



HAL
open science

**Vocabulaire et littérature : enjeux didactiques du
paradigme désignationnel dans une séance de lecture
littéraire**

Stéphanie Genre

► **To cite this version:**

Stéphanie Genre. Vocabulaire et littérature : enjeux didactiques du paradigme désignationnel dans une séance de lecture littéraire. 6e Congrès Mondial de Linguistique Française, Jul 2018, Mons, Belgique. 10.1051/shsconf/20184607011 . hal-01961411

HAL Id: hal-01961411

<https://hal.science/hal-01961411>

Submitted on 8 Jan 2019

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.

Vocabulaire et littérature : enjeux didactiques du paradigme désignationnel dans une séance de lecture littéraire

Stéphanie Genre¹

Laboratoire LIRDEF, EA 3749, 2 place Marcel Godechot BP 4152 34092 Montpellier Cedex 5, France.

Résumé. Le présent article se situe à la croisée des sciences du langage et de la didactique de la littérature. Il examine les enjeux didactiques du paradigme désignationnel dans une séance de lecture littéraire au cycle trois de l'école primaire en CM2. La première partie de l'article s'attache à définir et à décrire le fonctionnement, dans l'interaction langagière de la classe, de ce paradigme reformulant d'une unité lexicale qui se fonde sur des mécanismes de reprise/modification sans faire appel à une métalangue. Dans la suite de l'article nous montrons la complexité du travail lexical et une progression du sens qui ne s'effectue pas obligatoirement de manière linéaire, pouvant s'étendre au-delà d'un seul échange. Nous montrons aussi que les élèves apprennent dans la co-activité métadiscursive en entrant dans des négociations et des argumentations lexicales. Nous insistons enfin sur l'importance des choix effectués par l'enseignant dans ce travail sur les mots au croisement vocabulaire/littérature. Les analyses montrent l'intérêt de construire des dispositifs didactiques pour la formation initiale et continue des Professeurs d'école. Nous en esquissons quelques pistes.

Abstract. Metadiscursive activity about lexical thematic in french primary school.

This paper lies between the language sciences and the academic literature. It is reviewing the didactical challenges posed by a reformulation of a lexical entry during lessons dedicated to the reading and commentary of picture books, with children aged 11 years of the French primary school. The first part of the paper focuses on and describes the operation in the classroom language interaction of this paradigm redefining a lexical entry based on the repossession/change mechanisms without the need of a metalanguage. In the continuation of the paper, we demonstrate the lexical work complexity and a progress in the meaning not necessarily done on a linear manner, which can extend beyond one single dialogue. We also demonstrate that the pupils learn in the metadiscursive co-activity by using lexical talks and argumentation. We do insist on the importance of the choices made by the teacher in this language study which lies between vocabulary/literature. The evaluations show the need to create learning methods regarding the initial and continuing training of school teachers. We outline some options.

Introduction

Le présent article expose un fragment emblématique d'une recherche qui a porté sur la glose à thème lexical en classe de littérature au cycle 3 de l'école primaire française. Dans cette recherche, nous nous sommes notamment intéressée aux points de vocabulaire liés aux clarifications de certains mots du texte à lire effectuées par les communautés discursives (Bernié, Jaubert, Rebière, 2003) dans le genre oral de la Discussion à visée littéraire (Bucheton, Soulé, 2008a). Ce sont quelques-uns de ces moments qui vont faire l'objet des lignes suivantes.

Nous avons choisi parmi les différentes conduites observées de nous focaliser dans le cadre de cet article sur les conduites désignationnelles et ce, pour une double raison : premièrement parce que nous y voyons un enjeu langagier et didactique, deuxièmement parce que les enseignants professeurs d'école n'ont pas conscience qu'un travail sur le lexique y est pratiqué et qu'il nous semble de ce fait que leur description et analyse peuvent y être utile pour le métier.

¹ Corresponding author : stephanie.genre@ac-aix-marseille.fr

Nous nous appuyerons sur le concept de *paradigme désignationnel* tel que le définit Mortureux (1993 et 1997/2013). Nous montrerons à cette occasion comment le sens en langue est retravaillé en discours et quelles sont les connaissances et habiletés de la compétence lexicale concernées (Grossmann, 2012). Nous insisterons sur l'importance d'être attentif dans la discussion à l'activation des *sèmes afférents* et d'associer ce type de paradigme à l'*isotopie* du texte (Rastier, 1987/2009) pour comprendre/interpréter l'œuvre.

Après avoir précisé notre méthodologie et avoir avancé un court argumentaire théorique, nous définirons le *paradigme désignationnel* avec Mortureux puis, nous analyserons deux conduites désignationnelles extraites d'une pratique effective.

1. Précisions méthodologiques, argumentaire terminologique

Notre recherche a pris appui sur trois études de cas : trois classes de CM2 (élèves de 10-11 ans) avec un enseignant entrant dans le métier et deux formateurs, l'un des formateurs exerçant dans une classe en zone d'éducation prioritaire. Elle s'est fondée sur l'observation à grain fin de ces trois pratiques filmées à laquelle ont été adjoints d'autres moyens de mise en œuvre de l'analyse : des entretiens en autoconfrontation (Theureau, 2006), des entretiens semi-directifs pour croiser travail réel, travail pensé, renormalisations (Schwartz, 1996) et gestes professionnels (Bucheton et alii, 2008b). Les séances de littérature observées ont porté sur deux albums de littérature de jeunesse : *La Petite fille du livre* (Nadja) que nous avons proposé aux enseignants et *Zappe la guerre* (Pef) qui faisait partie de leur programmation.

Comme notre étude n'a pas porté sur la glose interprétative en général mais sur celle se réalisant à partir ou autour d'une ou plusieurs unités lexicales (UL) du texte à lire, les données recueillies dans les classes l'ont été en deux temps : après avoir transcrit intégralement les verbatims, nous avons ensuite extrait du « corpus d'étude » notre « corpus d'élection » (Rastier, 2004) dont font partie ce que nous avons nommé les *épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens à thème lexical* dans lesquels nous retrouvons les conduites désignationnelles qui font l'objet de cet article.

Un court argumentaire théorique est ici nécessaire pour comprendre dans quel cadre théorique nous nous situons. La forme courte de l'article nous oblige à ne présenter que rapidement les principaux choix qui ont guidé notre réflexion. Ces choix ont été effectués en fonction d'une visée : la formation de professeurs d'école dans le cadre du master MEEF.

