



Guillemin, S. (2015). Enseigner le vocabulaire : l'analyse de pratiques comme substrat pour conscientiser les acquisitions des formés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 143-157. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.167>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Sonia Guillemin, 2015



## ***Enseigner le vocabulaire : l'analyse de pratiques comme substrat pour conscientiser les acquisitions des formés***

**Sonia GUILLEMIN<sup>1</sup>** (Haute école pédagogique Vaud, Suisse)

Cette contribution relate une analyse de pratiques au sein d'un cours de didactique du français en formation initiale. La thématique traitée est celle du vocabulaire et plus précisément l'homonymie.

Cet écrit présente dans un premier temps les objectifs du cours dispensé aux étudiants. Nous examinons ensuite les activités effectives d'enseignement. Une double analyse de la séquence de formation – du point de vue du formateur et du point de vue des formés – complète cette description. Les retombées de la formation, une année après le cours agrémentent cet article.

La question centrale qui conduit notre étude est la suivante:

En quoi une analyse de pratiques peut-elle modifier l'activité professionnelle des formés et du formateur ?

La visée générale de cet article est d'observer la sémiotisation de l'objet d'enseignement et de formation, comme le proposent Schneuwly et Dolz, (2009) et de voir quels sont les changements de pratiques qui en découlent.

Mots clés: Didactique du vocabulaire, analyse de pratiques, théorie de l'action conjointe en didactique, lexique, vocabulaire

### **Introduction**

Cet article questionne les pratiques de formation et il se rattache plus particulièrement à l'axe 3.

Le langage est «une fabuleuse machine à penser», un outil individuel, il permet de donner du corps au réel et d'exprimer sa réflexion et ses sentiments, de considérer «le rapport à sa propre expérience, c'est une décolleuse d'expérience». C'est aussi un outil collectif pour «penser et parler ensemble, faire circuler les idées» (Bucheton, 2002). Le vocabulaire est une composante primordiale du développement du langage. Sans vocabulaire, la production langagièr et la compréhension ne sont pas envisageables (Colé, 2011:1). Pour parler, écrire, écouter ou lire nous devons accéder à un réseau lexical important. Si l'on admet que le lexique est l'ensemble des mots d'une langue, le vocabulaire est un sous-ensemble qui constitue une partie employée par un locuteur (Calaque & David, 2004). L'enseignement du vocabulaire au niveau primaire témoigne d'une *cote de popularité* plutôt basse. C'est en effet un objet disciplinaire qui pose problème aux

1. Contact: sonia.guillemmin@hepl.ch



enseignants. Mais ces derniers 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 ?

La plupart du temps, les moyens d'enseignement mis à disposition des enseignants ne permettent pas de travailler le vocabulaire en le plaçant au service de la production langagière. Ils n'offrent pas la possibilité aux élèves de mettre en scène les mots (Grossmann & Boch, 2003). Ces ouvrages proposent souvent des exercices visant à acquérir un savoir sur les mots et non à faire usage des mots dans les productions (Dupart 2002, cité par Charles 2010). Pourtant, un certain nombre de recherches ont montré que les manuels scolaires constituent une source de développement du vocabulaire. De plus, l'extension du vocabulaire chez l'enfant d'âge scolaire dépend de ses connaissances morphologiques – le morphème étant la plus petite unité qui dans la langue véhicule du sens (Colé, 2001: 2). D'autres recherches comme celle de Reed (2008) signalent que l'entraînement de la conscience morphologique joue un rôle important dans le développement du vocabulaire. Ce constat est d'ailleurs repris par (Colé, 2011: 4), «le développement du vocabulaire chez l'enfant d'âge scolaire dépend de ses connaissances morphologiques et plus particulièrement de l'habileté à manipuler les informations morphologiques des mots».

L'acquisition du vocabulaire en classe est assez souvent vue comme une liste de fréquence de mots à maîtriser par année et les enseignants visent en priorité, l'élargissement du capital lexical. Or, on le sait, les mots entretiennent des relations entre eux. Ces relations sont de deux types – des relations de sens, c'est le domaine de la sémantique lexicale et des relations de forme, c'est le domaine de la morphologie lexicale. De plus, ils sont liés par des relations syntaxiques. L'apprentissage de listes de mots – qui consiste à apprendre à orthographier les lexèmes en suivant une liste alphabétique – ne permet pas la compréhension et l'assimilation des fonctionnements linguistiques (Lehmann, 2011).

