

Analyse comparative des gestes professionnels de deux séances de didactique du français. Réflexions autour de l'enseignement du vocabulaire et de la formation des enseignants

GUILLEMIN, Sonia Reane

Abstract

Cette contribution présente une analyse comparée des gestes professionnels de deux séances de didactique du vocabulaire. La formatrice – qui est l'auteure de ces lignes – a donné deux leçons identiques à deux groupes de candidats à l'enseignement en juin 2012, à la HEP Vaud. Ce texte s'inscrit dans le prolongement d'un article à paraître dans la revue des HEP « Enseigner la didactique du vocabulaire par l'analyse de pratiques ou comment sémiotiser l'objet d'apprentissage »....

Reference

GUILLEMIN, Sonia Reane. *Analyse comparative des gestes professionnels de deux séances de didactique du français. Réflexions autour de l'enseignement du vocabulaire et de la formation des enseignants*. Master d'études avancées : Univ. Genève, 2013

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:48184>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Analyse comparative des gestes professionnels de deux séances de
didactique du français.**

***Réflexions autour de l'enseignement du vocabulaire et de la formation des
enseignants***

**Mémoire sous forme d'article réalisé en vue de l'obtention du Master of Advanced
Studies (MAS)**

« Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants »

PAR

SONIA GUILLEMIN

DIRECTEUR DU MEMOIRE

M. JOAQUIM DOLZ

JURY

M. Teodoro Alvarez, Universidad Complutense de Madrid

Mme Sandrine Aeby-Daghé, Université de Genève

GENÈVE, septembre 2013



PREAMBULE

Un chaleureux merci à mon directeur de mémoire, M. Joaquim Dolz qui m'a accompagnée sur ce sentier du questionnement et de la découverte

Des remerciements sont à adresser également à M. Teodoro Alvarez qui s'est déplacé spécialement depuis Madrid pour assister à la soutenance

Merci à Mme Sandrine Aeby-Daghé pour son implication comme membre du jury

Merci à mes collègues, mes amis, ma famille qui ont participé aux nombreuses discussions



FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

SECTION SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cette contribution présente une analyse comparée des gestes professionnels de deux séances de didactique du vocabulaire. La formatrice – qui est l'auteure de ces lignes – a donné deux leçons identiques à deux groupes de candidats à l'enseignement en juin 2012, à la HEP Vaud. Ce texte s'inscrit dans le prolongement d'un article à paraître dans la revue des HEP « Enseigner la didactique du vocabulaire par l'analyse de pratiques ou comment sémiotiser l'objet d'apprentissage ».

Cet article vise un double objectif : le premier est de s'intéresser à la didactique du vocabulaire qui, selon nous a du mal à trouver sa place auprès des enseignants et des candidats à l'enseignement. Le second, qui est la partie centrale de cet écrit a pour but de comparer deux séances, de mettre en évidence la répartition des gestes professionnels dans ces deux leçons et voir en quoi l'analyse des gestes professionnels permet de questionner la progression de l'objet de savoir.

La méthodologie utilisée est l'ingénierie didactique.

Mots-clés

Didactique du vocabulaire – gestes professionnels – homonymie – polysémie – formation des enseignants – topogénèse

Dans le cadre de ce travail, le « nous » de modestie a été utilisé à la place du « je ».



1. Introduction

Pour parler, écrire, écouter, lire ou encore exprimer ses sentiments et développer une idée, nous utilisons un vocabulaire précis issu d'un réseau lexical important. Si l'on s'accorde à dire que le lexique est l'ensemble des mots d'une langue, le vocabulaire, quant à lui est un sous-ensemble qui constitue une partie employée par un locuteur (Calaque, 2004 : 1). Lorsque l'élève aborde l'étude du vocabulaire, il possède déjà un bagage linguistique prédéfini en fonction de son stade de développement, son milieu socio-culturel et sa personnalité. « L'enseignement du vocabulaire implique donc nécessairement la relation de l'élève aux mots et d'une manière plus générale à la langue. » (Calaque, 2010 : 21).

Cette sous-discipline du français est considérée comme problématique pour beaucoup d'enseignants. Si certains relèvent que le vocabulaire des élèves est lacunaire, d'autres déclarent que cette faiblesse est un handicap dans plusieurs disciplines. Des imprécisions au niveau du choix des mots sont repérées ainsi qu'une pauvreté du lexique et des confusions relatives à la catégorie lexicale (chargement, chargeage), (Calaque, 2010). Les enseignants reconnaissent volontiers que l'apprentissage est souvent basé sur des exercices coupés de la réalité. Ils mettent en évidence la difficulté qu'ils ont de produire des situations problèmes qui sont en lien avec la pratique personnelle de la langue de l'élève. Mais les professionnels de l'enseignement sont-ils suffisamment formés dans le domaine de la lexicologie? Peuvent-ils s'appuyer sur des moyens d'enseignement qui correspondent aux prescriptions du Plan d'études de la discipline? A ce propos, le plan d'études romand prescrit au moins sept axes thématiques dans lesquels le vocabulaire de l'élève a un rôle à jouer. « Compréhension de l'écrit/de l'oral, Production de l'écrit/de l'oral, Accès à la littérature, Fonctionnement de la langue, Approches interlinguistiques ». Sans vocabulaire, la compréhension de textes et la production langagière ne sont pas envisageables (Colé, 2011 : 1). Trouver des pistes de réflexions visant à revaloriser cette sous-discipline afin que l'enseignement soit moins problématique et plus efficace, tel pourrait être le défi de cette contribution.

L'intérêt de cet article réside dans le fait qu'il se penche sur la didactique du vocabulaire et qu'il questionne les gestes professionnels convoqués par la formatrice dans deux leçons identiques données durant une matinée. Il se veut original par son angle d'approche qui est celui de la formatrice d'enseignants. L'analyse de ces gestes permettra au lecteur de découvrir comment ils réverbèrent l'action de formation, mais aussi, comment ils



s'implantent dans leurs rapports aux contenus de formation et quels indices ils donnent pour améliorer la qualité de cette dernière.

2. Problématique

Nous avons le sentiment que l'enseignement du vocabulaire dans les écoles vaudoises n'a pas la même reconnaissance sociale que la grammaire. En octobre 2012, nous avons fait passer un questionnaire à trente et un candidats à l'enseignement qui se destinent aux degrés du secondaire 1 et qui collaborent avec des élèves de 13 à 16 ans. Nous voulions savoir comment le vocabulaire est perçu parmi les autres sous-disciplines du français : la grammaire, l'orthographe et la conjugaison ; quelle place cet enseignement occupe dans la planification hebdomadaire et comment le vocabulaire est enseigné. Pour la majorité de ces étudiants, ils effectuent leur première année à la HEP Vaud et suivent les cours et séminaires de didactique du français. Pour 19 d'entre eux, la grammaire est la sous-discipline du français qu'ils privilégient. L'orthographe arrive en deuxième position et ensuite la conjugaison et pour terminer le vocabulaire. Cette courte étude nous permet de relever que les futurs enseignants pensent que leurs élèves ont besoin de la grammaire pour rédiger, qu'elle est nécessaire à la formation de leur pensée et qu'au vu de sa technicité, la construction des savoirs est plus rapide, le repérage des erreurs facilité. De plus, ils avouent avoir une plus grande maîtrise des savoirs grammaticaux à enseigner que des autres sous-disciplines. Ils notent également que des outils sont à leur disposition pour enseigner la grammaire et que, selon eux, cette dernière est un tremplin à l'étude de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire. Cette enquête succincte (annexe 14.2) nous montre que la grammaire occupe une place dominante au sein de l'enseignement du français du fait que les étudiants sont plus à l'aise en l'enseignant.

Les étudiants ont aussi été questionnés sur le temps consacré à l'enseignement du vocabulaire, chaque semaine. Sept sur 31 avouent consacrer peu de temps à cet enseignement, entre 10 et 20 minutes, les autres lui attribuent une période. Un étudiant ne concède aucune période par semaine à cet apprentissage. Des indices relevant de la manière d'enseigner le vocabulaire nous intéressent également et nous avons posé la question suivante : « D'une manière générale, comment enseignez-vous le vocabulaire ? » La lecture est le point de départ de l'enseignement du vocabulaire pour onze étudiants, neuf privilégient les familles de mots et les champs lexicaux, trois enseignent le vocabulaire de façon ludique, sept convoquent les listes de mots et un demande à ses élèves de



chercher certains mots de la dictée dans le dictionnaire. Les cours de didactique prévus au second semestre permettront peut-être de modifier ces résultats et nous espérons qu'un plus grand nombre d'entre eux enseignera le vocabulaire à partir de textes, de réflexions sur la langue et de façon ludique.

Au vu de ce qui précède, il nous paraît dès lors utile de comprendre la dynamique de la situation d'enseignement apprentissage d'un cours de didactique du vocabulaire. Nous le ferons en observant les gestes professionnels de la formatrice donnant un même cours à deux groupes différents durant une matinée.

2.1. Retour en arrière

Dans un article précédent, nous avons traité la question de l'analyse de pratiques dans un cours de didactique du vocabulaire et avons voulu savoir, si le fait de mener ce type d'exercice peut modifier l'activité professionnelle des formés et du formateur. Dans notre conclusion, nous notons que l'analyse de pratiques basée sur la description de l'action – les formés visionnaient un film d'un moment d'enseignement donné par une praticienne formatrice – conduite par le formateur et partagée par les formés, aide à la distanciation et à la réflexivité. Elle favorise l'intégration des savoirs, contribue à la conceptualisation de l'objet enseigné et à la prise de conscience de certains gestes didactiques. Du point de vue du formateur, cette analyse lui a permis de mettre en évidence les objets auxquels il n'avait pas pensé en préparant son cours, les objets « dissimulés ». Ce sont aussi bien ceux qui se rapportent au savoir que ceux se référant aux éléments prescriptifs. Pour prolonger la réflexion sur l'objet enseigné, nous nous interrogeons sur les indices donnés par l'analyse des gestes professionnels en comparant deux séances d'enseignement. Ce second article complète le premier en s'intéressant à nouveau à l'action enseignante, mais d'une manière *micro* en s'approchant des gestes professionnels. La focale porte sur l'amélioration de la qualité de la formation des candidats à l'enseignement. Pour commencer, essayons de comprendre pourquoi les praticiens considèrent l'enseignement du vocabulaire comme complexe.

3. Eléments de réponses

Pour tenter de trouver des réponses à cette difficulté rencontrée par les enseignants, nous proposons de questionner la linguistique et la psycholinguistique.



3.1. Du côté de la linguistique

Rappelons que la lexicologie a pour objectif d'inventorier les « unités qui constituent le lexique, et de décrire les relations entre ces unités » (Lehmann et Martin-Berthet, 2012). Le lexique s'organise sur le plan du sens et de la forme, il est lié à la syntaxe. Le mot est considéré comme une unité du lexique. Ce mot est composé de trois entités : *une forme, un sens et une classe syntaxique*. Les huit classes de mots, appelées aussi parties du discours sont les suivantes : nom, verbe, adjectif, déterminant, pronom, adverbe, préposition, conjonction (*Ibid* : 20). Des mots peuvent appartenir à plusieurs classes, comme le mot « boucher » qui peut être un nom ou un verbe. Notons encore que certains mots peuvent appartenir à la même classe, mais être assignés à plusieurs emplois : la branche casse (emploi intransitif) et casser un verre (emploi transitif).

Un mot peut appartenir à une même classe et avoir plusieurs sens, c'est le cas du mot « bise » qui peut vouloir dire « vent du nord » ou « baiser ». Distinguons encore les « mots vides » qui n'ont pas de sens pour eux-mêmes (prépositions, conjonctions, déterminants, pronoms) des « mots pleins » (noms, adjectifs, verbes, adverbes) qui renvoient à une référence (*Ibid* : 21).

Les mots ont aussi une flexion (conjugaison, déclinaison, variation en genre et en nombre) et ils peuvent se grouper en syntagme¹ (groupes de mots). Les mots entretiennent entre eux des relations – paradigmatiques (relations d'équivalence : le, un, ce, ton, mon chapeau) et syntagmatiques (relations d'enchaînement : le palais, le palais du roi, le somptueux palais du roi). Par ailleurs, ils ont également entre eux des relations de sens (voiture, automobile, train) et de forme (voiture, voiturette, covoiturage), ces relations sont traversées par l'opposition paradigme / syntagme (*Ibid* : 24).

