 2007) donne une place centrale aux acteurs et à la parole réflexive collective pour transformer les pratiques. Après avoir précisé le terrain d'expérimentation de ce dispositif et explicité la différence de mise en œuvre entre les deux groupes au niveau du séquençage et du contenu de certaines séances, nous en présenterons les visées épistémologiques et praxéologiques avant d'exposer les résultats sous forme de prises de conscience formulées par les professeur.e.s d'école stagiaires, à l'oral comme à l'écrit.

1. Terrain d'expérimentation didactique

Le dispositif a été expérimenté auprès de deux groupes de stagiaires. Ces deux groupes ont chacun leur spécificité dans le cadre de la formation MEEF 1 (Master de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation, premier degré). Ils réunissent tous deux des enseignant.es prenant la classe en alternance, mais dans le cas des M2 (master 2, 2021-2022), les enseignant.es ont suivi la formation en master 1 à l'INSPÉ (Institut National Supérieur du

Professorat et de l'Éducation) tandis que pour le groupe du DIU (Diplôme Inter Universitaire, 2022-2023), les enseignant.e.s ont obtenu le concours sans passer par la formation. La majorité d'entre eux sont des personnes en reconversion professionnelle venant de nombreux horizons professionnels (ingénieur.e.s, vendeur.euse.s en téléphonie, pharmacien.ne.s, etc.). Pour faciliter la lecture, nous nommerons Groupe 1 (G1) le groupe des M2 et Groupe 2 (G2) le groupe des DIU. La différence de parcours entre les deux groupes a demandé des ajustements qui seront précisés dans la suite de l'article. L'ingénierie didactique s'est déroulée dans le cadre de l'unité d'enseignement « Enseignement du Français à l'école primaire : savoirs disciplinaires et compétences didactiques pour l'école maternelle et l'école élémentaire », qui comprend des travaux dirigés (TD) et des travaux pratiques (TP), à hauteur de 33 h pour les TD et de 9 h pour les TP, devant couvrir l'ensemble des champs de la didactique du français. Autant dire que le temps consacré à cette ingénierie a été contraint et que nous aurions souhaité pouvoir disposer de plus de séances de travail pour assurer cette formation, d'autant que les professeur.e.s des écoles, polyvalents, ne sont pas spécialistes d'une discipline en particulier et encore moins de deux. Le défi d'une telle formation a donc été d'installer des savoirs et savoir-faire dans un temps limité tout en donnant priorité à la réflexion des stagiaires. Quelques résultats encourageants ont vu le jour même si tout n'a pu être réalisé comme souhaité. Mais avant d'analyser ces résultats, il nous faut entrer dans la présentation du dispositif.

2. Logique et visées du dispositif construit

Un dispositif est le résultat d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux à proposer à des individus pour que leur rapport au monde devienne source d'apprentissage (Vygotski, 1930/2003 ; Mercier, 1998). Notre dispositif de formation a ainsi cherché, dans une démarche constructiviste (Pastré et Vergnaud, 2011), à installer chez les enseignant.es entrant dans le métier des réflexes didactiques pour qu'ils puissent les mobiliser à leur tour dans leur enseignement (Samurçay et Pastré, 2004) en les transposant et en les adaptant à d'autres œuvres de littérature de jeunesse. Le dispositif tel que nous l'envisageons constitue donc un cadre pour la réflexion. Il ne répond pas à une logique descendante productrice de recettes. Suivant la logique des vases communicants, nous souhaitons qu'un va-et-vient se fasse entre théorie et pratique. Notre intention était que les stagiaires puissent rebrasser, en les questionnant dans des situations de classe concrètes, les principes de la didactique du lexique qui leur avaient été énoncés précédemment pour mieux cerner les enjeux situés à l'articulation vocabulaire/littérature. Les séances de lecture littéraire étudiées, à l'instar de miroirs réflecteurs, ont permis de revenir sur la

distinction :

- lexique/vocabulaire pour identifier deux conduites spécifiques, toutes deux présentes lors de la lecture littéraire, mais ne relevant pas du même traitement (des conduites s'appuyant côté lexique sur la connaissance d'un système et sur la mobilisation de ces connaissances en situation de lecture pour approcher la signification des mots ; des conduites, côté vocabulaire, liées davantage au rapport que les élèves entretiennent avec les mots du texte et à la manière dont ils expriment leur compréhension en contexte) ;
- sens/signification (Rastier, 2000) pour notamment déplier le travail sur le vocabulaire en littérature et ne pas le cantonner à la définition du dictionnaire ;
- unité lexicale/vocable pour prendre en compte l'aspect discursif du vocabulaire ;
- contexte/cotexte (Costa, 2006 ; Lehmann et Martin-Berthet, 2003 ; Sardier, 2020) pour obliger les stagiaires à se détacher du thème et à observer l'entourage proche des vocables pour intégrer la syntaxe dans la réflexion sur le vocabulaire.