### Un peu d'histoire

Pourtant, ces listes font partie de l'histoire, puisque celle que proposait Samuel Roller (1970-1971) était considérée comme bagage commun de tous les élèves futurs citoyens et citoyennes (Aeby, S., de Pietro, J.-F., Wirthner, M. 2000 : 197). Cette notion de «langue commune», à laquelle se réfère Samuel Roller, est empruntée au linguiste Charles Bally (1865-1947), successeur de Saussure à la chaire de linguistique de l'Université de Genève. Ce point de vue est mis en contradiction avec la linguistique structurale (années 60-70), courant qui, avec l'ouvrage intitulé *Maîtrise du français*, influence la rénovation de l'enseignement du français. Avec cette orientation, on distingue nettement le lexique *système de virtualités définies par des règles combinatoires*, du vocabulaire *sous-ensemble du lexique fondé sur un corpus et se prêtant à un inventaire* (Bastuji, 1978, cité par Aeby et al., 2000). L'accent sera dès lors mis sur les relations qui existent entre les mots.



En parcourant les monographies existantes sur le lexique depuis les années 70, nous nous rendons compte qu'elles se limitent à une dizaine. À partir du constat de l'absence ou des limites des travaux sur l'enseignement du vocabulaire, cette contribution pose la question d'une possible formation dans ce domaine, par l'analyse de pratiques. Notre choix s'est porté sur cette analyse réflexive, car depuis une dizaine d'années, parallèlement au développement du dispositif d'analyse de pratiques en formation d'adultes, la recherche en sciences de l'éducation montre un intérêt certain pour les pratiques, entendues comme un terme générique englobant : les actions, les activités, le travail. (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002 : 135). Il nous paraissait dès lors intéressant de questionner la didactique du vocabulaire par l'analyse de pratiques.

La visée générale de cet article est d'observer le processus de sémiotisation de l'objet d'enseignement.

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 ses dimensions essentielles pour en faire un objet d'étude. Par les significations qu'il véhicule, ces gestes contribuent à transformer les significations de cet objet (Aeby-Daghé & Dolz, 2008).

À partir d'un objet d'enseignement pointu, ici la didactique du vocabulaire et plus précisément, les homonymes ; il s'agit de comprendre comment les candidats à l'enseignement s'approprient la transformation de la signification de cet objet d'enseignement.

Dans une première partie, l'objet d'enseignement est analysé pour dégager les composantes de l'apprentissage. La deuxième partie est consacrée à la mise en place du dispositif de formation pour les enseignants novices par l'analyse de pratiques afin de faire émerger les contenus et les gestes professionnels de l'enseignement du lexique. La troisième partie présentera une double analyse de la séquence – du point de vue des formés et du point de vue de la formatrice. La quatrième partie, pour le moins originale, exposera les commentaires des jeunes professionnels une année après la formation. Enfin, un bilan du dispositif de formation mettant en évidence ses apports et ses limites complètera ce chapitre.

Les deux questions centrales de notre étude sont les suivantes :

Quels sont les avantages d'une analyse de pratiques dans un cours de didactique du vocabulaire ?

En quoi cette analyse de pratiques peut-elle modifier la pratique enseignante des futurs enseignants et de la formatrice ?

## Contexte

La démarche a été menée dans le Canton de Vaud, à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, en avril 2011. Les étudiants, porteurs d'un Bachelor ou d'un Master, se destinant à l'enseignement au secondaire I (élèves de 11 à



16 ans) ont deux semestres de didactique. Le premier semestre présente les concepts fondamentaux de la discipline et les met en lien avec la pratique. Le second semestre renforce ces acquis, ajoute des concepts plus spécialisés et prolonge l'appropriation des outils pratiques. Certains apprenants sont en stage «en responsabilité», c'est-à-dire qu'ils enseignent seuls, sans «praticien formateur» (maîtres d'accueil, maîtres hôtes), environ dix heures par semaine. Ce dernier effectue en moyenne six visites par semestre. D'autres étudiants sont en stage «accompagné» par un praticien formateur qui lui, est le plus souvent dans la classe. La séquence qui est développée ici concerne les candidats à l'enseignement qui sont, pour la plupart au second et dernier semestre de formation. Seul un tiers d'entre eux est en stage en responsabilité. Pour la majorité, ils auront une classe à la rentrée prochaine.

### **Cadre conceptuel**

L'ancre théorique de notre travail considère l'analyse de pratiques. Inspirée d'une visée constructiviste de la formation, l'analyse de pratiques positionne le formateur comme aide à la formalisation des objets d'apprentissage (Bru, 2002). L'action est au cœur du processus. Vermersch (2010) «délimite l'objet d'analyse de pratiques en insistant sur le procédural, ce que les gens font réellement. C'est un récit circonstancié d'un moment d'action» (Perrenoud, 2003: 4).