Commençons par celui concernant l'appellation d'*épisode métadiscursif*. Nous le ferons en deux étapes. Sur le choix du terme *épisode*, tout d'abord : nous l'avons préféré à celui de *saynète*, auquel nous nous étions initialement référé en nous orientant vers la *saynète métalexical* de F. François (1994). Nous avons écarté la *saynète* car la définition donnée par le linguiste nous semblait difficile à transposer en formation. En la caractérisant comme une « unité 'naturelle', [comme] l'ensemble d'un dialogue oral d'une période monologique ou d'un paragraphe », celui-ci souhaitait délibérément garder une grande souplesse à cette notion et, bien que trouvant cette approche fort intéressante en ce qu'elle s'opposait à l'idée d'une formalisation réductrice, nous ne pouvions la maintenir pour un usage en formation, ne serait-ce que pour une question de terminologie, choisie à l'image d'une définition volontairement ouverte. Nous avons alors préféré parler d'*épisode* pour toute unité d'activité métalexical et de *segment* pour nous référer aux éléments continus découpés dans nos corpus.

Notre réflexion s'est ensuite portée sur l'utilisation adéquate ou non de l'adjectif *métalexical* car ce que nous observions dans les classes était davantage de l'ordre d'un réglage du sens en situation que d'un travail à proprement parler sur le lexique en tant qu'élément de la langue, même si par moment un travail spécifique sur le code était effectué. C'est pour cette raison que nous parlons plus souvent de vocabulaire que de lexique (voir à ce propos le titre de notre article), suivant en cela la distinction opérée par Picoche et alii. (2002) qui réserve le terme de « vocabulaire » à « la portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes dans telle spécialité » et celui de lexique l'« ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs et qui peuvent être employés dans cette langue ».

Nous avons donc eu besoin de recourir à un concept plus large qui puisse prendre en compte la diversité des comportements langagiers caractérisant ces moments, en nous rapportant à la définition du *métadiscours* donnée par Borillo (1985) d'un « un discours centré sur le code, mais code pris au sens large, renvoyant aussi bien à la structure de la langue en tant que système qu'à sa mise en fonctionnement en situation de communication prise en charge par un locuteur... » (Borillo, 1985 : 49).

Dernière précision avant d'entrer dans la définition du *paradigme définitionnel*. Elle concerne notre approche de l'*unité lexicale*. On précisera donc que dans notre esprit, comme dans celui notamment de Polguère (2008/2013) en sémantique lexicale, le terme « unité lexicale », synonyme de celui de « lexie », correspond soit à une unité graphique unique (mot simple) soit à une locution (mot complexe). Si dans l'article l'appellation commune de « mots », souvent pratique il faut l'avouer, pourra être utilisée, nous

sommes cependant attentive à ne pas la maintenir en formation pour éviter les représentations ou usages qui privilégient l'aspect référentiel du sens, circonscrit à l'explication d'une entité simple et isolée. Les UL sont pour nous des unités didactiques à problématiser qui, simples ou complexes sur le plan de leur manifestation graphique, ne doivent pas être considérées comme le simple correspondant indépendant du contexte d'une signification en langue, close sur elle-même et elle-même invariante. Par convention, nous les transcrivons en italiques dans le corps de l'article.

Ces indications données, il convient à présent de définir avec Mortureux l'objet de notre article : le *paradigme désignationnel*.

2. Paradigme désignationnel : définition, fonctionnement

Le concept de *paradigme désignationnel* est lié aux formes discursives de la paraphrase et de la reformulation. Mortureux l'oppose au *paradigme définitionnel* dans la mesure où celui-ci ne s'appuie pas sur l'utilisation d'une métalangue, donc sur un système formel de description renvoyant à des « mots métalinguistiques » (Rey Debove, 1978/1997). Le paradigme désignationnel se caractérise ainsi par l'absence de « paraphrases in praesentia » qui usent de mots métalinguistiques (*X s'appelle, signifie* et *X est un nom*), par l'absence également de connecteurs de reformulation comme *en d'autres mots, c'est-à-dire*, et se fonde sur des mécanismes de reprise/modification. Selon Mortureux, il s'agit d'une « collecte des coréférents » d'une lexie s'appuyant sur « des critères, linguistiques et discursifs, déterminés » (1997/2013: 125).

On en trouve plusieurs manifestations : il peut se réaliser soit dans l'usage de l'anaphore, de la cataphore ou de la diaphore, soit dans celui de la paraphrase in absentia où « la reformulation affecte la forme d'une pure et simple substitution » toujours selon les termes de Mortureux. Pour la diaphore (anaphore + cataphore, selon Maillard repris par Mortureux, 1993), les mécanismes de reprises se réalisent soit en amont soit en aval du terme reformulé.

Dans notre corpus, ce sont les anaphores lexicales basées sur la synonymie et les paraphrases in absentia qui sont le plus usitées. Elles peuvent se réaliser dans certaines des reformulations à visée explicative des enseignants comme dans les deux exemples suivants : « elle l'a dessinée - elle l'a inventée - elle l'a créée » (paraphrase in absentia) et « c'est pas obligé que ce soit une biographie - que ce soit l'histoire de sa vie ou l'histoire qu'elle écrit elle-même de sa vie » (anaphore lexicale à droite). À l'oral on notera, toujours avec Mortureux (1993, *op.cit.*), que la co-référence entre plusieurs séquences juxtaposées n'est pas toujours facile à identifier dans la mesure où la reformulation peut faire appel aux connaissances extralinguistiques des locuteurs, comme ici : biographie = histoire écrite d'une vie. Cette remarque nous impose d'attirer l'attention des enseignants en formation sur la nécessaire prise en compte des possibles difficultés liées à des reformulations basées sur la juxtaposition pour des jeunes élèves et, au-delà, sur la fonction didactique des reformulations (Volteau, Garcia-Debanc, 2008), reformulations à thème lexical pour ce qui nous concerne.

Les anaphores lexicales peuvent se réaliser aussi dans des échanges plus complexes qui mêlent paraphrase in absentia et anaphore lexicale et c'est ce dont il va être question dans l'article. Nous commençons par en donner un exemple que nous n'analyserons pas en détail car nous l'avons fait ailleurs, mais nous le choisissons car il nous semble emblématique d'un fonctionnement des conduites désignationnelles observées dans nos séances de lecture littéraire. L'extrait de *verbatim* qui porte sur l'explication de l'UL *gueule cassée* a été réorganisé de manière à mettre en valeur le fonctionnement du paradigme. L'élucidation du sens s'y déploie en trois mouvements (numérotés de 1 à 3) et sur deux axes (paradigmatique et syntagmatique). L'épisode débute avec la question de l'enseignant « pourquoi les soldats qui ont fait la première guerre mondiale on les appelait les gueules cassées » :

1) AXE PARADIGMATIQUE, PARAPHRASE IN ABSENTIA

y ont été abîmés pendant la guerre
ils ont été abîmés (rephrasage 1 de l'enseignant)
y z'ont été blesés