Les stagiaires ont pu aussi mieux se saisir au sens fort du terme de la notion de champ lexical en observant concrètement l'imprécision des regroupements de vocables thématiques et non linguistiques. Ces éléments théoriques ont été mis en regard avec la lecture littéraire, la réception du texte par le sujet lecteur avec ses déclinaisons : projection, appropriation. Les situations créées l'ont été afin que les outils instrumentaux proposés deviennent des outils sémiotiques permettant une réflexion théorique nécessaire à une pratique éclairée. Pour débiter la réflexion, nous avons demandé aux stagiaires de relever individuellement dans deux œuvres de littérature de jeunesse (*La Petite fille du livre*, Nadja, L'école des loisirs, 1997 ; *Zappe la guerre*, Pef, Rue du monde, 1998) le vocabulaire qu'ils travailleraient avec leurs élèves. Dès cette première phase, des interrogations ont eu lieu, qui permettaient de commencer à alimenter la réflexion : un mot ? Plusieurs ? Faut-il mettre les expressions ? A-t-on le droit de relever des champs lexicaux ? La discussion autour des recueils effectués a de plus permis aux stagiaires de s'apercevoir que la majorité des vocables récoltés par leur soin étaient des substantifs et des adjectifs, d'où l'émergence d'autres questionnements : les verbes et adverbes font-ils partie du lexique ou de la grammaire ? D'ailleurs, parle-t-on de lexique ou de vocabulaire ? Quelles différences entre les deux ? La deuxième phase du dispositif a ensuite cherché à favoriser l'analogie en organisant une comparaison réflexive entre les relevés réalisés par les stagiaires et trois mises en œuvre réelles dans des classes de CM2 (élèves de 10-11ans) sur les mêmes œuvres que celles qui

étaient l'objet du relevé. Nos questions pour faire émerger la réflexion ont été les suivantes : les enseignant.e.s se sont-ils attardés sur les mêmes éléments que vous ? Ont-ils interrogé d'autres mots, groupes de mots ? Certaines discussions vous ont-elles surpris.se ? Comment les enseignant.e.s gèrent-ils les discussions ? Comment les étayent-ils ? Les relancent-ils ? Les supports filmés ont ainsi permis aux stagiaires de réfléchir aux enjeux liés au traitement du vocabulaire en littérature. L'instrument (les « morceaux choisis » des séances filmées) s'est alors transformé en un outil sémiotique renvoyant les acteurs en formation à une série d'enjeux importants émergeant dans les situations de classe, enjeux qui ont été outillés par des points théoriques. Cependant, la confrontation à d'autres pratiques n'est pas suffisante en soi pour construire sa propre professionnalité. Il faut pouvoir expérimenter. C'est cette phase qui nous a posé le plus de problèmes, car elle devait s'adapter aux contraintes fortes d'une formation en alternance. L'aspect élastique de la formation associé à la difficulté pour tous les stagiaires de mener des séances de littérature (découpage des disciplines souvent imposé par le titulaire de la classe et donc pas nécessairement de séances de littérature à mener, œuvres non choisies par les stagiaires, injonction à suivre un manuel avec des extraits et une série de questions préétablies, etc.). Pour le G1, nous avons pu recueillir quelques retours d'expérience, mais cela n'a pu être le cas pour le G2. Nous reviendrons sur ce point lorsqu'il s'agira des résultats. Pour l'instant, concentrons-nous sur le cœur du dispositif.

2.1. Un dispositif adossé à la recherche

Le dispositif mis en place s'articule autour d'une modélisation construite lors de notre recherche doctorale (Genre, 2015). Cette modélisation n'est ni abstraite ni « hors sol », puisqu'elle met au jour la diversité du travail sur le vocabulaire lors de la lecture littéraire à l'appui des pratiques réelles qui constituaient le corpus qualitatif de notre thèse. À travers elle, nous donnons à voir, à partir d'Eco (1992), quatre manières de faire du vocabulaire en littérature qui ne s'excluent pas les unes des autres et ne sont pas à hiérarchiser :

- Sens en langue/intentio operis = travail sur la signification
- Sens en emploi/intentio auctoris = travail sur le sens en contexte
- Sens en association/intentio intertextualis = exploration de la dimension lexicoculturelle des vocables (Galisson, 1991)
- Sens pour soi/intentio lectoris = expression d'un sens singulier par rapport aux vocables du texte.

Cette modélisation validée par les pratiques doit conduire en formation à plusieurs prises de conscience.

Les premières :

- Le travail sur le vocabulaire en littérature ne repose pas uniquement sur la conduite de définition (Genre, 2015, 2024 et à paraître) ;
- Il intègre d'autres dimensions : culturelle (la capacité stéréotypique : Grossmann, 2012) et expérientielle du sens (la sensibilité lexicale : Tremblay, 2017, 2021) ;
- Il se situe à plusieurs niveaux : sur le plan de la textualité (les vocables du texte, leurs agencements dans des structures lexico-syntaxiques), sur le plan de la création (les choix intentionnels de l'écrivain, les effets recherchés à travers ces agencements) et de la réception (les jeunes lecteurs réagissant à la « lettre » du texte collectivement, mais aussi de manière singulière).