L'analyse de pratiques est un dispositif de formation qui permet aux formés de co-construire du sens de leurs pratiques (Blanchard-Laville et Fablet, (1996), cité par Altet 2000: 27). De même, Perrenoud (1994) décrit l'analyse de pratiques comme n'étant «ni de la méthode de recherche, ni de l'analyse spontanée», mais affirme qu'elle correspond à «une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée [...]. Pour Altet (2000), l'analyse de pratiques est une *démarche groupale* (l'étudiant et le groupe) mettant en exergue collectivement un véritable questionnement sur le sens de l'action. C'est aussi une démarche accompagnée par le formateur. Ce dernier agit en tant qu'*expert* et aide à «la distanciation et à la réflexivité». Toujours selon Altet (2000), l'analyse de pratiques est «instrumentée par des savoirs, outils d'analyse. Les référents théoriques permettent de décrire, mettre des mots, lire autrement».

En résumé, il s'agit d'un dispositif structuré, instrumenté par des savoirs à acquérir dont le but est de «rendre l'action humaine intelligible» (Perrenoud, 2003: 7). Un expert conduit le groupe et l'aide à réverbérer l'action en schèmes signifiants.

### **Objets d'apprentissage**

Des recherches montrent que l'on peut accélérer le développement du vocabulaire de l'élève grâce à des activités systématiques sur la structure morphologique des mots (Colé, 2011: 1).

Selon nous, la conscience morphologique est un vecteur incontournable du développement du vocabulaire de l'élève. Les études précisent également



que l'apprentissage du vocabulaire en contexte et la compétence à inférer le sens à partir des connaissances morphologiques sont deux facteurs du développement du vocabulaire de l'enfant à l'école. Nous avons décidé de partir du plan d'études romand (PER), de considérer le fonctionnement de la langue et plus particulièrement l'objectif d'apprentissage suivant: Analyser le fonctionnement de la langue et élaborer des critères d'appréciation pour comprendre et produire des textes. L'élément de la progression des apprentissages est le suivant: compréhension et interprétation de termes métalinguistiques courants (préfixe, suffixe, racine/radical, homonyme, champ lexical, synonyme, antonyme, terme générique).

Notre choix s'est arrêté sur un mot morphologiquement simple – composé d'un seul morphème, le mot «feu». Les mots morphologiquement complexes sont constitués d'au moins deux morphèmes – «feu-x». Ce choix résulte du fait que nous possédons une séquence filmée dans laquelle une enseignante traite cet objectif: trouver les différents sens du mot feu et les utiliser en contexte.

Le second objet d'enseignement est celui de la *théorie de l'action conjointe en didactique* «TACD». Nous souhaitons que les étudiants prennent conscience des différents moments d'une séquence d'enseignement-apprentissage du vocabulaire en mobilisant ce concept. Dans la «TACD», les interactions didactiques sont considérées comme des transactions à propos du savoir en jeu entre un professeur et un élève (Sensevy & Mercier, 2007).

Lorsque nous étudions une séquence d'enseignement, nous constatons qu'il y a plusieurs étapes ou plusieurs scènes: une «entrée en matière» et une «conclusion», puis ce qui produit la nouvelle scène ou le nouveau *jeu didactique*, la nécessité d'avancer dans le savoir (Sensevy & al. (2006, 2007). Le *jeu didactique* est un jeu coopératif qui implique deux joueurs – le joueur (A), l'élève et le joueur (B), l'enseignant. L'enseignant (B) gagne au jeu d'enseignement si et seulement si, l'élève (A) gagne au jeu d'apprentissage (Sensevy, 2006 : 208). Mais les propos qui précèdent ne suffisent pas à exprimer l'essence du *jeu didactique*. Il faut encore que l'élève (A) gagne *proprio motu*, par ses propres mouvements, pour que l'enseignant (B) gagne. On voit alors que l'enseignant doit forcément cacher une partie de ce qu'il sait (*ibid*).

*Définir le jeu, dévoluer, réguler et institutionnaliser* sont les éléments du quadruplet caractérisant les jeux didactiques. Ils nous permettront de prendre conscience de l'avancement du savoir dans la classe.

## Dispositif de formation

### Objectifs de la séquence d'enseignement/apprentissage

Durant l'unité de formation, nous observons quels sont les objets enseignés et comment ils se déploient (Schneuwly & Dolz, 2009). Nous amenons les étudiants à construire une séquence d'enseignement/apprentissage



du vocabulaire en intégrant les principes issus du document de la CIIP (Enseignement/apprentissage du Français en Suisse Romande, Orientations. 2006). Ces principes sont les suivants : entrer par les textes, proposer des activités ludiques, suggérer des activités de réflexion sur la structure du lexique, prendre en compte l'histoire des mots.