Cette brève mise en évidence des nombreux *statuts* des mots comme leurs différents sens, leurs flexions et les multiples relations qu'ils entretiennent entre eux peuvent être le témoin d'une difficulté à enseigner le vocabulaire. La formation permet-elle d'acquérir toutes ces subtilités linguistiques ?

3.2. Du côté de la psycholinguistique

En faisant un détour par la psycholinguistique, nous nous apercevons que la fréquence d'apparition des mots – la fréquence lexicale – est une variable qui a de l'intérêt pour l'étude des processus lexicaux. Plus un mot apparaît souvent dans un corpus choisi, plus il

¹ Le terme « syntagme » désigne chez Saussure tout groupement d'unités (mots ou unités inférieures au mot, par exemple chant-ons) (Lehmann & Martin-Berthet, 2012 : 23)



est considéré comme fréquent. La fréquence lexicale se définit principalement en terme d'occurrences.

Une relation logarithmique a été démontrée entre la fréquence d'un mot et sa durée d'identification visuelle (Whaley, 1978 cité par Lambert et Chesnet, 2001 : 278). Plus la rencontre avec le mot est fréquente, plus la vitesse de traitement peut avoir lieu. Ce phénomène a été mis en évidence dans les travaux de Forsters et Chambers (*Ibid* : 278) qui ont collaboré avec des adultes sur des tâches de dénomination. Dans la même veine, des travaux sur la décision lexicale ont été proposés par Segui, Mehler, Frauenfelder et Morton (*Ibid* : 278) ou encore sur la technique d'analyse des mouvements oculaires (Inhoff, 1984). Relevons également que la fréquence lexicale joue un rôle crucial au niveau de la production écrite, mais également au niveau de la production orale. « L'activation des processus articulatoires serait en relation directe avec la fréquence des mots » (Lambert et Chesnet, 2001 : 278).

Pour conclure, une répétition fréquente des mêmes mots visant à rendre leur restitution plus rapide et plus précise a été testée chez des sujets adultes avec des tâches de dénomination et avec la technique d'analyse des mouvements oculaires. La plupart des archétypes d'accès au lexique se sont d'ailleurs inspirés de ces études. Chez les enfants, le traitement lexical ne semble pas être influencé par la fréquence des mots en début de CP, mais dès le mois de juin, l'effet devient significatif (*Ibid* : 279). Depuis une vingtaine d'années, les chercheurs essaient de percevoir les caractéristiques lexicales susceptibles d'influencer les traitements lexicaux. Certains se sont intéressés au nombre de syllabes des mots, d'autres à la structure syllabique, d'autres encore à la régularité phono-graphémique et aussi à la fréquence de la rime.

Cet accès facilité au lexique par la périodicité, qui de surcroît nécessite du temps, est aussi un facteur qui peut influencer l'enseignement du vocabulaire. Il serait peut-être souhaitable que la formation prenne en considération cet aspect et que les cours de didactique offrent la possibilité aux étudiants de concevoir une séquence d'enseignement apprentissage en suscitant de fréquentes rencontres avec les mots. Partir d'un genre de texte issu du matériel « S'exprimer en français » (Dolz et al., 2001) et intégrer un enseignement du vocabulaire de ce type, tel pourrait être l'énoncé d'un objectif à prendre en compte en formation.



4. Cadrage théorique

4.1. Les gestes professionnels

Les gestes professionnels s'intéressent à l'agir enseignant. Ils ont été questionnés en premier lieu du point de vue des pratiques évaluatives, puis analysés en contexte didactique dans des situations de lectures littéraires et de mathématiques (Jorro, 2002, cité par Bucheton, 2012 : 22).

Notre étude prend comme point d'appui théorique la définition de l'objet de la formation, ici la didactique du vocabulaire et plus particulièrement l'enseignement de l'homonymie en s'appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique. Pour analyser le déploiement de l'objet de formation, nous observons les gestes professionnels et partons d'un postulat élémentaire : la formatrice fait faire quelque chose aux apprenants en leur permettant une rencontre avec l'objet d'apprentissage et elle les amène à apprendre quelque chose. Pour cela, nous nous basons sur la définition d'une double sémiotisation de l'objet d'enseignement suggérée par Schneuwly (2000) et citée par Aeby-Daghé et Dolz in Bucheton et Dezutter (2008 : 85) :

Par des procédés sémiotiques qu'il s'agit de détailler, l'enseignant rend présent cet objet dans la classe sous diverses formes et focalise l'attention des apprenants sur des dimensions essentielles pour en faire un objet d'études. Par les significations qu'il véhicule, ces gestes contribuent à transformer les significations de ces objets.

Les actions de l'enseignant sont regroupées en gestes professionnels, ces derniers sont appelés gestes didactiques lorsqu'ils sont délimités à partir de concepts didactiques comme celui de « la création de dispositif » ou celui de « présentification de l'objet d'enseignement » (Simard, 2010 : 199). Les gestes professionnels des enseignants sur lesquels nous basons notre étude sont décrits ci-dessous. Ils représentent une composition des propositions des gestes fondateurs de *présentification* et de *pointage/élémentarisation* proposés par Schneuwly (2000) ainsi que ceux proposés par Aeby-Daghé et Dolz, (2008) dans le cadre de l'enseignement de la grammaire et de la production écrite (Simard, 2010 : 200). Nous précisons ici sept gestes qui, selon nous, interviennent dans une séance d'enseignement-apprentissage. L'ordre proposé n'est pas forcément représentatif du déroulement de la séance.

1. *La mise en place d'un dispositif* se caractérise par la proposition de textes ou d'extraits, de phrases, d'exercices permettant de lancer une activité.



2. *L'appel à la mémoire* fait référence aux souvenirs du groupe ou de l'élève pour pouvoir ainsi relancer la suite.
3. La *présentification* a pour but de présenter l'objet d'enseignement-apprentissage aux élèves avec des supports adéquats.
4. Le *pointage/élémentarisation* focalise sur une/des dimension(s) particulière de l'objet, ce qui suppose une déconstruction et une mise en évidence de ces dimensions.
5. *La formulation des tâches* implique des consignes adaptées aux élèves. Elles précisent le travail à réaliser, le rôle des supports et les étapes à suivre.
6. Les *régulations internes* concernent l'ensemble des élèves. Elles sont basées sur des « stratégies outillées servant à obtenir des informations sur l'état des connaissances des élèves » au début, au milieu ou à la fin d'un apprentissage. Les régulations locales (Schneuwly et Bain, 1993) favorisent l'échange sur l'activité avec un élève.
7. *L'institutionnalisation* est selon Brousseau (1998), le processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de maîtriser ces connaissances.

4.2. Le contrat didactique et la théorie de l'action conjointe en didactique

G. Brousseau a introduit le concept de contrat didactique en 1978 (Sarrazi, 1995 :1). Ce champ théorique repose sur « l'étude des phénomènes d'enseignement/apprentissage propre aux mathématiques dans le cadre des situations scolaires ». Il met en scène trois acteurs : le maître, l'élève et la connaissance. Il s'agit des comportements attendus (des connaissances enseignées) du maître vis-à-vis des élèves et de ceux des élèves vis-à-vis du maître. (*Ibid* : 2). Nous nous situons au niveau du contrat didactique suivant : une formatrice, des étudiants et un objet de savoir. Ce qui nous intéresse particulièrement, ce sont les pratiques enseignantes. Elles sont perçues comme des *jeux* (Sensevy, 2008 : 40).

Un jeu a un enjeu, qui fait en particulier que l'on se prend au jeu; on y gagne ou on y perd; on ne peut y jouer sans en connaître les règles, et au-delà de la connaissance des règles du jeu, il faut pour gagner produire des stratégies pertinentes, des stratégies gagnantes, et donc avoir le sens du jeu (*Ibid* : 40).

De plus, un jeu est toujours lié à une situation précise. Si l'activité humaine se fonde sur des jeux, il est nécessaire d'en comprendre les enjeux et ce qui organise cette logique. On parle alors de grammaire du jeu, selon la perspective Wittgensteinienne (*Ibid* : 40). Un jeu didactique met en scène une action conjointe entre le Professeur et les élèves, ces deux partenaires sont « en transaction autour d'un objet dont il s'agit d'instruire le Savoir »



(*Ibid* : 42). Le Professeur atteint son objectif- il gagne au jeu – seulement si l'Elève apprend ou avance dans son apprentissage – il gagne aussi au jeu. La *clause proprio motu* est présente dans cette relation. « Le Professeur gagne si et seulement si l'Elève gagne, mais de son propre mouvement, de soi-même » (*Ibid* : 44). C'est le moment où il est capable de prendre en charge le savoir. Si l'on compare à l'apprentissage de la marche, c'est le moment où l'enfant est capable de se lâcher seul, de faire ses premiers pas, c'est une forme de « solitude dans l'apprentissage » (*Ibid* : 46).

Les quatre éléments qui structurent l'action dans la relation didactique sont proposés par Gérard Sensevy, en 2001 comme suit :

- la définition du jeu pointe les actions du professeur pour que les élèves sachent à quel jeu ils doivent jouer ;
- la dévolution pointe ce que le professeur met en œuvre pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail ;
- la régulation pointe ce que le professeur propose pour obtenir une stratégie gagnante de la part de ses élèves ;
- l'institutionnalisation pointe ce que le professeur suggère pour que tel ou tel comportement ou telle ou telle connaissance soient considérés comme attendus dans l'institution.

L'action conjointe qui se centre sur le contenu des interactions du professeur et des élèves peut aussi être observée du point de vue chronogénétique, topogénétique et mésogénétique. Ces concepts ont été élaborés dans le champ de la didactique des mathématiques. La chronogénèse se résume à l'organisation chronologique des objets de savoir (quels rappels ? quelle notion ? dans quel ordre ?) En bref, elle met en évidence les décisions de l'enseignant. La topogénèse relève des « lieux », des places de l'enseignant et des formés par rapport au savoir, des « topos ». Chacun d'eux accomplit un certain nombre de tâches, certaines sont liées à la position de l'enseignant et d'autres à la position de l'élève. En français produire une consigne d'écriture appartient généralement au « topos » de l'enseignant et écrire le texte au « topos » de l'élève. (Reuter, 2007 : 223). La mésogénèse met en évidence l'évolution du milieu pour apprendre, la construction du savoir par le sujet apprenant (Mercier, Schubauer Leoni, Sensevy, 2002 : 11).

Articuler les gestes professionnels avec les quatre éléments qui structurent l'action dans la relation didactique peut s'avérer intéressant. Les corréler avec les décisions de



l'enseignant, la place occupée par chacun des protagonistes et la construction du savoir par l'apprenant, peut se révéler bénéfique dans le domaine de la formation.

5. Questions de recherche

Les questions qui sous-tendent notre étude sont les suivantes : en comparant les deux séances de formation, ces gestes nous donnent-ils des renseignements relatifs à la scène didactique et à l'organisation des objets de savoir ? Peut-on mettre en évidence les constantes constitutives de ces gestes ?

6. Choix méthodologiques

Dans le cadre de ce projet, le plan de recherche choisi est le suivant : deux séances de 90 minutes de didactiques du vocabulaire ont été filmées. Elles concernaient le même objet : enseigner le vocabulaire au secondaire. Elles ont été données par la même formatrice. Les vingt-deux premières minutes de la séance 1 et de la séance 2 ont été entièrement retranscrites dans un synopsis selon des conventions qui s'inspirent des travaux de recherche de Saada-Robert, 2001. Ce synopsis a ensuite été découpé en tours de paroles. Nous définissons les tours de paroles comme étant des interventions langagières provenant de la formatrice ou d'un-e étudiant-e. Chaque tour de parole, délimité par les pauses de plus de deux secondes de la formatrice, est associé à un geste professionnel. Une mise en évidence de ces gestes est proposée au lecteur dans la partie « analyse ».