Les suivantes :

- Le travail sur le vocabulaire en littérature ne porte pas uniquement sur des mots isolés et s'étend à d'autres catégories grammaticales que le substantif et l'adjectif ;
- Le travail sur le vocabulaire en littérature ne peut être désolidarisé de la syntaxe.

2.2. Différences dans le séquençage entre les deux années

Le séquençage du dispositif a évolué entre les deux années, donc entre le G1 et le G2. Les logiques présentées en amont ont été conservées, mais quelques ajustements ont été proposés au G2 suite à l'analyse a posteriori de la manière dont s'est déroulé le dispositif auprès du G1 une année auparavant, mais aussi pour prendre en compte la spécificité du G2 composé d'enseignant.e.s stagiaires n'ayant pas reçu de formation initiale.

Pour le G1, les phases proposées ont été les suivantes :

- Phase 1 : Comment travailleriez-vous le vocabulaire dans ces albums ?
Lecture individuelle des albums, réflexion par groupe puis réflexion individuelle à partir de nos quatre types de sens.
- Phase 2 : Comparaison avec les pratiques réelles (à l'oral)
- Phase 3 : Transfert sur d'autres œuvres (travaux pratiques en INSPÉ sur le lieu de formation)

Former les professeur.e.s d'école stagiaires : un dispositif pour articuler vocabulaire...

- Phase 4 : Expérimentation individuelle en classe
- Phase 5 : Retour sur l'expérience

Pour le G2, les modifications et ajustements sont mis en valeur par le soulignement :

- Phase 1 : Comment travailleriez-vous le vocabulaire dans ces albums ?
Lecture prise en charge par le formateur, relevé individuel + phase 1bis différée (= retour sur les relevés effectués, réflexion en collectif)
- Phase 2 : Comparaison avec les pratiques réelles de pairs (à l'écrit + écrit réflexif intermédiaire : ces discussions correspondent-elles à ce que vous auriez fait ? Vous surprennent-elles, si oui en quoi ?)
- Phase 3 : Transfert sur d'autres œuvres (travaux pratiques en INSPÉ sur le lieu de formation)
- Phase 4 : Expérimentation individuelle en classe
- Phase 5 : Retour sur l'expérience (pas de retour possible sur un temps de formation, mais des échanges informels sur le site de formation)

Concentrons-nous à présent sur la phase 1. Pour le G1, celle-ci se déroulait en deux temps :

Consigne 1 : « Lisez les albums. À la fin de votre lecture, notez sur une feuille très rapidement les 4 ou 5 mots qui vous viennent à l'esprit. Expliquez ensuite votre choix »

Cette première tâche avait pour but de mettre au jour l'isotopie textuelle (Rastier, 1987/2009).

Consigne 2 : « Choisissez les mots ou groupes de mots qui vous semblent importants et que vous travailleriez avec vos élèves en répondant aux questions suivantes :

- Quelle signification pour ce mot/ce groupe de mots dans le dictionnaire ? (notre sens en langue) ;
- Quel sens pour ce mot/ce groupe de mots dans le texte ? (notre sens en emploi) ;
- À quoi vous fait penser ce mot/ce groupe de mots ? Renvoie(nt)-il(s) à un élément du texte ou à un élément extérieur au texte ? (notre sens en association) ;

- Quel sens pour vous, avec votre sensibilité ? (notre sens pour soi). »

Cette tâche avait pour but de cerner la variété des discussions sur les vocables dont les visées diffèrent.

Pour le G2, nous avons modifié la phase 1 en effectuant une variable micro-didactique et une variable macro-didactique (Artigue, 2021). La première, micro-didactique, se situait au tout début de la mise en route. Nous avons en effet lu nous-même les deux œuvres sur lesquelles portait la réflexion en lieu et place d'une lecture individuelle des stagiaires suivie d'un échange par groupe autour du relevé effectué, car nous avons observé l'année précédente que la phase 1 élaborée, bien que favorisant la circulation de la parole entre pairs, retardait la problématisation malgré les questions posées dans la consigne 2, qui cherchait à ouvrir les stagiaires à d'autres pratiques du sens dans le cadre de la littérature. La lecture par le formateur (chaque œuvre étant lue à deux reprises de manière « la plus neutre possible ») a permis une concentration accrue de la part de chaque stagiaire, dont nous avons ensuite récupéré le relevé consigné par écrit. Cette première phase a donc été complétée par la réalisation d'une phase 1bis différée qui n'existait pas pour le G1 et qui nous a paru plus efficiente dans la mesure où l'équation entre l'apprentissage visé et les moyens mis en place pour l'atteindre (Clot, 1995) était plus satisfaisante en termes de formation que ce que nous avons imaginé l'année précédente. Les relevés effectués par chaque stagiaire ont été rassemblés dans un tableau synthétique qui a été vidéoprojeté et a servi de déclencheur et de point d'appui à des questionnements, réflexions et remarques émanant des stagiaires et accompagnés. L'inventaire réalisé, présentant les relevés effectués par ordre alphabétique, recensait le nombre de fois où les vocables ou groupes de vocables apparaissaient, restituant avec fidélité les configurations dans lesquelles les stagiaires les avaient situés. Nous ne donnons ici qu'un extrait du tableau, mais celui-ci suffit à s'apercevoir par exemple que l'adjectif verbal *brinquebalant* a été noté 8 fois quand le segment nom-adjectif *cortège brinquebalant* et le substantif *cortège* ne l'ont été qu'une seule fois. Cet exemple montre que l'effet recherché par cette construction oxymorique n'a pas été repéré par les stagiaires, du moins comme relevant d'un travail sur le vocabulaire (voir infra. tableau n°1) :