Nous examinons également les différents niveaux de l'action didactique conjointe et plus particulièrement l'agir effectif dans la classe ou la mobilisation d'un collectif d'enseignement/apprentissage dans le jeu didactique (Sensevy & al., 2007). La définition du jeu, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation des savoirs sont pris en compte.

Une vidéo réalisée en 2006 dans une classe de 7<sup>e</sup> VSO (voie secondaire à options) vient enrichir le cours. L'enseignante filmée a plus de 20 ans d'expérience, elle est « praticienne formatrice » et nous avons collaboré avec elle en ayant une classe parallèle pendant plusieurs années dans un établissement du canton de Vaud. Son enseignement est très structuré, les objectifs qu'elle propose aux élèves sont intelligibles. Dans cette séquence, elle définit d'abord le jeu d'apprentissage (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat & Perrot, 2005). Comme au théâtre, les scènes que l'on a nommées se succèdent, de l'« entrée en matière » aux « actes » à la « conclusion ». Dans une action didactique conjointe entre l'enseignant et ses élèves, ces différentes scènes sont considérées comme des jeux. L'enseignante définit le jeu durant cinq minutes en rappelant ce qui a été vu lors du dernier cours – la signification des homonymes et les différents sens du mot *feu* : la source de chaleur, la lumière, le tir. Elle donne ensuite un certain nombre de consignes relatives au travail à effectuer, puis elle dévolue le savoir sous forme de travaux de groupes – les élèves prennent en charge le savoir. Elle régule aussi le travail en se rendant dans chaque groupe. Des « micro-institutionnalisations » ou « mini-synthèses » sont effectuées dans quelques groupes (*le col de la montagne, le col de la chemise*). Le processus d'« institutionnalisation » (Brousseau, 1998) permet au professeur d'amener les élèves à fixer les savoirs.

## Les deux phases de l'unité de formation

### ***Avant le cours***

Une semaine avant le cours, nous avons demandé aux étudiants de renseigner un document avec les rubriques suivantes : un champ lexical<sup>2</sup> autour du mot *feu*, un champ sémantique<sup>3</sup> avec le mot *feu*, l'étymologie du mot *feu*, un extrait de texte contenant le mot *feu*. Le but était d'avoir un savoir de référence commun.

2. On parle de champ lexical ou d'isotopie pour désigner un ensemble de mots ou d'expressions se rapportant à un même thème.

3. On parle de champ sémantique pour désigner l'ensemble des significations d'un mot.



### Pendant le cours

Quels sont les différents moments de la séquence d'enseignement/apprentissage conduite avec les étudiants ? C'est ce que nous tenterons de développer dans cette section.

Dans un premier temps, nous avons pris connaissance des informations recherchées par les apprenants et avons créé un champ lexical collectif au tableau noir ainsi qu'un champ sémantique. Un bref rappel théorique visant à conceptualiser la notion d'homonymie a également été réalisé. (Figure 1).

	le verre à vin le ver de terre	des fils et des aiguilles le fils unique	je tente l'aventure la tente de camping
Prononciation	identique	différente	identique
Orthographe	différente	identique	identique
Type d'homonyme	homophone	homographe	homophone homographe (graphie)

Figure 1 : catégorisation des homonymes

Ensuite, nous avons effectué ensemble une analyse *a priori* en observant le plan d'études romand. (Figure 2).

Enrichissement lexical	
Compréhension et utilisation de termes métalinguagiers courants ( <i>préfixe, suffixe, radical/racine, homonyme, champ lexical, synonyme, antonyme, terme générique</i> ) (Niv 1)	<ul style="list-style-type: none"><li>▫ pratique couramment un dictionnaire de langue et en connaît les différentes ressources</li></ul>
Compréhension et utilisation des termes métalinguagiers ( <i>morphologie, affixe, préfixe, suffixe, radical/racine, dérivation, polysémie, champ sémantique, homonyme, paronyme, champ lexical, synonyme, antonyme, terme générique, emprunt, héritage, étymologie, registre de langue, néologisme,...</i> ) (Niv 2-3)	<ul style="list-style-type: none"><li>▫ utilise, dans ses productions, les mots du répertoire élaboré à partir des activités menées en classe</li></ul>
Pratique courante de dictionnaires de types différents ( <i>dictionnaires de langue, encyclopédiques, des synonymes,...</i> )	<ul style="list-style-type: none"><li>▫ comprend les termes métalinguagiers courants (synonyme, antonyme, registres de langue) contenus dans l'énoncé d'une consigne et réalise la tâche décrite</li></ul>
Exploitation du vocabulaire lié aux activités de la classe ( <i>découverte, hypothèse sur le sens, vérification contextuelle, recours aux moyens de référence, appropriation, réinvestissement,...</i> )	

Figure 2 : objectifs de l'enrichissement lexical dans le plan d'étude romand

Des discussions par rapport aux « déjà-là » des élèves, aux nouveaux savoirs à acquérir et aux difficultés éventuelles ont été conduites avec dynamisme en intégrant les questions suivantes :

- Que suffit-il à l'élève de savoir ou de savoir faire pour entrer dans l'activité ?
- Quelle stratégie l'élève peut-il mettre en œuvre pour traiter la tâche ?