2) AXE SYNTAGMATIQUE, ANAPHORE LEXICALE

ils ont été abîmés (rephrasage 1 bis)
moi je te dis (réparation) gueules cassées
et ben parce que la moitié de leur visage il est parti pendant la guerre
il est parti à cause de quoi
les obus
ils ont la gueule abîmée ils ont la gueule cassée à cause des obus (rephrasage 2 de l'enseignant)

3) AXE PARADIGMATIQUE, PARAPHRASE IN ABSENTIA

c'est parce que beaucoup se sont battus donc euh ils sont ils sont amochés alors

ils sont amochés (rephrasage 3 de l'enseignant)

ils ont été défigurés

ils ont été défigurés gueules cassées défigurées - oui

Même si pour cette collocation lexicalisée le travail d'élucidation porte uniquement sur le second composant du syntagme, et qu'il eût été intéressant de revenir sur *gueule* pour faire émerger les enjeux interprétatifs de l'œuvre en identifiant l'*isotopie* (Rastier, 1987/2009 *op.cit.*) du chaos qui traverse *Zappe la guerre*, donc la répétition de ce même sème dans le texte, on voit bien comment le sens en langue est retravaillé par le sens en discours. La construction de ce que nous avons appelé le *sens en emploi* en référence à l'*intentio auctoris* d'U. Eco (1992) est déterminé par le contexte de l'œuvre et relève de la culture par les mots, pour paraphraser R. Galisson (1991) à qui l'on doit le concept de lexiculture, puisque l'UL *gueule cassée* renvoie spécifiquement et historiquement aux soldats de la première guerre mondiale revenus des tranchées gravement atteints dans leur chair. Dans l'échange, la communauté discursive (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003) va actualiser ce que Rastier appelle des *sèmes afférents* contextuels (1987/2009, *op.cit.*), c'est-à-dire qu'elle procède à l'activation d'un contenu linguistique qui n'appartient pas à la description statique d'un sémème. Ainsi, au sème inhérent /brisé/ de l'UL *cassé*, les participants de l'échange ajoutent les sèmes afférents humains de /blessure/, de /violence/ et d'altération du visage/ en remplaçant tour à tour l'adjectif « *cassés* » par des adjectifs au sémantisme proche dans le contexte, adjectifs scalaires de surcroît, qui véhiculent une gradation dans la violence : « *abîmés* », « *blessés* » « *amochés* » « *défigurés* ». Sans entrer dans une analyse plus fine, ce qui vient d'être dit suffit à percevoir que la construction du sens se fait par *parenté sémantique* (Fuchs, 1994) et se réalise collectivement dans le genre oral de la Discussion à visée littéraire (Bucheton, Soulé, *op.cit.*), désormais DVL.

Si l'on se place pour finir du point de vue de l'enseignant, au regard de l'entretien d'autoconfrontation (Theureau, 1992, 2006) effectué et de la question posée pour ouvrir l'épisode, deux éléments de compréhension sont intéressants à relever. Ils découlent d'une double préoccupation : le lien entre l'histoire et la diégèse porté par la question initiale et le travail sur « l'intensité » de l'UL selon les propres termes de l'enseignant, avec la précision suivante : « on leur dit bien les gueules cassées on leur a pas dit visages [...] ou ce qui serait un terme plus médical » qui paradoxalement n'apparaît dans le contenu de l'échange.

Les conduites désignationnelles peuvent ainsi s'analyser à plusieurs niveaux imbriqués les uns aux autres : celui de l'échange et du réglage du sens en situation, celui de l'orchestration de l'épisode par l'enseignant et celui du but poursuivi par ce dernier, signe de son l'activité (Clot, 1995, 2001 ; Theureau, *op.cit.*) qui n'est pas toujours perceptible, même si le chercheur utilise des méthodes de sollicitation de l'expérience pour les mettre au jour. Nous voyons dans ce qui vient d'être énoncé plusieurs enjeux didactiques qu'il s'agit à présent d'explicitier.

3. Paradigme désignationnel et enjeux didactiques

Ce qui est intéressant dans ce genre de conduite c'est qu'elle montre qu'un travail sur la langue est effectué en littérature alors même qu'il peut passer inaperçu auprès des enseignants et qu'il est donc le lieu d'un enseignement-apprentissage. De ce fait le *paradigme désignationnel* possède un enjeu didactique, didactique étant entendu ici comme ce qui se rapporte à des situations caractérisées prioritairement par le fait qu'elles visent des apprentissages ou du développement. On comprendra ainsi l'importance de la description des conduites désignationnelles dans la DVL (Bucheton, Soulé, *op.cit.*) pour pouvoir dans un premier temps identifier les lieux d'apprentissage, leur fonctionnement, et pouvoir les relier ensuite aux problématiques associées à cette entrée spécifique au croisement langue/littérature dans l'enseignement.

L'analyse que nous avons pu faire de ces conduites dans notre étude qualitative nous permet une première catégorisation des *paradigmes désignationnels* qui gagnerait à être approfondie. Leur analyse dans la DVL se situe à deux niveaux. Le premier niveau concerne le mode d'apparition des *épisodes* donc la répartition des *segments* dans la séance de lecture littéraire. Il est intéressant de noter que certains *paradigmes définitionnels* se cantonnent au niveau de l'échange, quand d'autres forment des séquences au sens donné par Kerbrat-Orecchioni (1990, 2001), c'est-à-dire qu'ils forment une combinaison d'échanges et apparaissent à divers moments de la séance de lecture littéraire. D'ailleurs, il semble que ce soit ces séquences désignationnelles qui posent le plus de problèmes aux enseignants car elles sont révélatrices d'un travail non résolu ou partiellement résolu avec les élèves et donc difficile à dénouer, selon le propre point de vue des acteurs : « là c'est ma deuxième rame » (au sens d'éprouver une difficulté, à propos d'un cortège brinquebalant) ou encore « des fois on se retrouve dans des débats qui n'en finissent plus » (à propos de *zombie* dont nous allons parler).

Le second niveau est celui de l'*épisode* dans lequel on analysera le type de travail lexical réalisé, en nous appuyant sur la distinction sens/signification de Rastier (2000). Nous nous demanderons alors, en ayant toujours à l'esprit une visée de formation, s'il s'agit d'un travail lexical sur la signification, « forme stable indépendante ou peu dépendante des contextes » (Rastier, 2000 : 8), donc d'un travail décroché de la littérature et de ses problématiques, ou d'un travail lexical résultant « de mises en relations internes et externes au texte » (Rastier, *op.cit.* : 22) permettant un « parcours interprétatif » (Rastier, *op.cit.* : 20). Nous analyserons aussi les aspects de la *compétence lexicale* (Grossmann, 2012) concernés. On rappellera que pour Grossmann, la compétence lexicale ne peut être réduite, dans le processus de lecture, à une seule « capacité linguistique d'ordre strictement morpho-sémantique » (Grossmann, 2012 : 1) s'appuyant par exemple sur les opérations de dérivation ou de composition des mots. Elle est « un acte de langage qui repose sur une médiation sémiotique et sur l'intersubjectivité » (Grossmann, 2012 : 10) qui ne dénie pas la première mais qui suppose de la part des lecteurs une « interprétation lexicale » (Grossmann, 2012, *op.cit.*).