Tableau 1. Extrait de la synthèse effectuée lors de la phase 1 du dispositif

Album Zappe le guerre
<i>Abdomen</i> 3 <i>Amarrée</i> 2 <i>À même la pluie</i> 1 <i>Apparences</i> 1 <i>Baïonnette</i> 8 <i>Blessure coquelicot</i> 1 <i>Bleu-horizon</i> 3/ <i>manteau bleu-horizon</i> = 4 <i>Boite noire</i> 1 <i>Braquant</i> 1 <i>Brinquebalant</i> 8/ <i>cortège brinquebalant</i> 1 = 9 <i>Brouillard (le)</i> 1 <i>Carnaval</i> 1/ <i>carnaval militaire</i> 5 = 6 <i>Carreaux</i> 1 <i>Cinématographe</i> 4 <i>Civière</i> 4 <i>Civils</i> 2 <i>Convergèrent</i> 2

Progressivement, le relevé a permis de se questionner sur l'articulation vocabulaire/littérature, soit de manière autonome de la part des stagiaires, soit par l'accompagnement du formateur : pourquoi tels vocables/tels groupes de vocables ont plus d'intérêt que d'autres à être discutés dans la lecture littéraire ? Définir les mots « difficiles » est-il toujours absolument nécessaire ? Quelle incidence dans la classe si je ne retiens qu'un seul mot ou qu'au contraire, je le restitue avec son cotexte (Costa, 2006 ; Lehmann et Martin-Berthet, 2003 ; Sardier, 2020) ? Les stagiaires ont ainsi pu prendre conscience de l'importance d'observer avec les élèves l'effet recherché par l'auteur sur son lecteur. La prise en compte ou non du cotexte (*orphelins/orphelins de leurs godillots ; tombés/tombés un peu partout sur et pour la France ; carnaval/l'effrayant carnaval militaire*, etc.) a donné lieu à de multiples interrogations qui ont à leur tour permis de réfléchir à l'aspect stylistique du vocabulaire (effet de certains agencements reliant lexique et syntaxe : Genre, 2015), souvent absent des esprits. Ils ont pu aussi mesurer l'écart parfois encore existant entre certains principes de la didactique du lexique qui leur avaient été présentés en TD et des réflexes encore bien ancrés (vocabulaire = définir un mot). Les tendances (les vocables les plus retenus) ont aussi permis aux stagiaires de s'apercevoir de la prégnance des noms et des adjectifs et de la faible représentativité des verbes. Ils ont alors fait le lien avec ce qui leur avait été enseigné en didactique du lexique dans les séances précédant le module de formation : relation lexique/syntaxe, unités polylexicales, organisation du lexique en réseau, etc. Une autre question est apparue dans les échanges, toujours à partir du tableau : celle du champ lexical, puisque certains stagiaires avaient proposé de relever des

champs lexicaux que nous rapportons ici tels quels :

Tableau 2. Les champs lexicaux identifiés par les stagiaires du G2

Album <i>Zappe la guerre</i>
Mots de la guerre : <i>baïonnette, embuscade, blessure, civière, molletière, etc.</i> Vocabulaire qui montre la monstruosité des combats
Album <i>La Petite fille du livre</i>
Champ lexical de la méchanceté : <i>punir, cruelle, esclave, horrible, battue, malheur, méchante</i> Champ lexical de l'émotion : <i>seule, trembler, peur, terrifiée, joie, avoir fait du mal, vie de malheur, craindre, vécurent heureux</i>

Cela a été l'occasion de se questionner sur le regroupement non linguistique effectué dans les pratiques de classe (Dupuy et Genre, 2021) alors même que le champ lexical est un regroupement linguistique (Reboul-Touré, 2000). Le découpage de la phase 1 en deux parties a ainsi été concluant. La distance temporelle entre le relevé et son analyse n'a pas été un obstacle, bien au contraire, puisque celle-ci a favorisé l'interaction et la prise de distance réflexive, toutes deux alimentées par la médiation du formateur.