- Que suffit-il à l'élève de savoir ou savoir faire pour réussir la tâche ?
- Quelles erreurs peut-il commettre ?

Le troisième moment de ce cours a permis aux participants de prendre connaissance de la vidéo de la séquence de vocabulaire sur l'homonymie. Une intention d'écoute leur a été suggérée, il fallait relever l'objectif d'apprentissage ainsi que les actions de l'enseignante. Les questions formulées ont permis un échange visant à fixer les points suivants : la définition du jeu «l'enseignante prend beaucoup de temps à donner les consignes, elle rappelle ce qui a été fait précédemment, elle donne le début des mots et attend la fin de la part des élèves...»<sup>4</sup>, la dévolution du savoir «l'enseignante fait 4 groupes de 4 élèves, elle passe d'un groupe à l'autre pour vérifier l'avancement du travail», la régulation «elle s'arrête dans un groupe et met le doigt sur la définition du dictionnaire – l'enseignante guide beaucoup certains groupes – elle donne trop d'indices», l'institutionnalisation des savoirs «c'est quoi ? C'est comme les constats ? Ça se fait sous quelle forme ?». Nous nous sommes en effet rendu compte que les étudiants ne maîtrisaient pas bien cette notion, ni même celle de la micro-institutionnalisation. Nous avons repris des exemples se référant à des séminaires précédents en posant quelques questions : comment institutionnaliser une règle d'orthographe ou une règle de grammaire ? Un constat a été rédigé «en direct» au tableau noir.

Un homophone : le même son mais un sens différent (un coup – un cou)

Un homographe : une prononciation différente, mais une orthographe identique (les fils tissés et le fils de ma sœur)

Le quatrième temps met en évidence la progression des savoirs. Les étudiants ont dû nommer les étapes de la séquence. Ils ont relevé les phases suivantes : état des lieux des connaissances – exercices dans la brochure – utilisation du dictionnaire – échanges avec les camarades et avec l'enseignante – *situation problème* (*on l'utilise pour franchir une route sinuueuse, de quoi parle-t-on ?*) l'adjectif «sinueux» était un frein à la compréhension – résolution par les pairs et validation par l'enseignante sous forme de geste de la tête – *micro-institutionnalisations*.

Quant au cinquième moment, il a permis aux étudiants de revisiter les principes didactiques proposés par la CIIP : entrer par les textes, proposer des activités ludiques, suggérer des activités de réflexion sur la structure du lexique, prendre en compte l'histoire des mots et de faire la connaissance du matériel proposé par Elisabeth Calaque : «Les mots en jeux». Cet ensemble de cartes – 30 préfixes, 30 suffixes et 30 radicaux (*anthropo, biblio, gramma, thèque...*) permet aux élèves de procéder à des classements, des combinaisons, et de mettre en relation les mots. Il est évident que des échanges élèves-élèves ou élèves-enseignants doivent avoir lieu, car, selon Calaque (2002), «c'est dans le discours produit ou reçu par les sujets que le sens des mots se précise». L'histoire des mots peut aussi être travaillée par le biais de cet outil didactique.

4. Nous avons choisi de noter les réponses des étudiants entre guillemets.



A la sixième étape, les étudiants ont construit – par groupes de quatre – une séquence d'enseignement/apprentissage intégrant toutes les notions acquises au cours de ces cinquante dernières minutes. Ils devaient s'appuyer sur un texte présenté lors d'un cours précédent – une nouvelle de Claude Bourgeyx – et imaginer une séquence à proposer à leurs élèves de 7<sup>e</sup> année en s'appuyant bien évidemment sur le plan d'études et en prenant en compte au moins deux principes suggérés par la CIIP. Les mots *peau-fin-fut-voix* issus de la nouvelle ont permis d'imaginer un travail sur l'homonymie.

Au bout de vingt minutes, les groupes ont présenté leurs transparents et des commentaires ont été formulés par les collègues.