7. Objectifs et description de la séquence de formation

Cette séquence d'enseignement apprentissage s'est déroulée en juin 2012 à la HEP Vaud. Les étudiants qui se destinent à l'enseignement en 9-11 Harmos ont été informés une semaine à l'avance des conditions particulières de recherche. Ils ont tous donné leur accord et ont été filmés durant une heure trente par une spécialiste des médias et TICE. Ils ont travaillé par demi-groupes. Durant la matinée, la séquence a été donnée à deux groupes différents. La formatrice enseigne à la HEP depuis 2003. Elle collabore étroitement avec deux collègues qui interviennent aussi dans ce module. Ensemble, ils établissent le planning de formation en s'appuyant sur le référentiel de compétences de la HEP Vaud et ils assurent un suivi des étudiants durant le semestre. La didacticienne a utilisé un ordinateur portable et un montage « power point » qu'elle a construit, un beamer, le tableau noir, un matériel ludique qu'elle a fabriqué à partir du livre de Calaque (2002), les

mots en jeux. Elle a envoyé un mail aux étudiants en leur donnant la situation problème suivante : « Vous remplacez une collègue de 7^{ème} VSO². Cette dernière vous demande « d'enseigner l'homonymie » et plus précisément les différents sens du mot « feu ». Quel(s) objectif(s) d'apprentissage fixez-vous ? Comment structurez-vous votre leçon ? Indiquez les différentes étapes. Quels supports prévoyez-vous ? » Le schéma 1 ci-dessous résume la planification des deux séances.

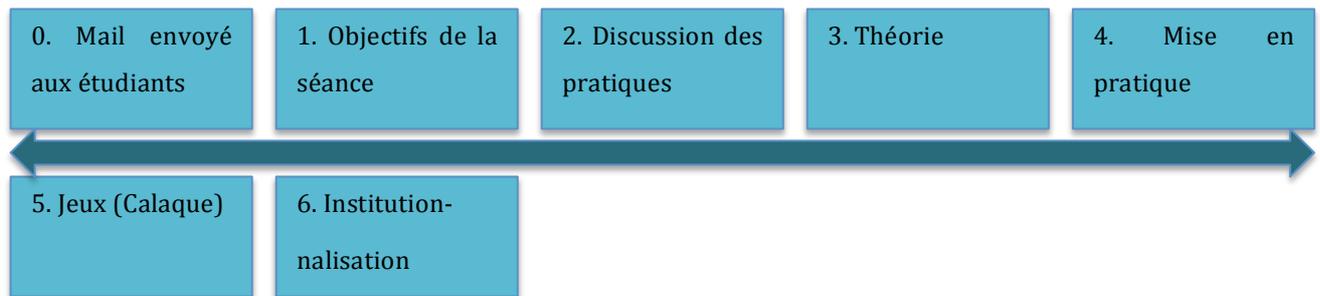


Schéma 1 : planification des deux séances

Dans un premier temps, la formatrice a distribué le support de cours et annoncé les objectifs de la séance: *concevoir une séquence d'enseignement apprentissage du vocabulaire et prendre en compte la théorie de l'action conjointe en didactique pour caractériser les jeux d'apprentissage (Sensevy et Mercier, 2007), intégrer les recommandations de la CIIP (entrer par les textes, amener les élèves à réfléchir sur la langue, proposer des activités ludiques)*. Le deuxième moment, la phase introductive, avait pour but d'amorcer la discussion sur les pratiques d'enseignement du vocabulaire. Un résumé d'un article proposé par Calaque (2010) a été choisi pour relever ce défi. Cette étape lui a permis d'amener les concepts de « pratique occasionnelle » et de « pratique ponctuelle ». La partie *théorique* s'est tenue dans le troisième moment. Les prescriptions du Plan d'études romand ont été commentées, de même que les recommandations de la CIIP. La théorie de l'action conjointe a aussi été développée en prenant appui sur les propositions des étudiants. Le quatrième temps a été un moment *pratique* puisque les étudiants ont recherché les différents jeux d'apprentissage en regardant une vidéo d'une enseignante qui donnait une leçon de vocabulaire sur les homonymes du mot feu. L'avant-dernière partie de la séance, soit le cinquième temps, a été celui de la présentation des « jeux Calaque ». Les étudiants ont essayé d'inventer des règles du jeu à partir d'une série de cartes composées de préfixes, de suffixes et de radicaux. L'institutionnalisation du savoir, qui est la sixième partie de la séance, a clôturé ce cours.

² Actuellement 9^{ème} Harmos



8. Plusieurs objets enseignés

8.1. Un objet de savoir à enseigner : la didactique du vocabulaire

La didactique du vocabulaire consiste à planifier un cheminement d'enseignement apprentissage pour l'élève afin de lui permettre d'acquérir un contenu précis (Simard, 2010 : 313). Le développement du vocabulaire se façonne de deux manières : de façon non programmée – au hasard des discours lus ou écoutés ou de façon programmée : par la lecture, par exemple. C'est certainement parce que le vocabulaire s'acquiert en grande partie de façon spontanée que son occupation est minimisée en classe de français (*Ibid* : 317). Des études sur la question (Calaque et David, 2004) montrent que l'enseignement du vocabulaire est profitable aux élèves aussi bien en français que dans d'autres branches. Les activités proposées peuvent s'inspirer d'une démarche inductive et prendre soit une orientation *thématique* comme par exemple le vocabulaire des sentiments ou des émotions ou une orientation *métalexicale* en s'intéressant à la morphologie du mot (dérivation, composition) ou encore *culturelle*, quand le lexique est en lien avec la culture ou la littérature (Simard, 2010 : 317). A cette liste, nous ajoutons l'orientation *ludique* prônée par Calaque (2002). Nous entrevoyons comme Bucheton (2008 : 12), « une conception de la didactique où les contenus d'enseignement ne peuvent être séparés ni épistémologiquement, ni pédagogiquement des pratiques langagières multiples mises en œuvre dans la classe ». L'appropriation des savoirs est liée directement aux conduites singulières des enseignants et des élèves, dans le cas qui nous intéresse, une formatrice et des candidats à l'enseignement.

L'analyse des gestes professionnels qui suit au chapitre 9 prend en compte dans la partie « Pratique », des tâches privilégiant une démarche inductive avec une orientation *culturelle* (trouver les différents sens du mot feu à partir de textes).

8.2. Un objet de savoir pour enseigner : l'homonymie

Pour tenter de répondre à une question d'étudiant posée au cours de la séquence d'enseignement apprentissage, nous remarquons que les homonymes (tableau 1) ont une forme identique et un signifié qui diffère. Les homophones se distinguent par une identité du signifiant oral – car (véhicule), car (conjonction), quart (1/4). Les homophones sont considérés comme des homonymes. Les homographes, qui sont généralement des homophones se caractérisent par une identité du signifiant graphique – car (véhicule), car (conjonction). Relevons encore que les homographes non homophones ne sont pas des

homonymes – il convient (convenir), ils convient (convier) (Lehmann et Martin-Berthet, 2008 : 99).

Homonymes	Homophones	Homographes	Homographes non homophones
La forme est identique mais le signifié diffère	Identité du signifiant oral Car (véhicule) Car (conjonction) Quart (1/4)	Identité du signifiant graphique Car (véhicule) Car (conjonction)	Il convient (convenir) Ils convient (convier)
Ce sont des mots homophones et homographes et de la même catégorie grammaticale	Considérés comme des homonymes	Sont généralement des homophones	

Tableau 1 : distinction entre homonymes, homophones, homographes

Les homonymes sont-ils polysémiques ? C'est à cette question que nous répondons dans la suite de ce chapitre. Les polysèmes et les homonymes se distinguent par leur étymologie. Il y a ainsi deux verbes homonymes *louer* « adresser des louanges » et « donner, prendre en location ». Ces deux verbes proviennent de deux étymons différents : « laudare » et « locare ». Cependant, il n'y a qu'un seul mot *éclair* avec plusieurs acceptions – « brève lumière sinieuse », « bref moment », « pâtisserie ». Ce mot dérive d'un seul étymon (du verbe *éclairer*, latin « exclarare »). Cet exemple nous indique que le verbe « louer » est doté de deux homonymes, alors que le nom *éclair* est un polysème. L'unité-mot est donc extrêmement tributaire de son origine (*Ibid* : 100). Toutefois, le « critère étymologique qui différencie homonymes et polysèmes n'est pas toujours décisif ». Ainsi le nom « grève » issu d'un étymon unique (latin populaire *grava*), qui signifie « terrain de sable et de gravier au bord de l'eau » a été associé petit à petit à un second sens, celui « d'arrêt de travail ». En synchronie, les liens entre les deux sens sont rompus. La polysémie est devenue homonymie : il y a maintenant deux mots *grève*. Nous observons le même phénomène avec le verbe *voler*, qui à partir du XVI^{ème} siècle a le sens de « dérober ». Actuellement, il recouvre synchroniquement deux homonymes : *voler* (se déplacer dans les airs) et *voler* (dérober). (*Ibid* : 101). Pour commenter la question de l'étudiant, le nom « feu » est issu du latin « focus ». Il n'y a qu'un seul étymon, il s'agit bien d'un nom polysémique.



Le plan d'études vaudois précise que les élèves doivent comprendre et utiliser des termes métalangagiers tels que : affixe, suffixe, homonyme. Il nous paraît dès lors important de montrer que l'enseignement de l'homonymie peut se concrétiser, par exemple, en comparant deux textes et en mettant en évidence les homonymes (Clavien et al., 2007 : 65) ou alors en complétant les couples d'expressions par les deux homophones qui conviennent (menacer, c'est montrer les, être à la mode, c'est être le vent) (*Ibid* : 72).

9. L'analyse des gestes professionnels

Ce moment de vingt-deux minutes, choisi au début de la séance d'enseignement, laisse apparaître dans les deux séances, tous les gestes professionnels. Notre volonté était d'analyser un démarrage de leçon, qui selon nous se révèle particulièrement significatif de la suite du cours. Cette section a pour but de mettre en évidence les constantes constitutives de ces gestes.

9.1. Des gestes systémiques

Le *pointage/élémentarisation* focalise sur une/des dimension(s) particulière(s) de l'objet, ce qui suppose une déconstruction et une mise en évidence de ces dimensions (Aeby-Daghé et Dolz in Bucheton & Dezutter 2008). Relevé à 21 reprises dans la séance 1 et à 11 reprises dans la séance 2, ce geste est le plus souvent représenté. Il peut se rapporter soit à un élément proposé par la formatrice (synthèse d'un article visant à introduire le sujet)

Séance 1. Tour 6. La formatrice. Mme Calaque constate que le vocabulaire de nos élèves est pauvre, qu'il y a souvent une imprécision dans l'emploi des mots et des confusions entre les catégories lexicales et évidemment le réinvestissement est limité aussi bien en lecture qu'en écriture

Séance 2. Tour 6. La formatrice. Mme Calaque émet un certain nombre de constats du côté des élèves. Elle dit : « les élèves que je côtoie ont un vocabulaire pauvre/ elle remarque des imprécisions dans l'emploi des mots/ les élèves utilisent un mot pour un autre / il y a des confusions entre les catégories lexicales / et les réinvestissements sont limités en lecture et en écriture / donc vocabulaire pauvre, imprécisions dans l'emploi des mots, confusions entre les catégories lexicales, réinvestissement limité/ vous trouvez toutes ces précisions dans l'article que j'ai mentionné tout à l'heure, à la p.6

soit à un commentaire d'étudiant qui devient tremplin à la mise en évidence d'une partie

de l'objet d'enseignement, ici les recommandations de la CIIP.

Séance 1. Tour 15. Voilà je ne sais pas quel type de pratique vous avez dans vos classes, est-ce que vous considérez le vocabulaire plutôt comme un travail occasionnel ou plutôt comme un travail ponctuel ? Vous pouvez déjà vous exprimer par rapport à cette question ?

Séance 1. Tour 16. *Une étudiante* : Moi mon prafo il leur fait faire une feuille / une fiche avec des mots à apprendre par ordre alphabétique à apprendre chaque semaine à récrire et à faire des phrases avec



Séance 1. Tour 17. La formatrice. A ce propos, puisque vous parlez de l'ordre alphabétique, je fais une toute petite parenthèse : (*montre la brochure de la CIIP*) dans, les recommandations, les orientations Enseignement et apprentissage du français en suisse romande vous devriez avoir ce document dans toutes les salles des maîtres / je vous ai mis les références sur le support de cours et le support de cours je vous le mettrai sur extranet en format pdf

Nous venons de le voir, le geste professionnel de *pointage/élémentarisation* amène souvent un autre geste comme ci-dessus celui de régulation locale.