Entrons à présent dans l'analyse plus fine de deux paradigmes, mais avant, on précisera que tous deux sont extraits d'une séance de lecture littéraire menée par le même enseignant, un maître formateur, séance dont l'objet est l'album *Zappe la guerre*. C'est un album de genre fantastique dans lequel des soldats morts-vivants de la première guerre mondiale sortent d'un monument aux morts et découvrent le monde du vingt et unième siècle. Ils passent ainsi d'un monde violent et chaotique, le leur, à un monde moderne dont ils ne connaissent rien et qu'ils découvrent au fur et à mesure de leurs pérégrinations. Présenter les paradigmes désignationnels des UL *effaré* et *zombie* n'est donc pas innocent puisque le premier participe de l'isotopie de l'étonnement tandis que le second appartient à l'isotopie du chaos. Isotopie dont on rappelle que pour Rastier elle constitue un ensemble de mots dans un texte qui contiennent un même sème et que cet ensemble fait sens.

4. Les conduites désignationnelles : un travail sur la langue circonscrit ou discontinu dans la séance de lecture littéraire

4.1. Un exemple de paradigme désignationnel constituant un échange : l'UL *effaré*

La forme condensée de l'article nous contraint à ne développer qu'un seul exemple de ce type de *paradigme désignationnel* alors que d'autres similaires existent dans la séance. Nous choisissons d'analyser celui portant sur l'UL *effaré* car il nous permet en peu de tours de parole de retrouver les mécanismes linguistiques qui caractérisent cette conduite et de saisir son intérêt didactique et ses potentialités dans la DVL. Le voici :

535	Ens.	ils sont morts d'accord - des visages effarés ça veut dire quoi effaré
536	Mounir	épuisé
537	Ens.	épuisé non c'est plus qu'épuisé
538	Sarah	effrayé
539	Ens.	oui c'est vrai qu'ils sont effrayés
540	Myriam	p't-être que comme on avait vu les autres personnes qui z'avaient du sang comme euh la personne qui avait euh qui avait une balle dans la tête
541	Ens.	ouais donc effaré ça voudrait dire d'accord à la fois étonné à la fois surpris à la fois on n'ose plus bouger on a la bouche ouverte et on regarde ça - oui
542	él ?	y sont morts de peur
543	Ens.	peut-être aussi oui s'ils sont effarés ça peut ça peut arriver - euh - des mains tremblantes bon là oui on comprend [...]

On voit bien qu'ici « il n'y a pas d'analyse sémantique » (Martin-Berthet, 1993 : 114) à proprement parler. Pour ce qui est de la *compétence lexicale*, le travail réalisé ne relève manifestement ni de la connaissance du sens en langue ni de la connaissance du système lexical mais se rapporte davantage à des *habiletés*, autre aspect cognitif de cette compétence, et à des *attitudes* (Tremblay, Ancil, Perron, colloque AIRDF 2016).

Les habiletés consistent ici en la production de ce que les élèves pensent sans doute être des parasyonymes d'*effaré* (« épuisés », « effrayés », « morts de peur ») et en la production d'une périphrase explicative à droite de l'UL par Myriam au tour de parole 540. Même si la signification du mot leur est

inconnue, ces derniers cherchent à l'élucider en s'appuyant sur ce qu'ils savent du contexte et en faisant des essais lexicaux. On peut alors considérer que les UL produites fonctionnent comme des « clés sémantiques minimales » dans la recherche du sens (formulation empruntée à J.-C. Chabanne dans un document non publié). La périphrase explicative qui vient enrichir le paradigme désignationnel d'une hypothèse sémantique lie quant à elle la conjecture sémantique à propos d'*effaré* au contenu d'un échange réalisé en amont (« on avait vu »). Cette production verbale fait émerger le sème /mort/, sème qui semble primer dans la réception de Myriam. Les élèves montrent ici leur capacité à réaliser des inférences sémantiques en s'appuyant sur le système intersémiotique de l'album. Leur réflexion lexicale prend appui sur les illustrations, comme très souvent d'ailleurs pour cette classe où l'album est vidéoprojeté pendant la séance de lecture littéraire, ce qui conduit Mounir et Myriam à produire aux tours de parole 536 et 540 des hypothèses sémantiques erronées quant à la signification de l'UL, mais tout à fait plausibles dans le contexte. Grossmann (2012, *op.cit.*) dirait dans ce cas que ces élèves convoquent un principe de pertinence pragmatique dans la recherche du sens.

Concernant les attitudes maintenant, les participants à l'échange montrent leur capacité à réviser leur interprétation lexicale, aidés en cela par l'enseignant qui corrige en 537 ou reformule en 541 pour faire apparaître le sème de /surprise/ absent des tours de parole précédents. Celui-ci, même s'il effectue une réparation au tour de parole 537, recourt concomitamment à un *geste d'atmosphère* (Bucheton, Dezutter, 2008b) qui ne freine pas ses élèves dans leur recherche sémantique, bien au contraire. Ce geste est déterminant car, par sa posture langagière (« oui c'est vrai », « peut-être aussi oui »), l'enseignant invite ses élèves à faire des propositions sémantiques et à prendre partie intégrante du « calcul du sens ».

On pourrait considérer que ce réglage lexical est une manifestation d'une zone de transition langagière dans laquelle les élèves passent par des états intermédiaires d'appréhension du sens. Si l'on accrédite cette hypothèse, on peut avancer que les élèves apprennent en entrant dans la réflexivité métadiscursive (Borillo, *op.cit.*), en proposant leurs propres mots pour définir, en reformulant les mots des autres et en s'ajustant au discours de leurs pairs. On peut ainsi voir dans les conduites désignationnelles les traces verbales du co-développement et de son étayage (Bernié, Brossard, 2013 ; Mercer, 2013).