Au cours des dix dernières minutes, nous avons demandé aux étudiants d'échanger sur la question suivante : «qu'allez-vous modifier dans votre pratique enseignante, suite à ce cours de didactique du vocabulaire?» Les réponses témoignaient d'une prise de conscience des pratiques enseignantes, de l'organisation de la classe, mais aussi de la collaboration entre élèves : «je vais faire du vocabulaire autrement – je vais essayer de ne plus partir de la liste de base (cherche et trouve) pour construire mes séquences d'enseignement – je vais proposer des activités ludiques à mes élèves – je vais amener mes élèves à réfléchir sur la langue chaque fois que l'occasion se présentera – je vais les mettre par groupes de 4 ou par groupes de deux afin qu'ils puissent discuter des réponses, les confronter, prendre des décisions – je vais partir de textes pour enseigner le vocabulaire et utiliser la brochure 7-9<sup>5</sup>.»

## Double analyse

### Du point de vue des formés

Une analyse de pratiques en partant d'une séquence filmée favorise selon nous, l'intégration des savoirs en formation initiale. En effet, les étudiants commentent les actions d'une enseignante qu'ils ne connaissent pas.

La vidéo permet l'enseignement «vérité». Il s'agit d'objectiver l'expérience. Grâce à cette objectivation, nous nous approchons d'une perception plus «phénoménologique» de la formation. Il s'agit alors de comprendre comment des individus différents, qui apprennent différemment se saisissent des «phénomènes». L'action professionnelle jaillit de la représentation de l'expérience. La discussion des expériences permet d'agir sur l'univers des croyances et d'améliorer l'action (Tochon, 2002).

Il n'y a pas d'enjeux émotionnels ou affectifs. Ils disent ce qu'ils voient, réagissent, interprètent. C'est autour de ces discussions que les savoirs se construisent et que des retours à la théorie sont effectués. Cette dichotomie théorie-pratique opère alors «comme une grille intellectuelle

5. Clavien, F., Guillemin, S., Jolidon, F., Sözerman Ch. (2007). *Activités en vocabulaire 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup>*. Lausanne : dgeo.



obligée par rapport à laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et même leur identité» (Barbier, 1996, p. 6, cité par Lenoir 2004). Ces savoirs ne sont pas toujours ceux auxquels nous nous attendons. Il y a les savoirs escomptés – ceux que nous avions prévus, qui font partie des objectifs du cours, ceux que nous pouvons vérifier – et ceux que nous nous permettons d'appeler les savoirs «inattendus», ceux que nous croyons être acquis par les étudiants alors qu'ils ne le sont pas.

Les apprenants établissent des liens avec leur propre pratique, construisent, déconstruisent des schémas existants ou des représentations connues. Ils se posent beaucoup de questions, certaines sont partagées avec le groupe, d'autres restent des «arcanes». A notre avis, ce questionnement interne, propre à chacun-e permet aussi de faire bouger les pratiques d'enseignement de chaque formé. Grâce à la concrétisation de l'expérience, les formés ont pu partager leurs représentations pour les faire évoluer. Le savoir pratique est large, souple et multiple et la vidéo permet d'intégrer un certain nombre de ses facettes.

### **Du point de vue du formateur**

Intéressons-nous maintenant aux avantages que le formateur peut obtenir en intégrant une analyse de pratiques dans sa formation, c'est le thème de cette section.

Utiliser l'analyse de pratiques dans un cours permet au formateur d'avoir une implantation, un point de départ porteur de sens pour présenter sa séquence.

Il s'agit de produire, pour une connaissance donnée, un jeu de savoir (une situation adidactique, dans le vocabulaire de Brousseau) pour lequel la connaissance que l'on veut faire apprivoiser soit une stratégie gagnante (Sensevy & al. 2007:25).

Nous nous rapprochons ainsi de la réalité – il s'agit d'une réalité, celle d'une classe de 7<sup>e</sup> en train de vivre une situation didactique que nous allons analyser.

Les savoirs ne sont plus uniquement portés par le formateur, mais ils sont pris en charge – pour partie – par les étudiants. Ces derniers se questionnent et de ce fait questionnent les savoirs. Cette co-construction partagée des compétences à acquérir permet au formateur de se situer par moments au second plan, de se placer en retrait et de laisser progresser les savoirs. Nous savons que l'interprétation en collaboration a une grande influence sur le développement professionnel (Tochon, 2002). Les gestes professionnels de l'enseignante de la classe de 7VSO ont également contribué à «la réalisation d'un acte visant un apprentissage» (Aeby-Daghé & Dolz, 2008) et, là encore, le formateur se distancie. De plus, une analyse de pratiques dans une unité de formation permet au formateur de mettre en évidence des savoirs théoriques, mais aussi des savoirs *occultés* par ce dernier, parce que jugés non prioritaires, et pourtant extrêmement utiles