Il peut aussi amener une micro-institutionnalisation comme dans l'exemple ci-dessous.

Séance 2. Tour 11. La formatrice. (A propos de la brochure de la CIIP). Ces recommandations nous donnent les informations suivantes / privilégier une entrée par les textes / je pense que vous commencez à connaître cette idée-là ou vous vous l'appropriiez petit à petit / quand on suggère une activité en vocabulaire à nos élèves on va essayer dans la mesure du possible de leur proposer un texte comme amorce / amener les élèves à réfléchir sur la langue / chaque fois que vous pouvez le faire amenez les élèves à réfléchir sur la langue / proposez des activités ludiques c'est la raison pour laquelle vous avez des petites cartes bleues et roses devant vous / dans un petit moment nous allons jouer / proposer des activités ludiques qui visent bien évidemment à enrichir le vocabulaire des élèves / et prendre en compte l'histoire des mots

Ces gestes sont indissociables les uns des autres, ils interagissent les uns avec les autres et comme le suggère (Bucheton, 2012 : 56), ils « sont concaténés les uns dans les autres ».

9.2. Des gestes modulaires

La mise en place d'un dispositif se caractérise par la proposition de textes ou d'extraits, de phrases, d'exercices permettant de lancer une activité (Aeby-Daghé et Dolz in Bucheton & Dezutter 2008). Ce geste se manifeste à 8 reprises dans la séance 1 et à 6 reprises dans la séance 2, au début de la séance. La formatrice propose deux citations pour amorcer la réflexion aussi bien dans la séance 1 que dans la séance 2. La première est présentée aux étudiants sur la dia 1 avec le titre « Comment enseigner le vocabulaire ? »

Séance 1 et séance 2. Tour de parole 0. Projection de la dia. « Le langage est un outil essentiel pour la maîtrise de la langue et, de ce point de vue, il constitue un objet linguistique dont il est nécessaire de connaître le fonctionnement (Calaque, 2002).

La seconde citation intervient juste après :

Séance 1 et séance 2. Tour 3. La formatrice. Le langage est une fabuleuse machine à penser, comme le dit Bucheton, 2002, c'est un outil individuel, mais aussi un outil collectif. C'est une composante primordiale du développement du langage et nous allons voir comment développer le vocabulaire chez nos élèves

Le problème que met en exergue l'analyse de ce geste est le sous-emploi des textes proposés par la formatrice. Elle aurait pu les utiliser comme amorce à une discussion introductive ou encore comme situation problème : « à la fin du cours, je vous demanderai de mettre en évidence les liens existants entre ces citations et les savoirs acquis ». Dans cette séance, ce geste apparaît surtout au début et comme le *pointage/élémentarisation*, il



est groupé. Les gestes professionnels se présentent souvent par « paquets », de manière spécifique à des moments particuliers de l'activité (Bucheton, 2012 : 56), mais souvent au début ou au milieu de la séance.

9.3. Des gestes dynamiques

Les *régulations internes* concernent l'ensemble des élèves. Elles sont basées sur des « stratégies outillées servant à obtenir des informations sur l'état des connaissances des élèves » au début, au milieu ou à la fin d'un apprentissage. Les régulations locales (Schneuwly et Bain, 1993) favorisent l'échange sur l'activité avec un élève. La première partie de la séquence relève deux *régulations locales* qui débouchent sur *une régulation interne*. Tout d'abord, c'est une *régulation locale* demandée par un étudiant concernant le but de la brochure de la CIIP (9'04').

Séance 1. Tour 26. Un étudiant. Le manuel dont vous avez parlé tout à l'heure, ça c'est didactique ? C'est pas avec des activités ?

Et une régulation interne s'en suit :

Séance 1. Tour 27. La formatrice. C'est destiné aux enseignants, édité par la CIIP en 2006 et sauf erreur, vous pouvez la télécharger sur internet donc enseignement apprentissage du français en suisse romande, orientations

Ensuite, une seconde *régulation locale* est requise par un étudiant dans le but d'obtenir des précisions relatives à la séquence filmée à venir. (20'01). Il s'ensuit deux *régulations internes* :

Séance 1. Tour 48. Un étudiant. Excusez-moi c'est la polysémie ou c'est l'homonymie ?

Séance 1. Tour 49. La formatrice. C'est l'homonymie

Séance 1. Tour 50. Un étudiant. Donc c'est...

Séance 1. Tour 51. La formatrice. Euh pardon la polysémie, j'ai dit l'homonymie, c'est la polysémie, plusieurs sens du mot feu. Merci de cette intervention

Cet échange est le témoin du manque de précision de la formatrice. Elle aurait dû immédiatement reprendre la question de l'étudiant en la transformant en « mise à niveau du savoir savant commun ». Elle aurait pu poser la question suivante : comment reconnaît-on un mot homonymique et un mot polysémique ? Relevons toutefois qu'avant de s'intéresser aux gestes professionnels, la formatrice ne connaissait pas elle-même cette différence.

Les deux *régulations locales présentées* ci-dessus sont conjointes par un apprenant, elles visent à demander des précisions sur une brochure présentée ou sur un terme employé.



Elles débouchent sur des régulations internes. Si la distinction entre homonymie (deux étymons) louer (laudare ou locare) et polysémie (un étymon) éclair (au chocolat – de chaleur) avait été effectuée au départ, aucune question de ce type n'aurait été posée. Les régulations locales peuvent être le témoin du bon déroulement de la séquence ou alors d'incidents comme celui décrit ci-dessus.

En regardant cette situation du point de vue topogénétique – la topogenèse désignant à la fois

« l'ensemble des opérations qui organisent les différents « lieux » occupés par les acteurs de la relation didactique et le résultat des opérations, c'est à dire l'organisation des différents espaces. » (Reuter, 2007 : 223)

nous nous apercevons que la question relative à cet incident émane de l'étudiant, elle appartient à son « topos³ » alors que la réponse attendue est du domaine de la formatrice et elle appartient à son « topos ». Cette interaction entre ces deux « topos » est le témoin que les gestes professionnels « génèrent et actualisent des mouvements de la pensée avec parfois, des moments de « surchauffe » (Bucheton, 2012 : 56) comme nous venons de le démontrer.

10. Examen de la scène didactique sous l'aspect mésogénétique, chronogénétique et topogénétique

Cette partie s'intéresse à la construction des savoirs par les sujets apprenants, à la répartition de ces objets au sein du cours de didactique et au partage des territoires entre la formatrice et les formés.

Du point de vue mésogénétique, nous relevons que la construction de la référence est le plus souvent initiée par la formatrice. Les gestes de *mise en place du dispositif*, de *pointage/élémentarisation* et d'*institutionnalisation* sont le témoin de ce constat. Du point de vue chronogénétique, l'analyse du synopsis révèle une organisation des objets de savoir essentiellement prise en charge par la formatrice. Les étudiants ont peu de place pour participer à la construction de ce dernier. D'ailleurs, l'examen de la topogenèse met en évidence le peu de latitude laissée aux apprenants dans cette séance. Le plus souvent la formatrice parle et les candidats à l'enseignement écoutent et prennent des notes. Une

³ le topos est le « lieu » ou l'acteur a la sensation de jouer un rôle bien à lui dans l'accomplissement d'une tâche (Reuter, 2007 : 223)



réorganisation de la partition topogénétique serait à envisager si la séance devait être à nouveau reconduite afin que les étudiants participent plus activement à la construction du savoir. Des échanges par groupes, des témoignages d'expériences ou une consigne donnée en début de cours visant à questionner les étudiants durant le cours permettraient peut-être une plus grande implication de ces derniers.

11. Regard comparatif sur les deux séances

En comparant les deux séances, nous constatons que les gestes professionnels apparaissent d'une manière quasiment symétrique. La formatrice convoque plutôt le geste de *présentification*, celui de *mise en place du dispositif* et d'*appel à la mémoire* pour définir le jeu didactique. La dévolution se voit plutôt attribuer les gestes de *formulation des tâches* et de *pointage/élémentarisation*. L'action didactique de régulation met en évidence les gestes de *régulation interne* et de *régulation locale*. Par son geste d'*institutionnalisation*, l'institutionnalisation est aussi présente dans les deux séances – à la dixième minute et à la quinzième minute dans la séance une et à la neuvième minute dans la séance deux. Cette brève comparaison visant à observer les gestes qui focalisent l'apprentissage, témoigne de la corrélation existante entre les actions didactiques et les gestes professionnels – éléments intéressants pour problématiser l'objet d'enseignement. De plus, l'analyse que nous venons de mener a révélé qu'il y a peu de sources de variations mésogénétiques entre la leçon 1 et la leçon 2. La construction de l'objet s'appuie sur le montage « power point » proposé par la formatrice et il est le fil conducteur de la séance. Toutefois, un démarrage de leçon plus clair, des objectifs plus précis, des insertions théoriques supplémentaires, un rythme plus soutenu, une modélisation de la part de la formatrice et des interactions plus fréquentes entre les deux parties sont quelques-uns des points observés dans la leçon 2, lorsque nous comparons ces deux séances.

12. Conclusion/perspectives

Les enseignants accordent une importance relative à la sous-discipline vocabulaire, nous l'avons vu et nous espérons que ces quelques lignes permettront au lecteur de prolonger le questionnement se rapportant à cet enseignement. Un examen de la scène didactique par l'analyse des gestes professionnels concourt à questionner la formatrice sur le choix des contenus de formation et sur les outils sémiotiques. Concevoir une séquence d'enseignement apprentissage à partir d'un genre de texte particulier en intégrant



l'enseignement de l'homonymie est un objectif qui devrait faire partie des contenus de formation. L'homonymie est une thématique qui semble difficile à enseigner. D'une part – et nous l'avons perçu au travers de la question d'un étudiant – elle fait appel à plusieurs notions théoriques environnantes : les homophones, les homographes, les mots polysémiques. D'autre part, l'intégrer dans des activités qui privilégient une orientation *culturelle* ne fait pas forcément partie des compétences de tous les candidats à l'enseignement. Nous le voyons bien, le métissage de ces deux facteurs peut rendre son enseignement ardu. En conséquence, nous pensons qu'il est nécessaire de lui accorder une place en formation initiale. Du point de vue du choix de l'objet de savoir à enseigner, qui nous le rappelons était le suivant : enseigner l'homonymie en s'appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique, l'analyse des gestes professionnels a révélé que ce choix était pertinent. Si l'on se réfère aux questions des étudiants, aux échanges entre la formatrice et les apprenants et aux diverses régulations auxquelles nous avons assisté, nous considérons que la décision prise par le groupe des formateurs était judicieuse.

Pour conclure, s'intéresser à l'agir de la formatrice, comprendre la dynamique de la situation didactique, observer les gestes qui focalisent l'apprentissage résumés en substance, les points traités dans cette contribution. Au vu de ce qui précède, il nous paraît dès lors utile de proposer des pistes pour améliorer la qualité de la formation en didactique.

A. Renforcer le tissage

Si l'on définit le *tissage* comme étant le passage d'un savoir ancien à un savoir nouveau ou le fait de partir d'une situation personnelle pour construire de nouveaux savoirs (Bucheton, 2012 : 260), nous pensons que des gestes professionnels tels que le *pointage/élémentarisation* ou *l'appel à la mémoire* ou encore la *formulation des tâches* peuvent être convoqués pour établir ces liens entre les savoirs.

B. Rectifier le pilotage

Nous l'avons vu, la formatrice *pilote* le cours, elle veille à la progression des savoirs et reste dans la trajectoire qu'elle a prévu. Toutefois la *dévolution* mérite sa place. Les apprenants doivent pouvoir prendre en charge le savoir à un moment donné. Trouver la stabilité nécessaire entre « sur-accompagner » et « délaisser » les apprenants, tel pourrait être le défi à relever en formation initiale.



C. Convoiter l'étayage

L'étayage est considéré comme un geste d'accompagnement envers l'apprenant (Bucheton, Brunet et Liria, 2004). Cette fonction se décline en trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement et le contrôle des réponses (institutionnalisation). Dans notre étude, c'est une demande d'approfondissement formulée par un étudiant qui a enjoint des régulations *locales et internes*. Convoiter l'étayage durant la séance permet certainement d'assumer un double rôle : renforcer les interactions entre les apprenants et la formatrice et favoriser le passage du *seuil épistémique* – « qui fait référence à l'acte d'apprendre et de savoir » – au *seuil épistémologique* – « qui fait référence à la *mise en activité spécifique* que requièrent les apprentissages dans une discipline donnée » (Bucheton, 2012 : 178-179).