Dès lors, l'enjeu didactique est évident : les élèves apprennent et le rôle de l'enseignant dans la gestion des paradigmes désignationnels est essentiel : dans les attitudes construites par rapport au lexique et dans la détermination du sens. Une autre dimension didactique est à prendre en compte : la préoccupation de l'enseignant. Le paradigme se clôt par un « bon là oui on comprend » qui tend à montrer que le but poursuivi semble atteint, ou du moins qu'il est possible de s'en satisfaire. Il s'agit là du point de vue d'un enseignant dont la préoccupation semble être à ce moment-là d'avancer dans sa séance en assurant la compréhension de tous. A priori, donc, celui-ci a ouvert l'épisode dans le but de vérifier si la signification (Rastier, 2000, *op.cit.*) de cette UL est connue de ses élèves et le reforme lorsque la compréhension en langue lui semble assurée. On ne peut avancer ici qu'une hypothèse basée sur l'observation du cours d'action car cet enseignant ne commente pas ce point dans l'autoconfrontation et ne nous informe en rien sur les logiques qui ont motivé son activité (Theureau, 2006). Ce que l'on peut dire, c'est que la signification de l'UL n'est pas reliée à la problématique littéraire du genre. Les raisons peuvent en être multiples et liées à la complexité du pilotage comme à l'intrication de logiques qui nous échappent. Cependant si l'on se place dans une perspective de formation et si on la relie à notre cadre théorique, une piste possible serait de faire ressortir l'*isotopie* (Rastier, 1987/2009, *op.cit.*) de l'étonnement et du bouleversement due à la rencontre improbable de deux univers qui fait de *Zappe la guerre* un album fantastique. Pour ce faire, l'examen du cotexte, d'autant plus intéressant que l'UL apparaît deux fois dans l'œuvre, aurait pu permettre d'actualiser les sèmes /surprise/ et /frayeur/ respectivement dans « les soldats découvrirent, effarés, de grandes boîtes vitrées où des gens semblaient vivre les uns au-dessus des autres » et dans « des corps vidés de vie, des visages effarés dans des mains tremblantes ».

L'examen de ce paradigme montre combien la question du choix, qui se trouve au cœur de la dimension didactique de notre questionnement, est à soumettre et à problématiser en formation. Il s'agit du choix de l'enseignant qui sélectionne les UL à expliciter ainsi que le type de travail lexical a effectué (vs sens ou vs signification), que celui-ci soit prévu en amont ou appelé par la situation d'enseignement. Il s'agit aussi pour l'enseignant d'aider au choix en guidant ses élèves dans l'interdiscours, dans la recherche d'une définition ou lors d'une négociation lexicale par exemple. Ce qui fait dire à Grossmann (2003) que l'enrichissement lexical ne doit pas être entendu comme un étagement de mots qui augmenterait par superposition le vocabulaire des élèves, idée souvent répandue chez les enseignants, mais qu'il se réalise et se vérifie dans l'évaluation de « la pertinence de telle ou telle solution linguistique » (Grossmann, 2003 : 121). Nous ajouterons, prolongeant cette affirmation, que l'enrichissement lexical est affaire d'argumentation lexicale comme nous allons pouvoir le voir dans le second paradigme que nous avons choisi de présenter.

4.2. Un exemple de paradigme discontinu : l'UL *zombie*

Celui-ci porte sur l'UL *zombie*. Il s'agit d'un mot de la réception qui n'appartient pas au texte, comme le montre le tour de parole suivant :

79	Chahinez	on dirait un zombie
----	----------	---------------------

Nous l'avons choisi car ce dernier est révélateur de beaucoup d'enjeux : sémantiques, intersémiotiques (réception de l'album dans l'interaction texte/image), littéraires (au niveau du genre et de l'isotopie du chaos) et professionnels, en ce qui concerne sa gestion par l'enseignant.

À la différence du précédent paradigme dans lequel la co-activité suivait le trajet sémantique de l'UL, cette séquence (Kerbrat-Orecchioni, 1990, *op.cit.*) comprend selon nous plusieurs échanges dispersés dans la séance. Le premier relève de l'évidence puisqu'il porte sur *zombie* :

Échange 1 :

79	Chahinez	on dirait un zombie
80	Ens.	on dirait un zombie - ah c'est vrai pourquoi pas un zombie - ce serait quoi un zombie
81	Chahinez	j'dirais qu'il est mort euh qu'il va mourir
82	Ens.	tu dirais qu'il est mort mais il a une tête un peu bizarre pour un mort
83	Chahinez	oui mais
84	Ens.	il va mourir parce qu'il est quoi parce qu'il est blessé
85	Chahinez	oui
86	Ens.	d'accord qu'est-ce qui te fait penser qu'il est blessé
87	Chahinez	le sang
88	Ens.	d'accord il y a beaucoup de sang - où est-ce que tu vois du sang
89	Chahinez	sur son écharpe
90	Ens.	sur l'écharpe - autre part
91	Chahinez	sur le tête
92	Ens.	sur le visage sur le casque
93	Chahinez	ouais et sur la joue
94	Ens.	et donc il va bientôt mourir ça expliquerait le mal de tête de Wassim
95	Ens.	d'accord il marche comme un zombie donc on va retenir un peu tout ça et on va voir à l'intérieur si ça se confirme - dernière chose oui Mounir
96	Mounir	c'est il est sale

En revanche, les échanges suivants peuvent être soumis à discussion, ce que nous allons faire :

Échange 2 :

133	Nawfel	là c'est des fantômes
134	Ens.	qu'est-ce qui te fait penser que ce sont des fantômes
135	Nawfel	là y a la moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui qui bouge
136	Ens.	d'accord donc par exemple donc ici
[l'enseignant se tourne vers la page du livre projetée sur le tableau]		
137	Nawfel	oui
138	Ens.	ici
139	él ?	et en haut
140	Ens.	qu'est-ce qu'ils ont de particulier ces soldats dans la statue - pour revenir à l'idée - ça vous rappellera un peu l'idée de tout à l'heure
141	él ?	ah

142	él ?	on dirait qu'en fait ils étaient tous euh dans la statue et puis en fait y z'étaient tous morts donc en fait ils les ont tous mis dans la statue et en fait euh je suis d'accord avec Nawfel que je dis que c'est des fantômes et que comme y sortent de la statue et ben en fait y vont venir en ville
143	Ens.	d'accord - je pense que l'idée n'est pas mal hein on va essayer de voir la suite mais vu la suite de l'histoire l'idée est pas mal je voudrais juste que vous me donniez un mot sur ce qu'il y a autour de la statue là qu'est-ce qu'on pourrait dire sur cette partie de l'image

Échange 3 :

187	Ens.	bon on va voir on va avancer un peu peut-être que ça vous inspirera un peu -- je continue l'histoire des soldats qui sortent du monument aux morts
[l'enseignant projette la page 8 de l'album au tableau]		
188	Ens.	<i>de l'un était partie la moitié du visage à l'autre manquait une main ou un œil ses jambes presque emportées</i>
[quelques rires]		
189	Ens.	<i>(...) et tous ces fusils certains tordus d'autres fondus dans des mains qui s'agrippaient encore - il y avait là 288 soldats debout comme ils étaient morts regroupés en rangs brouillons ils s'étaient mis en rang sur l'ordre d'un officier aux gants blancs le lieutenant Marc de Monty de Rézé - mission spéciale de grande vérification avait-il annoncé - alors qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ces soldats - oui</i>
190	Myriam	et ben ça prouve bien que ce sont des fantômes euh et qu'ils sortent de la tombe et ben ils sont sortis pour euh ben pour euh je crois euh pour les habitants