à la pratique enseignante. Le premier concerne la précision au niveau des savoirs savants et notamment la distinction entre les homophones et les homographes. La révision de la démarche didactique est aussi une composante à prendre en compte. En préparant la séquence d'enseignement-apprentissage, certains étudiants voulaient présenter la théorie et ensuite proposer aux élèves une série d'exercices. Ce modèle d'enseignement se rapproche de celui qu'ils ont vécu à l'université. Toujours à propos de la démarche didactique, quelques apprenants n'avaient pas connaissance de l'utilité des micro-institutionnalisations. Le choix opéré par l'enseignante de ne pas proposer une institutionnalisation, mais de privilégier des micro-institutionnalisations en petits groupes a été relevé par les étudiants. Nous avons ainsi parlé du cahier de constats ou cahier de règles ou porte-règles<sup>6</sup> qui permet de fixer les notions acquises. Au vu de toutes les questions posées par les apprenants : « où notez-vous ces constats ? Sous quelle forme ? Donnez-vous des documents informatisés ou les élèves rédigent-ils leurs propres constats ? », nous prenons conscience que cette partie aurait dû être intégrée à la leçon. Une autre notion à rendre intelligible est celle des prescriptions. Préciser les aspects prescriptifs en revoyant les indications du plan d'études romand n'était pas prévu au programme de cette formation et pourtant il aurait été utile de planifier cette composante.

## Retombées de la formation

Une année après le cours, nous avons contacté quelques anciens étudiants, croisés au hasard d'une formation continue. Ils ont revu la séquence filmée de l'enseignante donnant un cours sur l'homonymie et la question suivante leur a été posée : en quoi une démarche d'analyse de pratiques vous permet-elle de cerner les objets d'apprentissage, de vous les appropier et de les faire évoluer ?

Pour une jeune professionnelle, ce flashback lui a permis « *d'apprécier le chemin parcouru depuis le temps de la formation et d'avoir une distance critique* ». Elle évoque le souvenir suivant : « *je garde en mémoire le travail de groupe mis en place par cette enseignante et les micro-institutionnalisations qu'elle faisait dans chaque groupe, c'était bien et je n'y pense pas souvent ; je mets plutôt en place des institutionnalisations à la fin du cours* ». Pour un autre enseignant, c'est le fait de pouvoir « *s'introspecter quant à sa manière d'enseigner l'objet en question, faire un va-et-vient interne permanent entre la pratique visionnée et la mienne. J'enseigne l'homonymie en partant d'un texte. J'ai repris les exemples du mot « feu » : le feu de cheminée, la flamme, le feu rouge et faire feu et j'ai demandé aux élèves d'écrire un texte en introduisant les quatre sens de ce mot* ».

Les différentes étapes du cours ont également été soumises à la critique. Une enseignante mentionne la *dévolution* en disant : « éviter un guidage

6. Le porte-règles est un objet appartenant à chaque élève constitué d'un cure-pipe sur lequel des cartes trouées sont placées. Chaque fois qu'une nouvelle notion est acquise, l'élève la note sur une carte (moitié A5) et l'ajoute à son porte-règles.



excessif qui n'amène pas à l'autonomie » ou encore « observer les élèves et prendre conscience des lacunes de certains : ici on voit que quelques apprenants ne savent pas chercher un mot dans le dictionnaire -problème relatif à l'ordre alphabétique et problème inhérent à la localisation des différents sens d'un mot». L'étape de l'institutionnalisation des savoirs est également mise à mal : « elle était inexistante. Le cours s'est achevé avec l'injonction : « rangez vos dictionnaires ! ». Cela m'a amenée à me poser quelques questions en lien avec les acquis des élèves : Qu'ont ils réellement retenu de cette séance ? Quels sont les réinvestissements prévus ? Personnellement, suite au cours que l'on a eu, j'ai assimilé qu'une institutionnalisation mérite d'être prise en compte et je l'intègre généralement à ma préparation. »

Force est de constater qu'une démarche d'analyse de pratiques permet à l'apprenant d'adopter une posture critique par rapport à l'objet à enseigner. Les réponses apportées par les jeunes professionnels pointent un questionnement épistémologique intéressant. Ils ont effectué des allers et retours constants entre la pratique de l'enseignante filmée, leur propre pratique et la théorie. Par ailleurs, cette démarche semble stimuler l'activation ou la réactivation de notions didactiques et théoriques.

## Conclusion

L'analyse de pratiques, telle que nous venons de la relater est une démarche conduite par le formateur, mais partagée par les formés. Partant de la description de l'action, elle aide à la distanciation et à la réflexivité, elle permet de lire l'action autrement. Les interactions langagières effectuées entre les formés sont porteuses d'apprentissage, car ces derniers expriment une compréhension ou une incompréhension d'un concept ce qui les amène à entrer en conflit cognitif et ainsi à construire des connaissances (Lafontaine, 2007).