Même si l'on s'accorde à dire que les étudiants ne concèdent que peu de place à l'enseignement du vocabulaire, cette courte étude nous a permis d'observer la scène didactique, de prendre conscience que l'analyse des gestes professionnels réverbèrent parfaitement l'action de formation et que ces gestes donnent de précieux renseignements quant à la pertinence du choix de l'objet d'enseignement et à sa mise en scène.



13. Références bibliographiques

Bucheton, D., Brunet, L.-M., Liria, A., (2004). L'activité enseignante, une activité complexe des gestes professionnels. *Actes du colloque AIRDF*.

Bucheton, D. (2002). Devenir l'auteur de sa parole. *Eduscol éducation*, 1-9.

Bucheton, D. (2012). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.

Benveniste, E. (1974). *Problème de linguistique générale*, vol. II, Ch. XV, p.215-238, La forme et le sens dans le langage. Paris : Gallimard.

Bucheton, D. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles : de Boeck.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques : didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Calaque, E. (2004). Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*. Québec 26 au 28 août 2004.

Calaque, E. & David, J. (2004). *Didactique du lexique*. Contextes, démarches, supports. Bruxelles : de Boeck.

Calaque, E. (2010). Enseignement apprentissage du vocabulaire. Hypothèses de travail et propositions didactiques. *Babylonia 4*, 17-41.

Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux*. L'enseignement du vocabulaire. Grenoble : CRDP.

Charles, F. (2010). Idée de « mot juste » et enseignement du vocabulaire au cycle 3 de l'école élémentaire. *Congrès Mondial de linguistique française*. Article disponible sur le site <http://www.linguistiquefrancaise.org>.

Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. *Eduscol éducation*, 1-10.

Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français*. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles : de Boeck.

Daunay, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur

Grossmann, F. et Boch, F. (2003). Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères 28*, 117-134.

Grossmann, F., Paveau, M.-A., Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug.

Guillemin, S. Enseigner le vocabulaire en sémiotisant l'objet d'apprentissage : l'analyse de pratiques comme substrat pour conscientiser les acquisitions des formés. *Revue des sciences de l'éducation*. (A paraître)



Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck

Lambert, E., & Chesnet, D. (2001). Novolex : une base de données lexicales pour les élèves du primaire. *L'année psychologique*, vol 101, no 2, 277-288.

Lehmann, A. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. *Eduscol éducation*, 1-6.

Lehmann, A., & Martin-Berthet, F. (2012). *Introduction à la lexicologie*. Paris : Armand Colin

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (Ed.). *Évaluation formative et didactique du français* (219-238). Neuchâtel. Delachaux et Nestlé.

Mercier A., Schubauer-Leoni, M. L., Sensevy, G. (2002) « Vers une didactique comparée » *Revue Française de Pédagogie* 4, 5-6.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : de Boeck.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : de Boeck.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, 57, 39-50.



14. Annexes

14.1. Questionnaire distribué aux étudiants en octobre 2012

Etat des lieux de l'enseignement du vocabulaire dans les degrés 9-11 Harmos

Questionnaire à l'intention des étudiants du module MSFRA 31

Je suis un-e étudiant-e de première année

Je suis un-e étudiant-e de deuxième année

1. Quelle, quelles sous-discipline(s) du français (fonctionnement de la langue) privilégiez-vous ?
 - a. La conjugaison
 - b. L'orthographe
 - c. La grammaire
 - d. Le vocabulaire

Pourquoi ?

2. Chaque semaine, quel temps consacrez-vous à l'enseignement du vocabulaire ?
3. D'une manière générale, comment enseignez-vous le vocabulaire ?
4. Vos élèves ont-ils un devoir de vocabulaire chaque semaine, si oui, sous quelle forme ?
5. Quels moyens d'enseignement utilisez-vous ?



14. 2. Questionnaire à l'intention des étudiants du module MSFRA 31 - réponses

Réponses données par les candidats à l'enseignement.

	2. Chaque semaine, quel temps consacrez-vous au vocabulaire ?	3. D'une manière générale, comment enseignez-vous le vocabulaire ?	5. Quels moyens d'enseignement utilisez-vous ?
1.	« très peu , je ne l'ai enseigné qu'à deux reprises depuis le début de mon stage il y a 3 mois »	« Lorsque j'ai la charge du vocabulaire, j'utilise des feuilles d'exercices incorporant des mots croisés . Ces mots croisés font appel aux mots que les élèves ont appris dans les listes du Cherche et trouve »	« Feuilles d'exercices et mots croisés »
2.	« aucun »	« Je ne l'enseigne pas »	-----
3.	« 40% du vocabulaire est sous-jacent aux activités »	« A partir du texte ou de chapitres de l'Atelier du langage »	« Atelier du langage, fiches »
4.	« une période »	« Les élèves ont 15 mots sur une fiche avec laquelle nous faisons des phrases puis des exercices »	« Rétro, fiches »
5.	« une période au maximum, mais lors d'autres cours, il y a interaction avec du voc »	« A partir de textes , les élèves développent un nouveau voc et termes spécifiques en lien avec l'apprentissage du moment (champs lexicaux, niveau de langue , cf brochure de voc)	« La brochure verte voc 7 à 9 proposée par la cadev et entre autre élaborée par vous ! »
6.	« une période »	« Manière ludique , favoriser la recherche chez les élèves et la découverte »	« Livre unique 9H et brochure de voc »
7.	« environ une période »	« Un voc par semaine avec les 7VSO , mais on regarde également des points de grammaire et d'orthographe à travers cela + travail dans l'atelier du langage et dans la brochure verte »	« L'atelier du langage 9H, la brochure verte, mes vocabulaires »
8.	« environ une période »	« En 9B, j'ai des listes de mots classées par thèmes que je choisis selon les liens que je peux faire avec les autres enseignements »	« Les listes de mots avec les définitions qu'on remplit toutes les semaines en classe en complétant avec des mots de la même



			famille »
9.	« une période »	« Par des travaux sur les textes que nous faisons et des exercices plus spécifiques sur les familles de mots, synonymes, antonymes et la morphologie »	« Le manuel, les textes, des fiches d'exercices plus spécifiques »
10.	« une période »	---	« Manuels, ressources des collègues »
11.	« moins d'une période »	« Par des textes, les élèves cherchent la définition des mots inconnus »	« Méthode l'atelier du langage, textes (romans + nouvelles)
12.	« une heure par semaine »	« Chaque mot que les élèves rencontrent dans les cours et dont ils ne connaissent pas la définition : mots à noter dans un cahier de voc. Les vocabulaires sont par thèmes »	« Manuel pour le voc à thèmes et cahier pour les mots que les élèves ne connaissent pas »
13.	« une période »	« En lien avec les textes lus et l'orthographe »	« L'atelier du langage »
14.	« pas toutes les semaines ou des parenthèses dans mes cours »	« A partir des séquences d'orthographe. A partir de lectures suivies »	« Questionnaires, explication orale »
15.	« une période »	« Construire le lexique à partir de familles de mots synonymie/antonymie »	« L'atelier du langage »
16.	« deux périodes, voc à copier, voc brochure verte »	« Avec des listes de mots et avec les exercices de la brochure verte »	« Brochure verte + liste de mots + cahier »
17.	« une demi à une période par semaine »	« Dans un texte repérer les mots inconnus ou qui posent problème et travailler sur ces mots (étymologie, mots de la même famille, créer une nouvelle phrase en insérant le mot »	-----
18.	« 10 à 15 minutes »	« Lors de la lecture d'un texte, je demande si quelques élèves peuvent essayer de me définir les mots qu'ils ne comprennent pas. On fait la mise en commun et on	« Aucun »



		regarde des exemples »	
19.	« soit une période ou alors étendre une séquence sur une semaine et ensuite laisser un certain temps sans vocabulaire »	« Décomposition de mots, jouer avec la recomposition et les mots de la même famille »	« L'atelier du langage et les séquences didactiques »
20.	« peu de temps ? » (classe d'accueil, DGEP)	« De manière assez spontanée, je dois l'avouer, c'est-à-dire peu réfléchi et peu efficace »	« Vocabulaire progressif du français » « Fiches français langue 2 + fiches de mes collègues »
21.	« une à deux périodes »	« Schéma heuristique à partir d'un thème lié à la lecture et à l'aide de l'ouvrage « l'île aux mots »	« L'île aux mots, dictionnaire, schémas »
22.	« une période »	« Faire des phrases avec des mots donnés »	« L'atelier du langage »
23.	« en classe : 10 minutes, dictée de 5 phrases, 15 minutes questions en rapport à la lecture, à la maison correction du cahier de voc »	« A partir de lectures au travers du thème de l'étymologie »	« Fiches personnelles, l'Atelier du langage, la brochure de vocabulaire »
24.	« deux périodes »	« Listes de vocabulaire + « mindmap » champs lexicaux »	« Listes personnelles, matériel personnel »
25.	« trois mois après la rentrée, nous n'avons pas encore abordé l'enseignement du voc »	« Je ferai le champ lexical en 9VSB avec la brochure verte »	« La brochure verte »
26.	« quelques moments seulement et en fonction de sujets spécifiques, il n'y a pas un temps d'enseigner dit Voc »	« Il est enseigné dans l'étude d'autre chose comme l'analyse de textes »	« Mes élèves explorent un champ lexical particulier »
27.	« une période pour la théorie et la semaine suivante, application avec des exercices, « une période »	« Des mots sont sortis d'un texte (partir d'une dictée par exemple pour l'utilisation du dictionnaire). J'ai peu de temps pour finir le programme »	« L'île aux mots, 8 ^{ème} Harnos + fiches personnelles »



28.	« au moins une période »	« Dépend beaucoup du sujet ! Cette année où je travaille on nous donne un voc d'une trentaine de mots par chapitre de l'île aux mots et souvent je demande aux élèves d'inventer une phrase ou parfois un texte en introduisant au moins un nom, un verbe et un adjectif du vocabulaire + le temps de conjugaison travaillé à ce moment-là. Je travaille beaucoup avec des mots de la même famille »	« Un peu l'île aux mots, un peu la brochure verte et beaucoup le matériel fait par moi-même » (je suis en 8 ^{ème} Harmos)
29.	« pour l'instant je ne m'y suis pas encore mise, les vacances d'automne vont me permettre de terminer ma préparation. J'ai toutefois prévu d'y consacrer une période par semaine avec l'idée qu'il faudrait l'intégrer dans les autres cours, mais je ne sais pas encore comment »	« Je vais suivre la brochure, mais sans conviction et avec beaucoup d'interrogations.... »	« Pour l'instant uniquement les brochures reçues, mais cela ne me satisfait pas, je cherche... »
30.	« environ une demi période à une période, mais difficile à dire car je n'alloue pas une période spécifique au vocabulaire, mais l'enseigne par le biais de lecture ou des dictées »	« Voir remarque en face. De manière indirecte car je pense que les mots sortis de leur contexte n'ont que peu d'intérêt pour les élèves, du moins ne font pas sens »	« Mes propres fiches + celles des collègues » + l'Atelier du langage »
31.	« une période »	« Dans les lectures. On lit des passages des œuvres étudiées en classe, on discute du vocabulaire, utilise le dictionnaire. Activités de recherche de synonymes, d'antonymes, de déduction du sens des mots dans le contexte de l'oeuvre »	« j'invente ces questions moi-même en rapport avec les livres que l'on lit en classe. L'atelier du langage, chapitre vocabulaire »