Échange 4:

373	Nabil	j'ai l'impression que si le celui euh qui est devant euh il a rien euh il est pas blessé
374	Ens.	ben il est blessé au ventre donc là on le voit pas mais il est plus que blessé puisque c'est une blessure que l'a fait mourir quand-même à l'époque
375	Nabil	oui
376	Ens.	mais là y sont comme l'a dit tout à l'heure Chahinez des zombies fantômes y sortent pour venir voir ce qui s' passe - c'est une histoire hein - fantastique hein

La question porte donc ici sur le nombre d'échanges à prendre en compte pour ce paradigme. Pour notre part, il nous semble que les échanges 2 et 3 doivent pouvoir être retenus même si l'UL thématique au départ n'y apparaît plus, car il en est question indirectement à travers le tissage sémantique que la classe réalise et que l'on retrouve dans la contraction « *zombies fantômes* » de l'enseignant dans l'échange 4. Expliquons-nous : les élèves ont utilisé l'UL *fantôme* dans la séance aux tours de parole 133 et 190 sans doute pour résoudre la difficulté qu'ils ont eu à définir *zombie*. L'usage de *fantôme* prend la forme d'une substitution de *zombie* sur l'axe paradigmatique. Dans l'esprit des élèves, il s'agit sans doute d'un mot au sens proche qui leur permet de continuer l'élucidation du sens qui doit être poursuivie selon l'enseignant : « *on va voir à l'intérieur si ça se confirme* » (Échange 1, tour de parole 95). L'intervention de Myriam dans l'échange 3 « *et bien ça prouve bien* » clôture ainsi l'échange tout en répondant à la demande de l'enseignant formulée précédemment en 95.

Dans *zombie* comme dans *fantôme* on retrouve les sèmes communs /inanimé/, /mort/ et /vie/ et /animé/ + /étrange/. L'inquiétante étrangeté du genre, amenée par *zombie* ressort dans une paraphrase explicative de *fantôme* au tour de parole 135 : « *là y a la moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui bouge* ». C'est pour cette raison que nous considérons que ces échanges constituent une séquence que nous résumons dans les lignes qui vont suivre en suivant la progression de la discussion mais sans faire correspondre obligatoirement les échanges numérotés ci-dessus aux étapes proposées :

1) AXE SYNTAGMATIQUE, ANAPHORE LEXICALE

on dirait un zombie

il est mort euh qu'il va mourir

mais il a une tête un peu bizarre pour un mort (réparation de l'enseignant)

il va mourir parce qu'il est quoi parce qu'il est blessé (enseignant)

qu'est-ce qui te fait penser qu'il est blessé (enseignant)

le sang

d'accord il y a beaucoup de sang (enseignant)

et donc il va bientôt mourir (enseignant)

2) AXE PARADIGMATIQUE, PARAPHRASE IN ABSENTIA (substitution de fantôme à zombie)

là c'est des fantômes

3) AXE SYNTAGMATIQUE, ANAPHORE LEXICALE

des fantômes

là y a la moitié du corps qu'est collé à la statue et là y a la moitié qui qui bouge
y z'étaient tous morts donc en fait ils les ont tous mis dans la statue

c'est des fantômes

y sortent de la statue et ben en fait y vont venir en ville

ce sont des fantômes

ils sortent de la tombe et ben ils sont sortis pour euh ben pour euh je crois euh pour les habitants

il est blessé au ventre (enseignant)

il est plus que blessé puisque c'est une blessure que l'a fait mourir à l'époque (réparation de l'enseignant)

4) AXE PARADIGMATIQUE, PARAPHRASE IN ABSENTIA (contraction de zombie et de fantôme)

des zombies fantômes

La réorganisation spatiale du paradigme montre bien que l'élucidation du sens ne se fait pas de manière linéaire et directe, d'autant que les échanges sont ici dispersés dans la séance. Cela implique une vigilance de la part de l'enseignant pour tout ce qui concerne les processus d'entrée dans le sens qui ne relèvent pas de la définition, principale catégorie qu'ils identifient, mais relève de l'association d'éléments fictionnels avec des vocables, entendus dans ce cas précis comme l'actualisation de lexèmes dans un discours oral (Mortureux, 1997/2013, *op.cit.*).

À propos de vocable, nous terminons cette brève analyse en disant qu'il est particulièrement intéressant que ce soit une élève qui parle de «*zombie*». C'est en effet son mot de la réception, signe de sa projection dans l'œuvre, qui inscrit la classe dans l'isotopie du genre (sème /étrangeté/) et ouvre une discussion qui n'a priori pas été prévue par l'enseignant, du moins à propos de cette UL. Pour autant, celui-ci saisit cette opportunité, il invite les élèves à s'exprimer sur les mots qu'ils utilisent et recourt au final à la dénomination suivante : «*c'est une histoire hein - fantastique hein* » qui lui permet de définir le genre de l'album. Le pilotage langagier de l'enseignant est de deux ordres. Nous ne pouvons restituer ici les échanges précédant l'apparition de *zombie* mais celui-ci oriente d'abord ses élèves vers le sème /mort/ car un élève parlait de «*somnambule* ». Il corrige également l'intervention de Nabil en 374 dans la même optique. Ensuite, il s'appuie sur les deux mots de la réception discutés dans le paradigme pour les intégrer dans le trajet sémantique suivant : *zombie* > *fantôme* > *fantastique* reliant ainsi isotopie et genre.

Le travail lexical réalisé dans ce paradigme nous paraît être intégré à la littérature dans la mesure où l'enseignant laisse les élèves interpréter et leur interprétation se réalise dans les mots qu'ils choisissent pour caractériser les personnages. On rejoint là encore Rastier (2000, *op.cit.*) pour qui le sens est une production en usage dépendant fortement du contexte et remise en mouvement dans chaque énonciation. On rejoint également à nouveau Grossmann qui nous invite à élargir le paradigme définitoire du linguistique, pour entrer résolument dans une approche anthropologique du langage (Bornand, Leguy 2013). Son propos nous semble particulièrement éclairer notre approche :

« [...] l'acquisition d'un vocabulaire nouveau n'est pas seulement importante en tant que telle : elle permet à l'enfant de ne pas ressentir la langue des livres et des écrits comme une langue étrangère. en discutant le sens des mots avec l'adulte, l'enfant ne fait pas que mémoriser des formes ou enrichir sa connaissance du monde. Il apprend à construire la référence et recourt à des opérations complexes (reformulations, définitions paraphrastiques, exemplifications, généralisations), outils indispensables à l'émergence du sujet lecteur, dans la mesure où elles vont lui permettre aussi, à terme, de formuler un point de vue sur ce qu'il lit » (1999 : 149).