La seconde variable, macro-didactique cette fois (Artigue, 2021), a concerné le passage à l'écrit et ses dimensions heuristique (Reuter, 2004) et de réflexivité professionnelle (Vanhulle, 2016). Absent pour le G1, celui-ci a joué un rôle important pour le G2. Deux écrits ont été ajoutés à la première mouture du dispositif : un écrit intermédiaire réflexif (E1) dans la phase 2 (Ces discussions correspondent-elles à ce que vous auriez fait ? Vous surprennent-elles ? Si oui, en quoi ?) et une évaluation formative en fin de module (E2), trace et synthèse d'un apprentissage en train de se construire. Les stagiaires ont en effet été conviés à répondre aux questions suivantes :

- Qu'avez-vous retenu de nos réflexions sur l'enseignement du vocabulaire dans le cadre de la littérature ?
- Comment les reliez-vous à votre pratique actuelle ou future (obstacle, réussite, choix du vocabulaire dans tel ou tel album, remarques d'élèves, questions que vous vous posez, questions encore en suspens, etc.) ?

Les deux mises en texte poursuivaient des buts distincts, mais avaient pour point commun la réflexivité. Le premier écrit intermédiaire invitait les stagiaires à une comparaison : basé sur l'analogie, celui-ci devait permettre de mettre en regard des représentations a priori et des expériences de pratique personnelle antérieures (quelques rares stagiaires du G2 ont été suppléants ou recrutés dans le privé sans formation préalable) avec la

pratique d'autrui. La deuxième mise en texte avait pour but de placer les stagiaires dans une position réflexive rétroactive et projective sur leur propre pratique de stage. Les retours sur la pratique attestent d'une mise en questionnement de leur propre pratique (un miroir réflexif). La projection dans l'avenir didactique (E2), logiquement moins présente pour des enseignant.e.s avec peu d'expérience de classe, n'en est pas moins importante : « Il faut que j'arrive à faire reformuler davantage pour qu'ils puissent voir qu'ils ont compris les significations des mots ou expressions, du contexte dans lequel ils sont exploités. » ou encore : « Je mettrai davantage à profit les échanges entre les élèves de façon à ce qu'ils puissent majoritairement s'exprimer. » et puis :

Pour ma pratique future (autre cycle) je mettrai en place le système de « carnet de mots » avec un réseau de sens (...) et des classes de mots afin de permettre à mes élèves d'enrichir leur vocabulaire (...) enrichir ne veut pas dire posséder un grand nombre de mots sans comprendre le sens.

3. Résultats : les prises de conscience des stagiaires

Les résultats obtenus montrent que plusieurs prises de conscience ont eu lieu chez le G1 et le G2, même si la mise en œuvre paraît encore difficile pour les deux groupes, tant l'articulation vocabulaire/littérature dépend des œuvres lues et de l'analyse a priori des textes. Cette difficulté amène les stagiaires du G2, dont on rappelle qu'ils n'ont pas suivi de formation en INSPÉ, à une première prise de conscience : celle de la nécessité d'un travail préparatoire de l'enseignant. Les stagiaires du G1, habitués par la formation à cette posture, n'étaient donc pas au même stade de réflexivité que ceux du G2.

3.1. La nécessité d'un travail préparatoire de l'enseignant (G2)

Les mises en texte suivantes, extraites de l'évaluation formative, attestent du chemin que les stagiaires du G2 ont encore à parcourir :

L'enseignement du vocabulaire doit être préparé et pour cela je dois me poser deux questions : qu'est-ce que mes élèves vont avoir à comprendre/interpréter dans ce texte et/ou ces illustrations ? Quelles discussions sur le vocabulaire je prévois ?

Il est intéressant de s'attarder sur l'ouvrage que l'on souhaite étudier avant l'exploitation en classe. Un travail préparatoire est nécessaire. Il faut en amont se demander ce qui dans le vocabulaire pourrait poser problème, mais aussi sur quoi je veux amener mes élèves.

Lorsque nous étudions un texte ou un album etcétera, il est important de sélectionner en amont des passages du texte qui peuvent être incompris ou interprétés différemment par les élèves, ceux qui vont créer des résistances à la compréhension du texte.