14.3. Synopsis des deux séances d'enseignement apprentissage données à la HEP Vaud – juin 2012

Séance 1 donnée de 8.15 à 9.45				Séance 2 donnée de 10.15 à 11.45			
1.	0.13'	je vous propose de commencer / bonjour à tous / merci d'avoir accepté d'être filmé / c'est sympathique de votre part / merci à Mme Jaton d'être là et de réaliser ce film / je vous avoue que je suis un petit peu stressée / je n'ai pas l'habitude de me prendre à ce jeu là/ j'espère que ça passera assez rapidement		1.	0.45	je vous propose de commencer / bonjour à tous / merci d'avoir accepté d'être filmé / personne ne m'a renvoyé le mail en me disant / je ne souhaite pas être filmé/ merci d'accepter cette lourde tâche / je pense qu'elle est plus lourde pour moi que pour vous / c'est sympathique de votre part / merci à Mme Jaton d'être là et de réaliser ce film / je vous avoue que je suis un petit peu stressée / je n'ai pas l'habitude de me prendre à ce jeu là. / j'espère que ça passera assez rapidement	
2.	0.36'	je vous laisse découvrir le titre de la séance / nous allons parler de la didactique du vocabulaire et voilà le support de cours / (se lève et distribue les supports de cours)	Prés	2.	1'04	alors la thématique du matin est la suivante/ comment enseigner le vocabulaire/ j'aimerais que vous repartiez à midi moins quart en ayant une base pour enseigner le vocabulaire vous permettant de créer une séquence d'enseignement apprentissage / que vous puissiez utiliser le matériel à disposition et que vous ayez eu connaissance de quelques principes vous permettant d'enseigner le vocabulaire	Prés
3.	1.07	(vient se rasseoir) / (lit ses notes) / le langage est une fabuleuse machine à penser, comme le dit Bucheton, 2002, c'est un outil individuel / mais aussi un outil collectif / c'est une composante primordiale du développement du langage et nous allons voir comment développer le vocabulaire chez nos élèves	Mise en place du disp	3.	1'33	alors Bucheton nous dit / le langage est une fabuleuse machine à penser / un outil individuel / mais Dominique Bucheton nous signale également que le langage est un outil collectif et c'est une composante primordiale du développement du langage donc il est important de prendre en compte cet enseignement	Mise en place du disp
4.	1.28	<i>Projet la dia : objectifs</i> les objectifs que je vous propose sont les suivants / j'aimerais qu'à la fin de la matinée/ à 10h / vous soyez capables de construire une séquence d'enseignement apprentissage / que vous puissiez prendre en compte la théorie de l'action conjointe en didactique pour caractériser les jeux d'apprentissage (on va beaucoup parler ce matin de la théorie de Sensevy et Mercier 2007 : la définition du jeu / la régulation / la dévolution et l'institutionnalisation / si	Mise en place du disp	4.	2'00	<i>Projet la dia : objectifs</i> alors les objectifs que je vous propose ce matin sont les suivants / construire une séquence d'enseignement apprentissage / prendre en compte la théorie de l'action conjointe en didactique pour caractériser les jeux d'apprentissage / on parlera ce matin de définition du jeu d'apprentissage / de régulation / de dévolution et d'institutionnalisation / j'utiliserai très souvent au cours de cette séance / ces quatre termes là et ils sont	Mise en place du disp



		ces termes ne vous sont pas familiers nous allons les développer ce matin / j'aimerais que vous puissiez intégrer les recommandations de la CIIP à savoir / entrer par les textes / amener les élèves à réfléchir sur la langue / proposer des activités ludiques / recommandations proposées dans la brochure orange et blanche / mais on en reparlera tout à l'heure				bien entendu emprunté à Sensevy et Mercier que vous avez déjà eu l'honneur de connaître dans un autre cours / voilà et puis intégrer les recommandations de la CIIP ou plutôt les orientations de la CIIP / nous en parlerons tout à l'heure / entrer par les textes / amener les élèves à réfléchir sur la langue / proposer des activités ludiques	
5.	2'17	dans votre support de cours / vous avez un article de Mme Elizabeth Calaque / j'ai lu cet article et je vous propose quelques constats pour amorcer la discussion	Mise en place du disp	5.	2'53	<i>Projetta la dia : quels constats du côté des élèves</i> alors dans le document que je vous ai remis / le support de cours / je vous ai intégré un article qui s'intitule / enseignement et apprentissage du vocabulaire / hypothèses de travail et propositions didactiques / sachant que vous avez beaucoup à faire ces temps / je me suis dit je ne vais pas vous demander de le lire / mais je vous le mets dans le support de cours / il est dans références / par contre je vous résume rapidement ce qui est dit dans cet article	Mise en place du disp
6.	2'36	<i>Dia : du côté des élèves</i> (lit ses notes) / Mme Calaque constate que le vocabulaire de nos élèves est pauvre / qu'il y a souvent une imprécision dans l'emploi des mots et des confusions entre les catégories lexicales et évidemment le réinvestissement est limité aussi bien en lecture qu'en écriture	Mise en place du disp	6.	3'19	alors Mme Calaque / c'est à la page 6 / de votre support de cours / Mme Calaque émet un certain nombre de constats du côté des élèves / elle dit / les élèves que je côtoie ont un vocabulaire pauvre / elle remarque des imprécisions dans l'emploi des mots / les élèves utilisent un mot pour un autre / il y a des confusions entre les catégories lexicales / et les réinvestissements sont limités en lecture et en écriture / donc vocabulaire pauvre / imprécisions dans l'emploi des mots / confusions entre les catégories lexicales / réinvestissement limité / vous trouvez toutes ces précisions dans l'article que j'ai mentionné tout à l'heure à la p.6	Mise en place du disp
7.	2'59	ça c'est du côté des élèves / donc un vocabulaire pauvre / des imprécisions dans l'emploi des mots des confusions entre les catégories lexicales et puis des dérivations erronées : par exemple on trouvera chargement - chargeable	Mise en place du disp	7.	4'11	<i>Dia : du côté de l'enseignant</i> elle émet également quelques constats du côté de l'enseignant / elle a questionné les enseignants par rapport à leurs pratiques d'enseignement du vocabulaire et / elle relève les éléments suivants / le vocabulaire est difficile à intégrer dans le cursus scolaire / c'est souvent un travail occasionnel donc il n'y a pas de contenu préétabli mais une	Mise en place du disp



					<p>réponse à une demande / vous vous souvenez que nous avons lu ensemble la nouvelle de Claude Bourgeyx / Lucien et dans cette nouvelle / il y a un passage avec un certain nombre de mots inconnus / pour mémoire je vous cite cette phrase / il était pris dans un étai broyé par les mâchoires féroces de quelques fléaux / quel était ce mal qui lui fondait dessus / donc quand on lit une nouvelle et qu'il y a un certain nombre de mots difficiles pour les élèves l'attitude de l'enseignant c'est d'expliquer ces mots de questionner les élèves par rapport aux sens des mots / ça c'est le travail occasionnel / et le travail ponctuel c'est le travail qu'on va faire chaque semaine / par exemple vous fixez à votre programme / je pense que c'est comme ça que ça se passe dans les établissements / chaque semaine il y a une période de vocabulaire prévue au programme et vous travaillez dans la brochure destinée aux élèves de 7-9 /</p> <p><i>montre la brochure</i></p> <p>C'est généralement comme ça que c'est prévu / vous / vous savez parce que vous suivez les cours de didactique / que normalement on devrait intégrer le vocabulaire dans une pratique de lecture et qu'on devrait amener ces activités-là à partir de lectures ou de productions textuelles / on se rappelle que les activités relatives au fonctionnement de la langue sont au service de la production d'écrits / on l'a souvent indiqué dans ce cours de didactique / voilà c'est ce qu'elle remarque au niveau des enseignants</p>		
8.	3'18	<i>Silence (les étudiants observent la dia projetée)</i>		8.	6'26	<p><i>Dia : plan d'études vaudois</i></p> <p>quelles sont les prescriptions que l'on a à disposition / soit vous travaillez avec le plan d'études vaudois qui nous dit pour les élèves de 7-9 / choisir dans le dictionnaire l'information qui correspond au contexte / étude de la synonymie / des contraires / de l'homonymie de la polysémie / pour les degrés 7 /8/9 je vous rappelle l'indication des petits rectangles noirs c'est ce qui doit être évalué / établir un lien entre les mots d'une famille mots simples mots</p>	Point / Elém



						complexes dérivés / établir un lien entre un mot etc... / vous connaissez ce plan d'études	
9.	3'30	donc encore une fois / vous retrouvez ces éléments dans l'article qui se trouve dans votre support de cours	Mise en place du dispv	9.	6'58	<i>Dia : le PER</i> certains d'entre vous travaillent avec le plan d'études romand et dans le mail que je vous ai fait parvenir vous demandant d'imaginer une situation d'enseignement apprentissage se rapportant aux différents sens du mot « feu » / je vous ai mis l'extrait du plan d'études romand qui focalise sur l'objet de savoir qui sera discuté dans un moment dans le cadre de la séquence d'enseignement apprentissage que je vous proposerai / séquence filmée	Point / Elém
10.	3'39	<i>Dia : du côté des enseignants</i> du côté des enseignants / les enseignants disent que c'est difficile à intégrer dans le cursus scolaire / le vocabulaire est une discipline difficile à intégrer dans le cursus scolaire / que c'est un travail occasionnel / il n'y a pas de contenu préétabli / mais une réponse à une demande	Mise en place du disp	10	7'27	<i>Dia : les recommandations de la CIIP montre la brochure</i> je vais m'y arrêter un petit moment parce que cette brochure n'est pas très connue des futurs enseignants / il s'agit d'une brochure qui se trouve dans les établissements / vous pouvez l'obtenir à l'économat auprès du dépositaire des fournitures scolaires / elle s'intitule Enseignement apprentissage du français en Suisse romande Orientations / cette brochure date d'avril 2006 et elle est éditée par la CIIP / Enseignement apprentissage du français en Suisse romande Orientations / donc on parlera souvent ce matin des recommandations de la CIIP qui se trouvent donc à l'intérieur de ce petit fascicule / et vous avez dans votre support de cours les pages 32 et 33 de cette brochure qui sont proposées aux pages 1 et 2 / vous avez tout ce qui concerne le vocabulaire à partir du point 8.3 / le vocabulaire appellation qui englobe des activités aussi variées que la mémorisation orthographique des mots / l'analyse des structures du lexique ou l'établissement d'une liste de mots nouveaux à partir d'une lecture / apprentissage du sens des mots et une composante de la grammaire au sens large / on sait que le vocabulaire est une composante de la grammaire au sens large / puisqu'on parle du mot vocabulaire je tiens juste à préciser que ce matin nous nous intéresserons au vocabulaire comme	Point / Elém



						<p>étant un sous-ensemble du lexique / je considère comme Mme Calaque ou Mme Rey-Debove que le lexique est l'ensemble des mots d'une langue / l'ensemble des mots d'une langue / alors que le vocabulaire ce sont les mots qui sont utilisés par un individu dans un contexte particulier / donc ce matin on va s'intéresser au vocabulaire utilisé par les élèves et celui que l'on va pouvoir leur amener bien évidemment</p> <p><i>se lève et va apporter un support de cours à une étudiante arrivée en retard et va se rasseoir</i></p>	
11.	4'04	si on fait référence à un texte que l'on a lu tous ensemble / la nouvelle de Claude Bourgeyx / vous vous souvenez certainement de « Lucien » /euh/ dans cette nouvelle / il y a la phrase suivante / il était pris dans un étouffement par les mâchoires féroces de quelques fléaux / quel était ce mal qui lui fondait dessus / vous vous souvenez dans cette phrase il y avait un vocabulaire qui pouvait poser problème aux élèves	Appel à la mém	11	9'57	ces recommandations nous donnent les informations suivantes / privilégier une entrée par les textes / je pense que vous commencez à connaître cette idée-là ou vous vous l'appropriez petit à petit / quand on suggère une activité en vocabulaire à nos élèves on va essayer dans la mesure du possible de leur proposer un texte comme amorce / amener les élèves à réfléchir sur la langue / chaque fois que vous pouvez le faire amenez les élèves à réfléchir sur la langue / proposez des activités ludiques c'est la raison pour laquelle vous avez des petites cartes bleues et roses devant vous / dans un petit moment nous allons jouer / proposer des activités ludiques qui visent bien évidemment à enrichir le vocabulaire des élèves / et prendre en compte l'histoire des mots (11'02)	Inst
12.	4'30	donc là il est évident que l'enseignant va s'arrêter / euh / sur cette phrase / euh / l'enseignant va questionner les élèves et va donner des exemples / donc c'est ce qui est considéré ici comme un travail occasionnel	Point / Elém	12	11'19	<i>Pendant 17 secondes, la formatrice change sa feuille de notes</i>	
13.	4'44	il peut y avoir aussi un travail ponctuel donc on prévoit le vocabulaire chaque semaine / au programme / euh / une période et on s'inspire évidemment des éléments prescriptifs comme le plan d'études romand et également des moyens à disposition comme par exemple la brochure « Activités en vocabulaire » (<i>montre la brochure</i>)	Point / Elém	13	11'20	Alors pour aujourd'hui, je vous ai donné une situation problème vous devez remplacer un enseignant ou une enseignante d'une classe de 7 ^{ème} VSO / cette personne vous dit / construis une leçon sur les différents sens du mot « feu » imagine une séquence d'enseignement apprentissage autour des différents sens du mot « feu » / comment allez-vous organiser votre leçon / vous avez eu le temps de réfléchir	Form des tâche s



