



HAL
open science

La préparation de cours dans le domaine de l'écriture à destination d'élèves de cycle 3 (fin de primaire,début de secondaire), en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie

Aurélie Doelrasad

► **To cite this version:**

Aurélie Doelrasad. La préparation de cours dans le domaine de l'écriture à destination d'élèves de cycle 3 (fin de primaire,début de secondaire), en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie. Education. Université Lumière - Lyon II, 2023. Français. NNT : 2023LYO20035 . tel-04259957

HAL Id: tel-04259957

<https://theses.hal.science/tel-04259957>

Submitted on 26 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

N° d'ordre NNT : 2023LYO20035

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 6 juillet 2023 par :

Aurélie DOELRASAD

La préparation de cours dans le domaine de l'écriture à destination d'élèves de cycle 3 (fin de primaire, début de secondaire), en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie.

Devant le jury composé de :

Olivier DEZUTTER, Professeur des Universités, Université de Sherbrooke, Président et rapporteur

Louis DURRIVE, Professeur des Universités, Université de Strasbourg, Rapporteur

Marie-France BISHOP, Professeure des Universités émérite, Université de Cergy Pontoise, Examinatrice

Frédéric SAUSSEZ, Professeur des Universités, Université de Sherbrooke, Examineur

Bernadette KERVYN, Maîtresse de conférences, Université de Bordeaux, Examinatrice

Jean-Charles CHABANNE, Professeur des Universités, École normale supérieure de Lyon, Directeur de thèse

Françoise CARRAUD, Maîtresse de conférences HDR, Université Lumière Lyon 2, Co-Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université de Lyon
Université Lumière Lyon 2
École Doctorale Éducation, Psychologie, Information et Communication
Unité de recherche Éducation, Cultures, Politiques

**La préparation de cours dans le domaine
de l'écriture à destination d'élèves de cycle 3
(fin de primaire, début de secondaire), en
France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie**

Par Aurélie DOELRASAD

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation et de la Formation

Sous la direction de Jean-Charles CHABANNE
et la co-direction de Françoise CARRAUD

Présentée et soutenue publiquement le 6 juillet 2023

Devant un jury composé de :

BISHOP Marie-France, Professeure des Universités émérite, Université de Cergy-Pontoise, examinatrice
CARRAUD Françoise, Maîtresse de Conférences HDR, Université Lumière Lyon 2, co-directrice de thèse
CHABANNE Jean-Charles, Professeur des Universités, ENS de Lyon, directeur de thèse
DEZUTTER Olivier, Professeur, Université de Sherbrooke, rapporteur
DURRIVE Louis, Professeur des Universités émérite, Université de Strasbourg, rapporteur
KERVYN Bernadette, Maîtresse de Conférences, Université de Bordeaux, examinatrice
SAUSSEZ Frédéric, Professeur, Université de Sherbrooke, examinateur

À Christelle, dont les mots ont toujours été réconfortants

« Je vais vous donner le sujet de la rédaction que vous aurez à refaire », dit madame Boubignan.

De sa belle écriture nette, régulière, bien moulée, elle écrivit sur le tableau noir : « Les quatre saisons. Décrire les quatre saisons de l'année, dire celle que vous préférez. Pourquoi ? ».

« Comme vous le voyez, c'est le sujet que vous avez traité la dernière fois, mais votre devoir était si mauvais qu'il vous faudra le recommencer. [...] Quel est le moment le plus chaud de l'année ?

Les voix se mêlèrent.

« C'est en décembre, M'dame ! » [...]

-Vous vous trompez tous, mes enfants, l'été n'est ni en décembre, ni en janvier, mais va du 21 juin au 21 septembre. Les mois de juillet et d'août sont les plus chauds. Les mois de juillet... »

François se leva poliment et dit d'un air têtu :

« Mais non, M'dame, en juillet, en août, il fait froid, papa dit que les bananes mûrissent mal à ce moment-là. Le soleil est moins fort. Alors c'est l'hiver.

- François, dit posément madame Boubignan, ouvrez votre livre et lisez-le avant d'interrompre sottement vos camarades. [...] il ne s'agit pas de bananes, mais de saisons. Ouvrez votre livre et lisez ! Vous trouverez ceci dans votre manuel de géographie et dans votre ouvrage de lectures. Quand je parle de saisons, je parle des saisons « vé-ri-tables » et non du temps qu'il peut faire ici ! Décembre est le mois de la neige et juillet celui du soleil ! »

Jean Mariotti, *À bord de l'incertaine*, 1942.

