

ARCD Toulouse 8-11 mars 2016

Proposition de symposium dans le cadre du thème 2 : analyse des pratiques de formation des enseignant-e-s

Analyser des praxéologies de formation : apports de la TAD

Discutant : Yves Chevallard, Professeur émérite à l'université d'Aix-Marseille, ADEF

Communicants :

Michèle Artaud, Maître de conférences à l'université d'Aix-Marseille (ÉSPÉ), ADEF ;

Jean-Pierre Bourgade, Maître de conférences à l'université d'Aix-Marseille (ÉSPÉ), ADEF ;

Gisèle Cirade, Maître de conférences à l'université de Toulouse (ÉSPÉ), UMR EFTS ;

Pierre Sémidor, Professeur agrégé à l'université de Bordeaux (ÉSPÉ), Lab-E3D.

Résumé du symposium

Du point de vue de la théorie anthropologique du didactique (TAD), l'analyse de pratiques, qu'elles soient d'enseignement ou de formation, ne va pas sans l'analyse du discours, du *logos*, qui a pour fonctions de justifier, de produire, de rendre intelligible les pratiques (Chevallard, 1997, 2007) : nous parlons ainsi de praxéologies de formation ou d'enseignement. Les institutions de formation de professeurs sont des institutions didactiques, le formateur occupant une position d'aide à l'étude ou de directeur d'étude dans un système didactique constitué autour de questions de formation de professeurs. En tant que tel, il se voit donc confronté à deux grands problèmes : constituer – au moins partiellement – la matière à enseigner, soit les questions et les œuvres à mettre à l'étude ; en organiser l'étude. Nous examinerons principalement ici la constitution de la matière à enseigner à travers la formation à l'enseignement de l'orthographe des professeurs d'école, la formation des enseignants d'écoles d'ingénieurs ou encore celle des professeurs de mathématiques, et la direction d'étude à propos de la formation des professeurs de mathématiques. Dans l'examen de ces questions, nous nous attacherons à mettre en évidence les éléments du *logos* relatifs aux pratiques analysées.

Un logos pour l'enseignement de l'orthographe

Pierre Sémidor, lab-E3D, Bordeaux

Résumé. Dans la formation initiale d'un professeur des écoles figure, de façon quasi obligatoire, des éléments de formation à l'enseignement de l'orthographe, même si aujourd'hui le temps dévolu à la formation tend à se réduire considérablement. Un formateur de français a ainsi à créer des conditions pour que les élèves professeurs des écoles acquièrent des praxéologies d'enseignement de l'orthographe. Il s'avère cependant que le *logos dominant*, principalement issu de travaux de linguistique des années 1970 (Catach, 1978, 1980) et qui *privilégie une entrée dans l'écriture phonocentrée*, pourrait ne pas être adapté à la *construction* d'une pratique *orthographique* efficace, particulièrement pour la genèse orthographique en cycle 2. Notre communication, issue d'un travail de thèse (Sémidor, 2015) s'inscrit dans la perspective historique et culturelle (Vygotski, 1934/1997). Elle mettra en évidence quelques problèmes posés par le *logos* sur lequel repose la formation aujourd'hui et présentera des éléments historiquement constitutifs de l'orthographe qu'il semble indispensable d'intégrer pour renouveler les pratiques d'enseignement de l'orthographe et de formation à cet enseignement en rendant compte de certaines des praxéologies d'enseignement existantes.

Mots clés. Didactique de l'orthographe ; linguistique ; *logos* ; praxéologies de formation.

Développement

Dans notre langue écrite, le principe sémiographique devenu particulièrement prégnant a fortement perturbé le principe alphabétique et rendu notre orthographe opaque (Jaffré, 1997). En fondant l'enseignabilité du pluri-système orthographique sur sa forte composante phonographique estimée à

80 %, la description de Catach (1980) utilisée massivement comme fondement en didactique de la langue tend à occulter l'opacité des correspondances phono-graphologiques en français. Les recherches sur le rôle distinctif de l'hétérographie des homophones (Jaffré, 2006) manifestent les limites de son usage didactique. L'orthographe peut être aujourd'hui considérée comme largement autonomisée par rapport à la langue orale. Nous nous interrogeons sur la manière dont les maîtres enseignent la rupture phonographique. La focalisation sur le principe de différenciation hétérographique (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969) amène à considérer la question de la construction du mot comme fondamentale. En effet la définition graphique de cette notion est inefficace pour écrire et la définition sémantique est inaccessible aux élèves.

L'écriture des mots inconnus par référence au principe alphabétique étant presque toujours impossible en français, la conduite au sein de la classe des interactions focalisées sur l'écriture orthographique vise à instaurer une communauté discursive de scripteurs orthographes (Bernié, Jaubert & Rebière, 2008) dans laquelle se construisent pratiques et objets de savoirs disciplinaires nouveaux. L'étayage de l'enseignant conduit les élèves à traiter le mot comme unité discrète de la langue écrite et à le considérer comme une forme orthographique qui ne peut être prédite uniquement par reconstitution d'une image sonore. L'utilisation de situations d'enseignement récurrentes sous le contrôle de l'enseignant facilite l'appropriation de scénarios (Bruner, 1983). L'activité (Léontiev, 1984) permet chez les élèves le développement d'un sens pratique (Bourdieu, 1980). Ils peuvent écrire les mots en les séparant par des blancs graphiques alors même qu'ils ne peuvent les définir. Ils peuvent s'interroger sur leur orthographe sans connaître les règles qui la régissent, ce qui ne va pas sans poser des problèmes de contrôle des pratiques orthographiques, même si des échanges de rôles dans le cadre des scénarios enseignés peuvent leur permettre d'accéder aux significations des manières d'agir qu'ils ont incorporées.

L'observation de deux maîtresses utilisant une même situation d'enseignement de l'orthographe nous permet d'observer les scénarios différenciés qu'elles mettent en œuvre pour faire du mot un objet d'attention et enseigner aux élèves à le traiter comme unité (ortho)-graphique. Cette analyse nous permet de proposer des pistes pour la formation, en articulant la théorie linguistique et les gestes professionnels susceptibles d'enseigner la segmentation et la distinction hétérographique pour constituer une praxéologie d'enseignement de l'orthographe de nature à améliorer son apprentissage.

Bernié, J.-P., Jaubert, M. & Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (Éds), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 123-141). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : Maspéro.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.

Jaffré, J.-P. (1997). Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système. Dans L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Éds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 19-36). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Jaffré J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones ? *Langue française*, 151, 25-40.

Léontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

Sémidor, P. (2015). *La genèse orthographique chez l'élève de cours préparatoire : description de la langue et pratiques d'enseignement* (Thèse de doctorat). Université de Bordeaux.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute. (Ouvrage original : 1934.)