						à cette problématique / est-ce que vous avez quelques idées /	
14.	5'13	<p>Accueille deux étudiants qui viennent d'arriver, se lève et leur donne un support de cours</p> <p>bonjour / bienvenue / il y a encore deux places ici / mettez-vous ici</p> <p>Retourne s'asseoir</p>		14	11'57	<p><i>Une étudiante à gauche</i></p> <p>est-ce que l'usage du dictionnaire pourrait être utilisé /</p> <p>Formatrice : bien sur</p> <p><i>Une étudiante à gauche</i></p> <p>dans ce cas là on pourrait proposer une série de phrases avec différents sens du mot « feu » et ça serait à l'élève d'extraire le bons sens</p>	
15.	5'36	voilà je ne sais pas quel type de pratique vous avez dans vos classes / est-ce que vous considérez le vocabulaire plutôt comme un travail occasionnel ou plutôt comme un travail ponctuel / vous pouvez déjà vous exprimer par rapport à cette question	Point / Elém	15	12'11	Oui en fonction de ses recherches dans le dictionnaire / très bien / autre suggestion / donc là votre collègue parle de phrases données par l'enseignant / à propos de ces phrases essayez le plus souvent possible de suggérer à vos élèves des phrases qui sont proches de leurs centres d'intérêts / elles sont beaucoup plus porteuses de sens pour eux	Point / Elém
16.	5'53	<i>Une étudiante : moi mon prafo il leur fait faire une feuille / une fiche avec des mots à apprendre par ordre alphabétique à apprendre chaque semaine à récrire et à faire des phrases avec</i>		16	12'44	<i>Une étudiante au milieu</i>	
17.	6'08	à ce propos / puisque vous parlez de l'ordre alphabétique / je fais une toute petite parenthèse : (<i>montre la brochure de la CIIP</i>) dans les recommandations / les orientations / Enseignement et apprentissage du français en suisse romande vous devriez avoir ce document dans toutes les classes / dans toutes les salles des maîtres / je vous ai mis les références sur le support de cours et le support de cours je vous le mettrai sur extranet en format pdf	Point / Elém	17	13'02	très bien / excellente idée / donc partir d'un autre mot pour amener cette idée d'homonymie et ensuite passer aux sens du mot feu / très bien / autre suggestion	Point / Elém
18.	6'48	on nous dit à la page 33 de cette petite brochure /	Point /	18	13'20	<i>Une étudiante à gauche</i>	
						<i>pour remplacer les textes on pourrait</i>	



		lit la brochure de la CIIP pendant longtemps / le vocabulaire a été acquis par strates successives / de l'école élémentaire où l'on se consacrait au vocabulaire de base / au secondaire où était assuré l'acquisition du vocabulaire de culture générale / cependant / la langue ne nous est pas donnée ainsi et la rencontre avec les mots dépend d'abord de la curiosité des élèves et des thèmes abordés dans l'ensemble des activités scolaires / aussi l'apprentissage de listes préétablies sur des bases alphabétiques et thématiques n'est pas un bon moyen de travailler le vocabulaire /	Elém			utiliser des dessins	
19.	7'23	en revanche / des listes de fréquences sont utiles pour l'enseignant / elles lui permettent d'orienter des activités de recherches lexicales et de décider parmi les mots rencontrés dans un texte / ceux qui doivent être sus et ceux qu'il s'agit simplement d'élucider en contexte	Point / Elém	19 .	13'28	oui/ bonne idée/ suggérer un certain nombre de dessins et ensuite qu'est-ce que vous feriez /	
20.	7'40	et à la fin de votre support de cours / je vous ai mis des exemples de listes de fréquences de mots	Point / Elém	20 .	13'30	<i>Une étudiante à gauche</i> soit faire un lien / un peu qui détermine que le lien entre tous ces dessins c'est le mot feu / ou alors dans l'autre sens on leur donne le mot feu et c'est à eux de créer les dessins	
21.	7'44	vous savez que le cherche et trouve va disparaître / les enseignants se demandent quelles listes ils devront prendre en compte pour enseigner cette discipline et bien vous allez vous inspirer des listes de fréquences / vous avez l'adresse électronique à la fin du support de cours et vous pouvez télécharger les listes de fréquences	?	21 .	13'45	ca prendrait un peu de temps mais c'est une activité qui pourrait être sympathique / merci / d'autres suggestions	?
22.	8'04	réactions / commentaires / Non /	Point / Elém	22 .	13'50	<i>Une étudiante à gauche</i> Donc là on parle de mots et d'expressions avec le mot « feu » faire feu de tout bois / comment on pourrait exploiter ça ?	
23.	8'11	quelles sont les prescriptions à prendre en compte lorsqu'on enseigne le vocabulaire /	Point / Elém	23 .	13'58	Comment on pourrait exploiter ça ? C'est vous qui posez la question ?	?
24.	8'15	actuellement nous avons encore le plan d'études vaudois et on voit : (montre la	Point	24	14'0	<i>Une étudiante à gauche</i>	



		<i>dia</i>) vocabulaire choisir dans le dictionnaire l'information qui correspond au contexte (synonymes, contraires, homonymes, polysémies) / c'est une activité à évaluer en 7 ^{ème} / 8 ^{ème} / 9 ^{ème} / je rappelle les petits rectangles noirs (<i>montre la dia PEV</i>)	/ Elém	.	4	C'est moi qui pose la question	
25.	8'36	établir un lien entre les mots d'une famille / mots simples mots complexes /dérivés / l'étymologie est considérée comme une sensibilisation c'est pas à évaluer et puis radical préfixe suffixe hyperonymes / hyponymes / dictionnaires encyclopédiques et dictionnaires de langues / on parlera également ce matin des différents dictionnaires à disposition		25	14'0 5	Comment exploitez-ça ? Alors si vous êtes d'accord je mets votre question en réserve parce que tout à l'heure je vais vous proposer une vidéo d'une enseignante et il y a une démarche justement avec le mot feu donc on pourra reprendre votre question	
26.	9'04	<i>Un étudiant demande la parole / le manuel dont vous avez parlé tout à l'heure / ça c'est didactique / c'est pas avec des activités</i>		26	14'2 1	D'autres remarques ?	?
27.	9'17	c'est destiné aux enseignants / édité par la CIIP en 2006 et sauf erreur / vous pouvez la télécharger sur internet donc enseignement apprentissage du français en suisse romande orientations	Point / Elém	27	14'2 7	<i>Dia : analyse a priori</i> alors / avant toute séquence proposée aux élèves / l'enseignant va effectuer une analyse a priori / l'analyse a priori il ne faut pas la confondre avec l'évaluation diagnostique / j'ai eu une question cette semaine / une étudiante m'a demandé de rappeler ces deux notions c'est la raison pour laquelle j'ai intégré cette notion à ce montage keynote / donc l'analyse a priori c'est vraiment la réflexion que se fait l'enseignant avant la séquence qu'il va donner aux élèves / c'est une sorte d'introspection de ses propres connaissances sur le sujet qui sera abordé avec les élèves / mais aussi sur les dispositifs didactiques que l'enseignant va mettre en jeu / je me suis basée sur les travaux d'Alain Mercier et Teresa Assude et il y a un chapitre très intéressant dans le livre « Agir ensemble » donc le livre de Sensevy et Mercier (2007) qui est consacré justement à l'analyse a priori / et je trouve que pour une fois on a une explication de cette analyse qui est relativement claire / donc on va peut-être partir des élèves / du côté des élèves quelles stratégies pour traiter la tâche / est-ce que les élèves vont devoir utiliser leurs dictionnaires / vous parliez	Point / Elém



						tout à l'heure du dictionnaire / s'adresse à l'étudiante de gauche / est-ce qu'ils savent utiliser ce dictionnaire / est-ce que je devrais peut-être leur proposer des exercices pour les amener à / à se rappeler l'ordre alphabétique par exemple / est-ce qu'on va entraîner l'ordre alphabétique par des exercices / donc ces questions là sont posées avant l'apprentissage	
28.	9'30	on se réfère énormément à cette brochure en didactique du français puisqu'on montre vraiment l'importance de l'entrée par les textes et le fonctionnement de la langue au service de l'écriture	Point / Elém	28 .	16'2 0	je vous vois sourire (s'adresse à une étudiante au milieu)	?
29.	9'45	<i>Dia : plan d'études romand</i> le plan d'études romand / alors ce qui nous intéresse c'est : compréhension et utilisation des termes métalangagiers (morphologie, affixe, préfixe, suffixe)/ je vous avais sélectionné ce petit extrait dans le mail que je vous ai envoyé et donc l'enrichissement lexical fait partie du travail que l'on a à effectuer avec les élèves	Point / Elém	29 .	16'2 2	<i>Une étudiante au milieu</i> oui, parce que hier dans une classe de 8 ^{ème} je me suis rendu compte qu'ils ne savaient pas les voyelles / donc j'ai dû revoir les voyelles et je ne m'y attendais pas du tout	
30.	10'05	<i>Dia : les recommandations de la CIIP</i> les recommandations de la CIIP / c'est donc de document-là / privilégier une entrée par les textes / je crois que vous commencez à connaître cette recommandation / amener les élèves à réfléchir sur la langue / chaque fois que vous pouvez le faire faites-le / Ne vous-dites pas c'est du temps perdu je n'ai pas le temps / et puis /proposer des activités ludiques / oui ça fait partie des recommandations et vous allez voir que l'on peut trouver des activités ludiques qui intéressent les élèves de 7-9 / et prendre en compte l'histoire des mots bien évidemment	Point / Elém	30 .	16'3 2	on le verra tout à l'heure dans la séquence filmée / on a l'impression que les élèves ne savent pas chercher dans le dictionnaire / en faisant l'analyse a priori vous posez ces questions qui vont faire émerger ces problèmes	?
31.	10'59	<i>Dia : analyse a priori</i> juste avant, vous avez reçu un mail dans lequel je vous posais trois questions / vous remplacez une enseignante qui vous demande de construire / de mettre en œuvre une séquence d'enseignement apprentissage autour du mot « feu » / sur l'homonymie / je vous demandais de	Form des tâches	31 .	16'4 8	quel est le savoir en jeu / est-ce que je suis au clair avec la notion d'homonymie / la polysémie / est-ce que je sais distinguer un homophone d'un homographe / donc toutes ces questions-là font partie du savoir savant mais il faut les faire émerger / les mettre en évidence pour pouvoir guider la	Point / Elém