Remerciements

Tenter d'exprimer les remerciements que je dois et la gratitude que j'éprouve pour toutes les personnes qui ont permis la réalisation de cette recherche serait nécessairement une entreprise inachevée. Parce que mes pensées et mes sentiments dépasseront mes écrits, je me contenterai de laisser ainsi...

Mes remerciements vont d'abord vers mes co-directeurs de thèse, Françoise Carraud et Jean-Charles Chabanne. Tous deux ont fait preuve d'une bienveillance exigeante en toute circonstance et ont toujours su donner de pertinents conseils.

Mes remerciements vont ensuite aux membres du jury qui ont accepté de s'intéresser et d'évaluer cette thèse.

Des remerciements tout particuliers pour les enseignants qui m'ont ouvert les portes de leurs salles de classe et de leur vie, j'espère de tout cœur que ma recherche rendra justice aux moments que nous avons passés ensemble et à tout ce que vous m'avez appris à propos de votre travail. Je remercie également les personnes que j'ai croisées sur mon terrain d'enquête : les agents d'entretien, les ATSEM, le personnel administratif des circonscriptions, les animateurs, les directeurs d'école et chefs d'établissements, les surveillants, les agents d'accueil, les inspecteurs, les personnels de direction de la DENC et de la DES, les conseillers pédagogiques et les parents d'élèves, qui des quelques mots échangés et aux petits arrangements jusqu'aux réunions officielles et autorisations m'ont permis de mener mon travail et d'en apprendre davantage sur ce qu'est l'École.

Je remercie les membres du laboratoire ECP qui, par les échanges que nous avons pu avoir, les conseils qu'ils ont pu m'adresser, les moments informels que nous avons partagés ont permis mon intégration dans la communauté scientifique. Je pense notamment à Amélie Derobert, Yves Verneuil, Marc Guignard, Hélène Crocé-Spinelli, Liliane Pelletier, Jean-Yves Seguy et Rachel Gasparini. Plus particulièrement, je remercie les collègues doctorants avec qui j'ai fondé et animé le laboratoire junior UCIP. Je remercie Stéphane Simonian qui a toujours su se rendre disponible pour de pertinentes recommandations. Je remercie aussi Françoise Lantheaume, qui en m'acceptant dans le projet MovingK et en portant le projet laboratoire junior UCIP, m'a accordé d'une grande confiance et m'a ouvert de nombreuses

portes du monde de la recherche. Un remerciement particulier également à Thierry Bouchetal et aux membres du projet de recherche « Dur métier, beau travail », en collaboration avec le laboratoire LIFE, qui me permettent depuis plusieurs années d'apprendre la recherche en collectivité. Des remerciements bien sincères également à mes collègues de l'INSPE de Lyon, et plus particulièrement Vincent Massart et Solveig Lepoivre-Duc.

J'adresse de chaleureux remerciements aux collègues doctorants, ATER et jeunes docteurs qui ont partagé avec moi les moments de doutes, de joies, de rires et parfois de larmes qui ont fait le parcours de nos doctorats. Ma reconnaissance va plus particulièrement à Sidonie, Hugo, Stéphanie, Charlène, Gabriela, Tolga, Claire et Lila dont le soutien quotidien a été plus qu'essentiel. Un grand merci à Marie, pour les relectures de ma thèse et plus encore, pour avoir été d'un soutien sans faille. Arrivés plus récemment dans l'équipe, merci à Mathilde et Frédéric qui ont renforcé les rangs des didacticiens et qui ont relu cette thèse avec attention. Note particulière pour Joris, honorable castagneur, qui m'a tant apporté. Sentiments sincères à Chloé qui a été et est toujours bien plus qu'une collègue. Petites pensées aussi à « l'équipe du midi » de l'ISPEF, qui m'a donné joie et bonne humeur dans les bons et les mauvais moments. Je remercie aussi les étudiants, qui m'ont appris bien plus qu'ils ne le croient, cette thèse, c'est aussi pour eux.

Ma gratitude va vers Pierre, qui a partagé mon quotidien pendant la plupart de mes années de doctorat et qui a contribué à son écriture. À ma famille laissée à Nouméa, mes remerciements se confondent d'excuses. Cette thèse n'a pu se faire qu'avec le prix de mon absence prolongée. Auprès de mes nièces, Ashley et Kelly, je m'excuse platement pour avoir manqué de trop nombreux anniversaires, spectacles de fin d'année, Noël, et plus largement tant de précieux moments de leur enfance. Je remercie mes parents, qui en m'apprenant que l'École était importante, ne pensaient pas que leurs enseignements iraient si loin. Pour ma sœur, soutien infailible dont les paroles ont toujours été réconfortantes, les mots me manquent.