Ces réflexions, qui peuvent paraître généralisantes pour l'expert, ne le sont cependant pas pour des enseignant.e.s qui découvrent le métier suite à une reconversion professionnelle. Ces derniers, en effet, n'avaient pas saisi à quel point leur préparation, avant la lecture en classe, devait être importante et qu'il fallait qu'ils se « penchent » davantage sur les textes avant de les proposer à leurs élèves, comme les y invitait la question suivante que nous leur avons soumise : « Sur quel vocabulaire vais-je m'arrêter pour aider mes élèves à comprendre/interpréter le texte littéraire résistant que je leur propose à la lecture ? »

3.2. Se détacher du mot simple, ne pas se focaliser exclusivement sur les noms et les adjectifs, s'appuyer sur le contexte et le cotexte

Les prises de conscience « majeures » pour ces enseignant.e.s stagiaires dans les deux groupes ont été d'abord de réaliser que le travail sur le vocabulaire en général, et en littérature en particulier, dépassait le cadre de l'unité simple et qu'il était important de ne pas séparer la réflexion sur le vocabulaire de la syntaxe :

Ce que j'ai retenu de nos réflexions sur l'enseignement du vocabulaire en littérature, c'est que travailler sur le vocabulaire ne veut pas dire travailler sur un mot simple détaché du contexte ; ce n'est pas travailler que sur des noms, c'est travailler sur les verbes, les adjectifs, les expressions ; c'est aller voir les mots dans leur contexte (E2).

Ce que je retiens en premier lieu, c'est que l'étude du vocabulaire ne doit pas être sur un mot isolé, mais bien avec les éléments qui l'entourent et qui le concernent : le cotexte et le contexte (E2).

Je vois que l'enseignant ne s'arrête pas que sur des mots simples, mais aussi sur des métaphores ou des bouts de texte qui font sens et ça m'a fait tilt avec ce qu'on avait dit du coup j'ai été surpris d'abord, puis après les verbes aussi j'ai fait le lien (E1).

Ces trois extraits ont été sélectionnés parce qu'ils concentrent ces prises de conscience, mais plusieurs autres écrits du G2 en portent la trace. Les prises de parole à l'oral du G1 rejoignent les mises en texte précédentes : « il ne faut pas qu'on oublie de poser des questions sur les verbes aussi », « c'est vrai j'avais pas réalisé [*sic*] que quand on s'intéresse au vocabulaire quand on enseigne la lecture littéraire on peut s'intéresser aux expressions par exemple », etc.

Deux autres prises de conscience communes elles aussi aux deux groupes sont plus spécifiques au traitement du vocabulaire en littérature et prennent la forme d'une distanciation par rapport à certaines pratiques fréquemment rencontrées dans les classes.

3.3. Se défaire de la pratique exclusive de la définition, réfléchir à l'usage opportun du dictionnaire

Le défrichage lexical (Chabanne et al., 2008) et le recours au dictionnaire lors de la lecture littéraire sont deux pratiques qui relèvent de la culture scolaire (Denizot, 2023). Le défrichage lexical consiste à balayer les mots du texte que l'enseignant juge difficiles pour les définir avec les élèves, souvent en début de lecture, afin de garantir à tous l'accès au texte. Ces deux façons de faire sont un frein à lecture littéraire parce qu'elles sont uniquement tournées vers le sens en langue (Genre, 2015 ; Genre, à paraître) et qu'elles morcellent le texte : l'usage du dictionnaire, qui « est lui-même un texte à interpréter » (Chabanne et al., 2008, p.87), pose parfois plus de problèmes qu'il ne parvient à en résoudre et le défrichage réduit la lecture littéraire à l'explicitation rationnelle. Les écrits suivants (G2), comme les remarques énoncées à l'oral par le G1 (par exemple : « avant, même si je voyais bien que c'était difficile de gérer le dictionnaire, je pensais qu'on ne pouvait pas s'en passer » ; « franchement, j'ai eu une révélation, ne plus définir tout le temps ; je dis pas que c'est pas angoissant, mais je vois les choses autrement maintenant ») attestent de la prudence didactique avec laquelle les stagiaires considèrent désormais ces pratiques :

Ainsi, quand on travaille en littérature, faire un lien sur des notions vues (telles que préfixe, suffixe...) ou prendre le dictionnaire peut se faire ponctuellement, mais ne doit pas être une solution première (E2).

Éviter les stratégies trop rigides telles que les recherches dans le dictionnaire (E2).

Dans la discussion, on observe que l'enseignant veut faire dire une chose aux élèves, mais qu'il n'y arrive pas et que le dictionnaire ne l'aide pas. La discussion tourne en rond (E1).

L'enseignant peut guider et questionner, mais il est dans l'intérêt des élèves de ne pas leur donner tout de suite la définition ou de les faire chercher systématiquement dans un dictionnaire (E2).

Au fond, dans ces prises de conscience, c'est la question de la distinction sens/signification (Rastier, 2000) qui est sous-jacente. En littérature, la recherche de la signification, même si elle peut être nécessaire pour assurer la compréhension de certains passages, ne doit pas concentrer toute l'attention de l'enseignant, sous peine de perdre de vue les enjeux de la lecture littéraire (Genre, 2015 et à paraître) dont on rappelle ici qu'ils se jouent par ailleurs dans la dimension stylistique du sens en contexte, dans l'expression du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004) et de son sens pour soi (Genre et Chabanne, 2016 ; Genre, 2024) et dans l'expression collective du sens en association liant lexiculture (Galisson, 1991) et dimension

anthropologique de la littérature. Le dispositif didactique conçu cherchait à déplier ces différentes dimensions qui ont été plus ou moins perçues par les stagiaires.