		préciser les objectifs d'apprentissage et d'essayer d'imaginer les étapes de cette séquence d'enseignement / alors est-ce que vous avez pu répondre à ces quelques questions				séquence d'enseignement	
32.	11'41	Une étudiante éternue – la formatrice : à vos souhaits		32	17'2 2	du côté de l'enseignant quel problème didactique / est-ce que je vais mettre mes élèves par deux / est-ce que je vais faire la synthèse par groupe / est-ce qu'il y aura un constat / est-ce que je vais leur proposer un support particulier / toutes ces questions sont définies avant de donner la séquence	Point / Elém
33.	11'48	alors si on reprend / quels sont les micro-objectifs d'apprentissage / est-ce que vous avez une idée / donc l'homonymie / les différents sens du mot « feu » / quels micro-objectifs d'apprentissage peut-on suggérer	Form des tâches	33	17'5 2	<i>Dia : avant la séquence d'enseignement apprentissage</i> toujours en rapport avec les savoirs savants / qu'est-ce que je sais moi du feu / vous pouvez très bien aller chercher du côté du champ lexical et imaginer un champ lexical / imaginer un champ sémantique / regarder l'étymologie du mot feu / et peut-être trouver un texte là j'ai trouvé « Parfum exotique » de Charles Baudelaire / ça peut être une amorce à l'activité / ce sont toutes les questions que vous vous posez avant de construire votre séquence d'enseignement apprentissage	Point / Elém
34.	12'11	<i>Une étudiante à droite : L'élève est capable d'identifier les différents sens du mot « feu » dans un texte</i>		34	18'3 4	et puis aller voir aussi / peut-être préciser la différence entre un homophone et un homographe donc le verre à vin et le vers de terre / quand j'ai une prononciation identique et une orthographe différente je suis du côté des homophones / et des fils et des aiguilles ou bien le fils unique/ là j'ai une prononciation différente et une orthographe identique / là je parle d'homographes	Point / Elém
35.	12'18	d'accord, ça serait le début identifier les différents sens du mot feu dans un texte / très bien / est-ce que vous avez prévu des étapes / est-ce que vous avez réussi à réfléchir à la structure de la leçon	Point / Elém	35	19'0 2	J'ai oublié de préciser que le montage keynote sera en format pdf en début de soirée sur la plateforme « support de cours » / et vous y aurez donc accès	-
36.	12'35	<i>Une étudiante à droite : Je pensais justement commencer avec un texte où ils</i>	Point / Elém	36	19'2	<i>Dia : titre analyse de pratique</i>	



		devraient repérer / euh / les différents sens du mot feu et pis après leur donner deux mots et ils devraient choisir le mot qui conviendrait le mieux comme synonyme dans le texte	Elém	.	0	l'analyse de pratique que je vais vous proposer maintenant s'appuie sur une séquence filmée dans une classe de 7 ^{ème} VSO / l'enseignante est une praticienne formatrice qui a plus de quinze ans d'expérience / et qui donne une leçon comme vous pourriez trouver dans les classes de stage dans lesquelles vous êtes / le but de cette vidéo est de vous amener à prendre conscience des actions de l'enseignante et ensuite pour nous de pouvoir mettre en place les différentes étapes de la leçon et plus précisément les différents jeux didactiques à savoir la définition du jeu / la dévolution / la régulation et l'institutionnalisation des savoirs / c'est une sorte de vidéo prétexte / on va analyser une pratique pour pouvoir mettre en place des concepts théoriques utiles à notre démarche didactique	
37.	12'59	<i>La formatrice se lève et rejoint le tableau</i> très bien, vous entrez par un texte et ensuite les élèves font des activités de recherche donc il y a une situation-problème / ils sont mis dans ce type d'activité / c'est très bien et ensuite		37	20'30	l'intention d'écoute que je vous donne c'est de repérer les actions de l'enseignante / encore une petite précision cette enseignante travaille à partir de cette brochure qui n'est plus utilisée dans les classes de 7 ^{ème} VSO / c'était un matériel destiné uniquement aux élèves de 7 ^{ème} VSO / il y avait des activités intéressantes notamment cette activité autour du mot feu où les élèves sont amenés à découvrir trois extraits de textes / le premier extrait a pour titre / il ouvre le feu dans une université / vous voyez bien le sens du mot « feu » que les élèves sont amenés à découvrir / le deuxième extrait « un chalet du 18 ^{ème} siècle dans les flammes » / là encore les élèves vont pouvoir découvrir un nouveau sens du mot « feu » / le troisième texte « Feu vert pour les pavillons scolaires » c'était une mise à l'enquête à Villeneuve / donc là de nouveau les élèves vont repérer un sens du mot « feu »	Form des tâche s
38.	13'13	<i>La formatrice note au tableau</i> <i>la même étudiante: je voyais la création d'un schéma heuristique avec différentes branches avec les synonymes et voir quelle différente branche il peut y avoir / et pis peut-être après la création de phrases ou d'un petit texte</i>		38	21'45	donc à partir de ces textes les élèves ont cherché dans leur dictionnaire et ils ont essayé de trouver trois sens du mot feu / l'enseignante va commencer en rappelant les trois sens du mot feu et elle va leur demander de chercher le quatrième sens du mot « feu » / ça va /	Point / Elém



						vous avez compris	
39.	13'39- 13'48	<i>La formatrice note au tableau : entrer par les textes / situation problème / schéma heuristique / création de phrases de textes</i>	Point / Elém	39 .	22'0 8	<i>Dia : analyse de pratique</i>	
40.	13'52	est-ce que vous avez pu réfléchir aux supports à utiliser dans cette séquence					
41.	13'57	<i>La même étudiante à droite : alors, euh / pas vraiment / mais on sent un peu ce qui pourrait y avoir / un texte qu'on pourrait trouver ou bien un corpus qu'on pourrait faire nous-même ou avec des élèves et pis après le schéma heuristique / ben reprendre le / l'espèce de rond qu'on avait vu / c'est un peu ça / mais c'est vrai que j'y réfléchis un peu .../</i>					
	14'24	<i>La formatrice dessine un cercle avec des embranchements au tableau</i> c'est un peu ça	Point / Elém				
42.	14'29	est-ce que quelqu'un d'autre souhaite s'exprimer ?					
43.	14'32	<i>Une étudiante à gauche : je pars particulièrement sur quelque chose sur lequel on puisse s'ancrer / c'est à dire un texte plutôt que des phrases / euh / il y a des schémas / type toile d'araignée etc.. où on peut essayer de définir / de trouver des réseaux sémantiques / des champs lexicaux par rapport à des sens précis des sens donnés / euh /</i>					
44.	14'56	<i>La formatrice note au tableau : champ lexical champ sémantique</i>					
45.	15'13	<i>La même étudiante à gauche : on peut aussi procéder à la recherche d'antonymes de synonymes / euh / et pis peut-être faire un classement des catégories</i>					
46.	15'28	classement des catégories / ça c'est l'enseignante du CIF qui parle / on voit que les élèves ont encore beaucoup de difficultés à classer les mots dans ces différentes catégories / d'accord merci / est-ce qu'il y a d'autres suggestions d'autres propositions	?				
	15'46	<i>La formatrice pointe le tableau et se lève</i>	Instit				



		<p>alors si je reprends la proposition de votre collègue / je vois que l'entrée par les textes est vraiment en lien avec les recommandations de la CIIP / la situation problème on est dans schéma didactique classique/c'est très bien/ un schéma heuristique / ici je me dis que l'on pourrait peut-être faire une micro-institutionnalisation / ça pourrait être cette phase-là/ donc j'essaie maintenant de placer les différentes composantes de la théorie de l'action conjointe de Sensevy et Mercier /donc entrer par les textes ça serait le moment où l'enseignante définit le jeu didactique où elle propose la situation / donc on serait ici / <i>montre le tableau</i> / ensuite la situation problème va permettre de dévoluer le travail aux élèves / ensuite il y aura un moment de micro-institutionnalisation des savoirs où elle va fixer une partie du savoir / donc micro-institutionnalisation et l'institutionnalisation se fera tout à la fin où elle va demander aux élèves de formuler un constat / je rappelle que le plus souvent possible vous amenez les élèves à formuler eux-mêmes leur constat / ils s'en souviendront beaucoup plus facilement / donc je répète l'entrée par les textes serait la phase de définition du jeu didactique, ensuite on aurait une phase de dévolution où l'enseignante indique une situation problème et puis un moment de micro-institutionnalisation où elle prend le schéma heuristique comme base / elle fixe une partie des savoirs, puis le moment d'institutionnalisation des savoirs fait référence au constat que l'on pourrait faire avec les élèves / donc là on voit se dessiner les moments de la théorie de l'action conjointe proposée par Sensevy et Mercier (2007) qui cadre qui nous donne un canevas de leçon</p>				
47.	18'08	<p><i>Dia : analyse a priori</i></p> <p>Alors / quand l'enseignant est amené à préparer sa leçon il va effectuer une analyse a priori / on a plusieurs auteurs qui nous parlent de l'analyse a priori / ici j'ai choisi de prendre Mercier vous allez dire c'est vraiment l'auteur de la matinée / oui Mercier a travaillé avec Sensevy mais il a également travaillé avec Teresa Assude et dans le livre Agir ensemble / il nous</p>	Point / Elém			



		propose une définition très claire de l'analyse a priori / donc du côté de l'élève on va se poser la question quelles stratégies pour traiter la tâche / quelles sont les stratégies que l'élève va mettre en place pour traiter la tâche / tout à l'heure vous allez voir une vidéo d'une enseignante qui propose une activité à ses élèves et les élèves vont devoir chercher dans leur dictionnaire un sens du mot « feu » le quatrième sens du mot « feu » / ils ont déjà vu trois sens du mot « feu » / donc là quelle stratégie pour traiter la tâche / il faut que l'élève soit capable d'utiliser son dictionnaire qu'il maîtrise de ce fait l'ordre alphabétique / quel est le savoir en jeu / le savoir que l'on va mettre en jeu dans ce jeu didactique / jeu didactique entendu comme une prise en charge du savoir du côté de l'enseignant et du côté de l'élève / quel est le savoir en jeu / ici on va parler d'homonymie et plus précisément des différents sens du mot feu / du côté de l'enseignant quel problème didactique est-ce que je peux rencontrer lorsque je prépare ma séquence d'enseignement apprentissage de vocabulaire				
48.	20'01	<i>Un étudiant à droite : Excusez-moi c'est la polysémie ou c'est l'homonymie ?</i>	Régul loc			
49.	20'05	c'est l'homonymie	Régul int			
50.	20'06	<i>Le même étudiant à droite : Donc c'est...</i>	Régul loc			
51.	20'07	euh pardon la polysémie / j'ai dit l'homonymie c'est la polysémie / plusieurs sens du mot feu / merci de cette intervention	Régul int			
52.	20'20	avant la séquence d'enseignement apprentissage l'enseignant va faire un certain nombre de recherches / Baya parlait tout à l'heure de champ lexical / de champ sémantique / il va chercher l'étymologie du mot feu / et puis un texte avec le mot feu / là j'ai choisi un petit texte de Baudelaire dans lequel il y a le mot feu / et puis l'enseignant va se dire quel constat est-ce que je vais prévoir avec mes élèves / on pourrait faire un constat de ce type / le	Point / Elém			



		verre à vin le vers de terre la prononciation est identique l'orthographe est différente il s'agit d'un homophone / des fils et des aiguilles le fils unique / la prononciation est différente l'orthographe est identique il s'agit d'homographe / on pourrait amener les élèves à construire un tableau de ce type-là				
53.	21'24	<i>Dia : analyse de pratique</i> on va entrer dans l'analyse de pratiques et vous allez voir une séquence d'enseignement apprentissage autour de la polysémie des différents sens du mot feu / vous allez voir le visionnage ou le visionnement de la vidéo réalisée dans une classe de 7 ^{ème} VSO / je vous donne l'intention d'écoute suivante / relevez toutes les actions de cette enseignante	Form des tâches			
53.	22'03	je tiens à préciser que cette enseignante est praticienne formatrice / qu'elle a plus de quinze ans d'enseignement / ce qu'elle nous montre est représentatif d'une séquence qui pourrait être donnée par votre praticien formateur votre praticienne formatrice / c'est pas du tout un modèle que l'on veut montrer là mais plutôt une séquence de tous les jours qui a pour but de mettre en place un certain nombre de concepts donc on va voir s'il y a une entrée par les textes si elle amène les élèves à réfléchir sur la langue / l'organisation dans la classe / ces éléments seront discutés tout à l'heure / je tiens encore juste à préciser qu'elle se base sur cette brochure de vocabulaire (montre la brochure) qui est une brochure qui n'est plus utilisée en 7 ^{ème} année / ce qui est intéressant c'est que l'on trouve à la page 25 trois petits textes / un homme a ouvert le feu sur le campus / deuxième extrait un chalet du XVIII ^{ème} siècle dans les flammes / et le troisième texte feu vert pour les pavillons scolaires mise à l'enquête à Villeneuve / et là encore les élèves doivent repérer le sens du mot « feu » / donc ils ont déjà repéré les trois sens du mot « feu » et ils doivent chercher le quatrième sens du mot feu / ils doivent renseigner cette brochure (montre la brochure) / elles les a groupés par 4 / et nous allons observer cette séquence / donc vous relevez les actions de cette enseignante	Point / Elém			