Comme dans le paradigme précédent, ce sont des habiletés lexicales qui prévalent dans ce second épisode. La co-construction du sens progresse car les élèves sont capables de produire soit des parasyonymes (UL *zombie* et *fantôme*) jouant de la *parenté sémantique* (Fuchs, *op.cit.*) en lien avec l'isotopie textuelle, soit des paraphrases explicatives à thème lexical à valeur argumentative (en 81, en 135 et en 142). Aidés par l'enseignant qui guide et/ou réoriente l'interaction métadiscursive (Borillo *op.cit.*), les élèves apprennent donc en mettant en œuvre des conduites de réflexion, d'affirmation d'un point de vue sur les mots qui peut s'appuyer sur des connaissances lexicales, comme être sensible.

On retrouve donc ici les enjeux didactiques relevés dans le précédent paradigme. Ils se situent ainsi au niveau de la gestion des épisodes par l'enseignant en position d'*ajustement* constant (Soulé, Bucheton,

2009b) dans l'interdiscours et au niveau du travail linguistique co-construit par la communauté discursive (Bernié, Jaubert, Rebière, *op.cit.*).

5. Paradigme désignationnel et métabole

Les conduites désignationnelles décrites nous semble pouvoir être rapprochées de la métabole. Métabole dont nous rappelons qu'elle est un « procédé qui consiste à accumuler des expressions synonymes pour exprimer une idée ou décrire un objet avec une précision accrue » (<http://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9tabole>). Ce mécanisme nous semble parfaitement illustrer le fonctionnement des paradigmes désignationnels de notre corpus dans la mesure où il met l'accent sur la production de mots au sens proche et sur l'idée de progression du sens que l'on trouve dans les phénomènes de *complétude* (Roulet, 1986) et de *rérointerprétation* (Rossari, 1994/1997). Progression du sens qui n'est donc pas linéaire mais qui peut se co-construire dans des allers retours discursifs qui allient lexicale et syntaxe même si au départ c'est une UL qui est thématisée.

Dans les deux épisodes analysés, élèves et enseignant progressent ensemble dans l'élucidation du sens par essai/erreur, précision ou réorientation du sens. Pour *effaré* la co-construction du sens prend appui sur la substitution synonymique et l'hypothèse sémantique déroulée dans l'isotopie /épuisé/ : effaré > épuisé > effrayé > étonné/surpris. Pour *zombie* il s'agit davantage d'une argumentation concertée sur les mots choisis par les élèves pour commenter l'œuvre avec un aller retour entre plusieurs moments correspondant au même thème lexical. Le choix faisant partie toujours selon Grossmann (2003, *op.cit.*) de la compétence lexicale.

6. Constats et pistes pour la formation

Dans ce que nous venons d'exposer, nous voyons bien qu'un réel travail sur le vocabulaire est effectué par cet enseignant dans sa séance de littérature, que l'explicitation des UL soit en lien ou non avec la lecture littéraire. Nous retrouvons ces conduites désignationnelles chez les deux autres professeurs d'école de notre corpus. Au-delà des différences de gestion des épisodes par les enseignants, nous constatons que la conduite d'explicitation du paradigme désignationnel présentée dans cet article n'est pas reconnue par les professeurs d'école comme relevant d'un travail sur le vocabulaire. En témoigne l'absence dans les autoconfrontations de verbalisations spontanées de la part des acteurs à propos de ces moments spécifiques d'élucidation du sens, et la difficulté pour la chercheuse que nous sommes à obtenir des commentaires nous renseignant sur leur conscience préréflexive (Theureau, 2006, *op.cit.*). En témoignent également, dans les entretiens complémentaires que nous avons réalisés, certaines hésitations des enseignants : « je ne vois pas », « alors ben laisse-moi réfléchir », « oui et puis voilà ça se - ça se pour moi ça euh » lorsque ces derniers étaient invités à identifier les points de vocabulaire, autres que des définitions quant à elles davantage repérées, qu'ils avaient travaillés dans leurs séances. Cette absence de commentaire, de description de cette activité réflexive et interdiscursive sur le vocabulaire du texte, de même que les hésitations que nous venons de rapporter, sont pour nous significatives d'une non conscience du travail réalisé au niveau des conduites désignationnelles.

La raison principale de cela est sans doute une question de représentation liée au vocabulaire. Les analyses que nous avons pu faire, complétées des nombreux échanges que nous avons pu avoir avec les enseignants en formation initiale ou continue durant plusieurs années, font ressortir que les professeurs d'école, même expérimentés, ont peu conscience de travailler le vocabulaire en littérature lorsque celui-ci sort des sentiers de la définition. Pour ces derniers, nous l'avons déjà esquissé en amont dans cet article, enseigner le vocabulaire c'est le plus souvent définir des mots. Ils assimilent, y compris en littérature, vocabulaire et définition, vocabulaire et compréhension, avec cette idée que la compréhension consiste en l'explicitation de mots « difficiles ».

Cette prégnance de la définition dans les esprits apparaît dans les discussions que nous avons eu au moment d'introduire notre recherche avec les enseignants qui ont bien voulu y participer. Une de leurs interrogations a par exemple été la suivante : « c'est quand on va définir des mots, c'est ça hein ? ». D'autres remarques extraites de ces mêmes discussions rejoignent notre analyse : « tu me diras les mots que tu veux que j'explique », « dans *Zappe* [l'album *Zappe la guerre*] c'est vrai qu'il y a beaucoup de mots difficiles et il faudra les définir ». La préoccupation de compréhension ressort également des autoconfrontations : « est-ce qu'ils ont bien compris quand même - oui oui - est-ce qu'on est bien d'accord sur le sens de ce mot », « ah crevasse oui je voulais m'assurer que tous avais compris et orée du bois car c'est pas courant ».

Dans ce cadre de pensée, il n'est pas étonnant que les conduites désignationnelles passent inaperçues auprès des enseignants : l'utilisation d'un métalangage dans des énoncés du type « c'est un verbe, un nom... qui veut dire, qui signifie... » ou l'utilisation de phrases copulatives telles que : X c'est Y, étant plus facilement repérables pour qui s'attend à une conduite définitionnelle.