3.4. Prendre en compte le sens en emploi et le sens en association

Disons-le d'emblée, le sens pour soi reste un point aveugle de la prise de conscience des stagiaires (G1 comme G2). Ces derniers disent ou écrivent à plusieurs reprises qu'ils ont saisi l'importance d'accueillir les mots de la réception des élèves, signifiant par là même qu'ils sont désormais prêts à « lâcher prise » et à abandonner une posture de contrôle (Bucheton et Soulé, 2009) qui les rassure, mais ils ne lient pas directement les discussions sur les vocables (Genre, à paraître) à l'activité fictionnalisante (Lacelle et Langlade, 2007 ; Langlade, 2008) des jeunes lecteurs. En revanche, l'aspect stylistique du vocabulaire a bien été identifié :

Un des enseignants dit plusieurs fois « l'auteur a choisi de dire ça comme cela et pas comme cela ». C'est une façon de dire qu'il y a une intention sur la langue. Je vais garder ça en tête pour interroger mes élèves (E1).

Il est également important de mettre en valeur les figures stylistiques utilisées par l'auteur pour créer un effet dans le texte par l'association de tel ou tel mot (E2).

Certaines expressions doivent prendre tout leur sens en analysant également les figures de style et le poids de celles-ci dans la compréhension (E2).

La dimension culturelle du vocabulaire a aussi été repérée :

Enfin, il faut tenir compte de l'aspect culturel du vocabulaire, qui fait appel aux connaissances culturelles du lecteur (E2).

Avant tout, il s'agit de définir le mot dans son acception liée au texte littéraire, dans son sens culturel et symbolique aussi, d'où l'importance de travailler différents textes afin que les élèves aient un bagage suffisant pour percevoir toutes ces nuances [le renard rusé, la forêt/le bois pouvant être source de danger] (E2).

Dans les deux groupes les prises de conscience, énoncées à l'oral par le G1 et à l'écrit et à l'oral par le G2, sont dans l'ensemble similaires. Le niveau d'appropriation n'est pas lié significativement au passage par la formation avant le concours (G1). Il est dommage que nous n'ayons pas pu recueillir les retours d'expérience du G2, car nous aurions eu ainsi la possibilité de mesurer si le passage par l'écrit et un temps plus long consacré à la réflexion personnelle étaient plus efficaces.

Les quelques retours d'expérience pour le G1, que nous résumons dans les lignes ci-dessous, montrent déjà que des réflexes didactiques nouveaux s'installent dans leur pratique.

3.5. Des propositions d'action didactique (G1)

Les retours d'expérience du G1 sont la preuve de plusieurs appropriations. Un stagiaire a par exemple proposé à ses élèves de commenter un extrait de *Zappe la guerre* en regard d'une œuvre picturale : *Les joueurs de skat* d'Otto Dix pour engager la discussion sur l'expression lexicalisée *gueules cassées*. Un autre a créé un réseau d'œuvres autour du lieu stéréotypique de la forêt en reprenant *La Petite fille du livre* analysé dans le dispositif de formation pour aider à l'interprétation des œuvres (Dufays, 2010) et les étudier dans leur dimension symbolique. Un autre encore a sélectionné et donné à lire à ses élèves plusieurs définitions de dictionnaires différents pour observer la polysémie d'un vocable central dans l'interprétation. Tous ont proposé dans leurs séances de s'arrêter sur des unités polylexicales et/ou sur des segments phrastiques dans lesquels le travail sur la langue de l'auteur était mis en valeur auprès des élèves. L'explication de mots est toujours présente, mais davantage orientée vers le sens en emploi.

Les retours sur la pratique sont donc intéressants. Il reste maintenant à améliorer le dispositif de formation afin que les futur.e.s stagiaires intègrent l'importance du sens pour soi (Genre, 2015) et de la sensibilité lexicale (Tremblay, 2017, 2023) dans l'interprétation.

Conclusion

La mise en place d'une ingénierie didactique n'est pas chose aisée en formation initiale en INSPÉ, car elle nécessite de s'ajuster à un ensemble de contraintes fortes : peu d'heures de formation pour enseigner l'ensemble des champs de la didactique du français, des séances parfois très espacées les unes des autres qui empêchent la continuité de la réflexion, des stagiaires qui n'ont pas la main sur les « matières » qu'ils enseignent ou sur le choix des œuvres à faire lire à leurs élèves. L'accompagnement des stagiaires entrant dans le métier nécessiterait donc une intervention sur le long terme que la formation initiale ne prévoit pas. Malgré les difficultés rencontrées, les résultats obtenus attestent d'une série de prises de conscience chez les stagiaires concernant à la fois certains principes la didactique du lexique et plusieurs enjeux du traitement du vocabulaire à l'articulation vocabulaire/littérature. Cependant, l'appropriation dans la classe dans sa dimension expérientielle personnelle n'a été que très peu mesurée et c'est là

une faiblesse de l'ingénierie proposée.