Pour répondre à la question de recherche, l'analyse de pratiques contribue à modifier la pratique didactique des futurs enseignants, car elle fait référence à une situation d'enseignement visualisée par un film. Des actions de cette séquence sont pointées par les formés, elles sont discutées, confrontées à la théorie et donc susceptibles d'être retenues et peut-être réemployées ultérieurement. Selon nous, l'analyse de pratiques favorise l'intégration des savoirs, elle aide à conceptualiser la connaissance de l'objet enseigné.

Du côté du formateur, l'analyse de pratiques lui a permis d'explorer des aspects auxquels il n'avait pas pensé en préparant son cours, nous les avons appelés les savoirs occultés. C'est donc un moyen de faire émerger les éléments dissimulés - aussi bien ceux qui concernent les objets d'enseignement que ceux qui se rapportent aux aspects organisationnels ou prescriptifs. Le formateur a aussi pu se distancer de sa préparation et amener les notions théoriques en privilégiant les apports des apprenants. L'action étant pointée par le groupe, il peut ainsi renforcer le sens donné à cette action en la confrontant à la théorie. Il joue alors le rôle de guide, de convoyeur du savoir en partant des remarques et des constats des formés.



Du point de vue de l'objet enseigné, à savoir la didactique du vocabulaire, nous avons tenté de mettre en exergue « la richesse axée sur l'analyse du travail de l'enseignant » (Dolz et Ronveaux, 2006). L'abondance des échanges entre les étudiants, la prise de conscience de certains gestes didactiques par le groupe, la volonté d'essayer d'intégrer des pratiques différentes, l'acquisition de savoirs nouveaux par une présentation de l'enseignante expérimentée et le fait de réverbérer l'action en schèmes significatifs sont quelques-uns des atouts repérés dans cette séquence.



## Références

- Aeby-Daghé, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement – apprentissage du texte d'opinions. In. Bucheton, D. & Dezutter O. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles: De Boeck, 83-105.
- Aeby, S., de Pietro, J.-F., Wirthner, M. (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande. Un état des lieux et des questions (dossier préparatoire)*. Neuchâtel: IRDP.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Barbier J.-M. (dir). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris: Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (dir.). (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*. 138, 63-73.
- Bucheton, D. (2002). Devenir l'auteur de sa parole. *Eduscol éducation*, 1-9.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Calaque, E. & David, J. (2004). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles: de Boeck.
- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux. L'enseignement du vocabulaire*. Grenoble : CRDP.
- CIIP (2006). Enseignement/apprentissage du français en Suisse Romande. *Orientations*.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- 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>.
- Clavien, F., Guillemin, S., Jolidon, F., Sözerman Ch. (2007). *Activités en vocabulaire 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup>*. Lausanne : dgeo.
- Clavien, F., Guillemin, S., Jolidon, F., Sözerman Ch. (2007). *Activités en vocabulaire 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup>, corrigé*. Lausanne : dgeo.
- Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. *Eduscol éducation*, 1-10.
- [http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/15/0/Pascale\\_Cole\\_111202\\_avec\\_couv\\_201150.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf)
- Dolz, J. & Ronveaux, Ch. (2006). Du texte littéraire à la tâche scolaire : travailler Novarina, du jeu au signe, du corps au sens. *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXI, no 1.
- Grossmann, F. & Boch, F. (2003). Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères* 28, 117-134.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal: Chenelière Education.
- Lehmann, A., (2011). Le vocabulaire et son enseignement. *Eduscol éducation*, 1-6.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 47, 9-23. Paris : IRNP.
- Marcel, J.- F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie* 138, 135-170.
- Noverraz, M. (2000). *Cherche et trouve*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie.



- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: l'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2003). L'analyse de pratiques en questions. *Cahiers pédagogiques*, 416.
- Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire: quelques principes d'enseignement à l'école. In *Eduscol*, 1-4.
- [http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/4/Jacqueline\\_Picoche\\_111202\\_avec\\_couv\\_201144.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf)
- Plan d'études romand (2010). CIIP
- Reed, D.K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects of reading outcomes for students in grades K-12. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 36-49.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F. (2007). *Agir ensemble -L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PU.
- Sensevy, G. (2006). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (2), 205-225. Academic Press Fribourg.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Ligozat, F. & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in the mathematics class [Numéro spécial]. *Educational Studies in Mathematics*, 59 (1,2,3), 153-181.
- Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke, Québec: CRP.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explication*. 6<sup>e</sup> édition. Paris: ESF.