Et même si les enseignants parmi les plus expérimentés trouvent que les définitions sont peu appropriées en littérature : « mais comment ça, des définitions comme dans le dictionnaire parce que c'est pas tout le temps qu'on fait ça en littérature ? » ils ont du mal à envisager l'existence d'un travail sur le vocabulaire qui serait autre, exception faite de l'enseignant dont nous parlons dans l'article qui parle lui de la dimension « symbolique » du vocabulaire. Ainsi, l'enseignante formatrice dont nous venons de rapporter les propos réticents vis-à-vis du modèle définitoire lexicographique, a pu dire dans un entretien qu'elle n'avait travaillé le « vocabulaire pur » que pour trois mots qui nécessitaient des explications et quand nous lui avons demandé les moments où elle avait fait du vocabulaire dans ses séances, celle-ci ne revient que sur des moments relatifs à la « connaissance de comment se structure le lexique » qui correspondent à une réflexion morphologique (affixation) à propos des UL thématisées.

C'est la raison pour laquelle nous avons imaginé un dispositif en formation initiale devant permettre de favoriser la prise de conscience par les professeurs d'école de l'existence de conduites métadiscursives variées à la croisée langue vs vocabulaire/littérature. Ce dispositif, conçu comme un outil pour penser la complexité du traitement intégré du lexique à la littérature, ne prend pas en compte uniquement les conduites désignationnelles qui relèvent pour nous du *sens en emploi* (sens en contexte et droits du texte). Il intègre d'autres répertoires de production du sens : le *sens en langue* (conduites définitionnelles et réflexion sur leur utilité dans la lecture littéraire), le *sens en association* (intertextualité et approche lexicoculturelle du lexique) et le *sens pour soi* (réception du sujet lecteur et phénomènes de subjectivation à propos d'UL). Ce dispositif comprend des allers retours entre les pratiques de classe et la formation et se déroule en trois phases : une phase de problématisation en formation, une phase d'expérimentation en classe et une phase de retour/questionnement sur la pratique. La première phase propose entre autres aux étudiants des extraits vidéofilmés issus des pratiques effectives que nous avons filmées. Elle permet de travailler leurs représentations en soumettant à leur réflexion l'éventail des conduites liées au vocabulaire en littérature que nous venons d'exposer. Les seconde et troisième phases sont quant à elles en cours. Elles ne permettent donc pas une évaluation de ce dispositif, construit à partir d'une démarche écologique basée sur une étude qualitative. Les réflexions amorcées nécessiteraient pour affiner nos analyses d'être requestionnées à une échelle différente, avec un corpus plus élargi, et de pouvoir prendre en compte les retours sans doute fructueux du terrain prévus dans la dernière étape du dispositif.

Conclusion et perspectives

Le travail sur les mots dans une séance de lecture littéraire est une activité qui, demeurant souvent « intuitive » (Doquet, 2008 : 126), n'en est pas moins une activité langagière essentielle qui interroge non seulement « la langue dans ses fonctionnements multiples » (Doquet, *ibid.*) mais peut s'incorporer dans des problématiques littéraires lors de séance de littérature si, comme nous le suggérons, le travail sur le vocabulaire est pensé en lien avec l'isotopie textuelle pour éviter des explications éloignées des enjeux de la lecture littéraire.

Nous n'avons analysé ici qu'une partie de notre objet mais le travail précis de description linguistique du *paradigme désignationnel*, présenté succinctement dans cet article, nous semble porteur dans une perspective de formation des enseignants qu'il s'agisse d'un renforcement des pratiques ou d'une prise de conscience des enjeux qui se nouent dans ces moments à la croisée langue (vs vocabulaire)/littérature.

Le fait d'avoir mis en exergue ce fonctionnement langagier co-construit et de l'avoir extrait pour l'analyse permet selon nous de prendre conscience qu'il s'agit d'un « lieu » de travail prospectif, à l'école mais aussi au collège, voire au-delà. Cette prise de conscience nous semble essentielle dans la mesure où, pour paraphraser L.-S. Vygotski, celui qui « pren[d] conscience de ce qu'il fait » peut « utiliser volontairement ses propres savoir-faire » (1934/2002 : 345). Il serait alors intéressant d'entreprendre des analyses plus vastes afin d'augmenter l'empan réflexif et de pouvoir proposer à l'avenir des modules de formation autour de cet axe peu exploité jusqu'à présent. Dans cette perspective l'apport de la linguistique fait pour nous figure d'exigence méthodologique permettant d'éclairer des phénomènes lexicaux complexes et leur implication dans la situation d'enseignement littéraire.

Références bibliographiques

- Borillo, A. (1985). Discours ou métadiscours ? *DRLAV*, 32, 47-61.
- Bornand, S., Leguy, C. (2013). *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : Armand Colin.
- Bucheton, D., Soulé, Y., Tozzi, M. (2008a). *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : S.C.É.R.É.N / C.R.D.P.

- Bucheton, D., Dezutter, O. (dir.). (2008b). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Chabanne, J.-C. (2005) *Lexique et lecture littéraire : mettre le travail sur le lexique au service de l'interprétation/compréhension des textes littéraires*. Communication aux journées « Enseignement du lexique », mars 20015, INRP Lyon. Texte non publié.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : Éditions La Découverte.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In : J.-M. Baudouin, J. Friedrich. (dir.). *Théories de l'action et Éducation*. (255-277). Bruxelles : De Boeck.
- Doquet-Lacoste, C. (2008). Approche contextuelle du sens et activités lexicologiques à l'école élémentaire. In : F. Grossman, S. Plane. (dir.). *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. (125-140). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Grossmann, F., Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*, 28, 117-135.
- Grossmann, F. (2012). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. Plate-forme internet sur la littératie. Consulté le 22 septembre 2013 : www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Grossmann.pdf
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990/1998). *Les interactions verbales. 1/ Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001/2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers THÉODILE*, 4, 51-80.
- Martin-Berthet, F. (1993). Définitions d'enfant : étude de cas. *Repères*, 8, 113-127.
- Mortureux, M.-F. (1993). Paradigmes désignationnels. *Semen*, 8, 123-141.
- Mortureux, M.-F. (1997/2013). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.
- Picoche, J., Rolland, C. (2002). *Dictionnaire du français usuel*. Bruxelles : De Boeck- Duculot.
- Rastier, F. (1987/2009). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2000). Problématiques du sens et de la signification. In : J.-M. Barbier, O. Galanatu (dir.). *Signification, sens, formation*. (5-24). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2004). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. Texto [en ligne]. Consulté le 30 juin 2013 sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html
- Rossari, C. (1994/1997). *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berne : Peter Lang.
- Roulet, É. (1986). Complétude interactive et mouvements discursifs. *Cahiers de linguistique française*, 7, 189-206.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Volteau, S. Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. In : D. Bucheton, O. Dezutter. (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. (191-212). Bruxelles : de Boeck.