Références bibliographiques

- Artigue, M. (2021). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 38(1), 1-15. <https://revue-rdm.com/1988/ingenierie-didactique-2/>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation didactique*, 13, 29-48.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-206. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>
- Chabanne, J.-C., Cellier, M., Dreyfus, M. et Soulé, Y. (2008). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans F. Grossmann et S. Plane. (dir.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (p. 85-101). Presses universitaires du Septentrion.
- Denizot, N. (2023). « Culture scolaire » et « scolarisation » : des concepts didactiques pour questionner la « forme scolaire », *Raisons éducatives*, 27, 35-50.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*. De Boeck.
- Dupuy, C. et Genre, S. (2021). La terminologie grammaticale de 2020 : quelles notions lexicales pour quelle mise en œuvre ? *Le français aujourd'hui*, 214, 125-134. <https://doi.org/10.3917/lfa.214.0125>
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
- Genre, S. (2015). *La glose à thème lexical en situation littéraire au cycle 3 de l'école primaire française : entre épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens et figures de l'ajout, un nœud de l'intervention didactique, un enjeu pour la formation d'enseignant* [Thèse de doctorat, version non publiée]. Université Paul Valéry Montpellier 3. https://ged.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/win_main_biu.jsp?nnt=2015MON30056&success=%2Fjsp%2Fwin_main_biu.jsp&profile=anonymous
- Genre, S. et Chabanne, J.-C. (2016). L'enseignement de la littérature et les questions d'élucidation du sens et de projection d'un vocabulaire singulier du lecteur sur le texte à lire. Dans J.-M. Petitjean (dir.), *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives* (p. 487-502). Recherches textuelles.
- Genre, S. (2024). Le sens et le sensible : et si faire du vocabulaire en

- littérature était autre chose que la définition dénotative de mots. Dans F. Le Goff, M. Sauvaire et N. Rannou (dir.), *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature*. (p.203-220). Les Presses de l'Écureuil.
- Genre, S. (à paraître). *Enseigner le vocabulaire en littérature à l'école : discuter sur les vocables du texte et des élèves*. UGA Didaskein.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans J.-L. Dufays (dir.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. (p.55-64). Presses universitaires de Louvain.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Dans M. Roy, M. Brault, S. Brehm. (dir.). *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire* (p. 45-65). Centre Figura, Université du Québec à Montréal.
<https://oic.ugam.ca/publications/article/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>
- Pastré, P. et Vergnaud, G. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod.
- Rastier, F. (2000). Problématiques du sens et de la signification. Dans J.-M. Barbier, O. Galanatu (dir.), *Signification, sens, formation*. 5-24. Presses universitaires de France.
- Reboul-Touré, S. (2000). L'enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels scolaires. *Le Français aujourd'hui*, 131, 77-86.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Octarès éditions.
- Tremblay, O. (2017). Entrer dans le lexique par la porte des sentiments. *Correspondances*, 22(6). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-entrer-dans-le-lexique-par-la-porte-des-sentiments-.pdf>
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, 189/190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Vygotski, L.-S. (1930/2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.

AUTEURE

Stéphanie GENRE est maîtresse de conférences en Sciences du langage à Cergy Paris Université (Laboratoire EMA, EA 4507). Ses travaux portent principalement sur le lien vocabulaire/littérature lors de la lecture littéraire à l'école. Les publications suivantes témoignent de cet intérêt scientifique :

Genre S. (à paraître). Organiser une rencontre entre sémantique et littérature à l'école. Dans, C. Boutevin, B. Louichon, A. Perrin-Doucey, *Comparaisons et connexions en didactique de la littérature*. Presses universitaires de Bordeaux.

Genre S. (2024). Le sens et le sensible : et si faire du vocabulaire en littérature était autre chose que la définition dénotative de mots. Dans F. Le Goff, M. Sauvaire, N. Rannou (dirs.), *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature*. (p.203-220) Les Presses de l'Écureuil.

Genre S. (2022). Les sèmes afférents dans l'œuvre patrimoniale : l'interprétation, du chercheur à la classe : réflexions autour de *La Belle et la Bête*. Dans A. Gennai, P. Principalli, C. Boutevin (dirs.), *Défense et illustration de la didactique de la littérature. Mélanges offerts à Brigitte Louichon* (p. 227-242). Les Presses de l'Écureuil.

Dupuy, C., Genre, S. (2020). Pratique littéraire du lexique/vocabulaire : les sens construits dans les moments lexicaux. Dans, B. Louichon (dir.). *Un texte dans la classe Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (p. 117-146). Peter Lang.

Genre, S. (2018). Vocabulaire et littérature au cycle 3 de l'école primaire française : de l'intérêt didactique d'analyser l'actualisation des sèmes afférents dans des séances de lecture littéraire, *Lettre de l'AIRDF*, 64 (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français), Imprimerie de l'université de Lille.