Et pour finir, parce qu'ils ont su rendre la dernière ligne droite beaucoup plus drôle et agréable, merci à l'équipe de Bretagne, avec des pensées bien particulières au Pierrot, qui a donné un nouveau souffle à ce travail.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	7
SOMMAIRE	9
LISTE DES ABREVIATIONS.....	11
NOTES AUX LECTRICES ET LECTEURS	12
AVANT-PROPOS	13
Introduction	15
PARTIE I : Positionnement de la recherche et construction de l'objet d'étude.....	27
Introduction	29
Chapitre 1 : Le cycle 3 dans les systèmes scolaires publics français et calédonien : éléments de contextualisation.....	31
Chapitre 2 : L'écriture, son enseignement, son apprentissage.....	63
Chapitre 3 : La préparation de cours dans la recherche	91
Chapitre 4 : Concepts pour étudier la préparation de cours dans le domaine de l'écriture : problématisation et éléments théoriques et conceptuels de la recherche	115
Synthèse de la partie I.....	143
PARTIE II : Une approche compréhensive de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture : méthodologie de la recherche	147
Introduction	149
Chapitre 5 : Saisir le travail hors classe par la subjectivité des enseignants : orientations méthodologiques.....	151
Chapitre 6 : Une enquête auprès d'enseignants de cycle 3 en contexte difficile : les terrains d'enquête	161
Chapitre 7 : Une enquête ethnologique recueillant des données à propos de la préparation de cours dans le domaine de l'enseignement de l'écriture	185
Chapitre 8 : Procédé d'analyse des données : l'analyse par théorisation ancrée.....	197
Synthèse de la partie II.....	203
PARTIE III : Le processus de préparation : une activité de recherche de réponses à des préoccupations professionnelles	207

Introduction	209
Chapitre 9 : Préoccupations professionnelles des enseignants de cycle 3 pour enseigner l'écriture.....	213
Chapitre 10 : L'activité didactique prévue : un ensemble de renormalisations opérées par les enseignants	285
Synthèse de la partie III.....	347
PARTIE IV : Le travail enseignant en cycle 3 au prisme de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture	349
Introduction	351
Chapitre 11 : Cartographie des normes et systèmes de normes antécédentes mobilisées dans l'activité didactique d'enseignement de l'écriture en cycle 3	353
Chapitre 12 : L'enseignement de l'écriture à la croisée des segments professionnels, des conditions de vie et de travail et des théories didactiques	385
Pour conclure et poursuivre la réflexion	419
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	427
LISTE DES TABLEAUX	445
LISTE DES FIGURES	446
TABLE DES MATIERES.....	447
RESUME ET MOTS-CLES	452
ABSTRACT AND KEYWORDS.....	453

Liste des abréviations

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé dans les Ecoles maternelles

CM1 et CM2 : Cours Moyen 1^e année et 2^e année

DENC : Direction des Enseignements de la Nouvelle-Calédonie

DES : Direction de l'Éducation de la province Sud

PE : Professeur des Écoles

PLC : Professeur Lycée Collège

PENC : Projet Éducatif de Nouvelle-Calédonie

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée

Notes aux lectrices et lecteurs

À propos de l'emploi du masculin neutre pour désigner les personnes

Dans ce document universitaire sera employé le genre linguistique masculin neutre pour désigner à la fois les femmes et les hommes. Le choix de se conformer à la norme linguistique écrite ne traduit en aucun cas une tentative d'invisibilisation du travail des femmes et de leur place dans la société. Majoritaires parmi les enquêtés de cette étude, comme dans l'ensemble des métiers de l'enseignement et de l'enfance, c'est aujourd'hui en grande partie sur elles que repose le système scolaire en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie. Je soutiens, en tant que chercheuse, en tant que professionnelle de l'éducation et en tant que personne, la volonté de valoriser dans les sphères publiques et privées l'importance du travail des femmes.

À propos du nom kanak

Il existe plusieurs manières d'orthographier le nom désignant les Mélanésien(ne)s de Nouvelle-Calédonie. Dans cette thèse, nous emploierons le nom « kanak » de manière invariable, conformément à l'usage dans les Accords de Nouméa (1998).

Avant-propos

Avant d'introduire le sujet et le questionnement de ma thèse, je voulais proposer un effort de réflexion quant à mon rapport à mon objet d'étude.

Enseignante de lettres modernes (français) en collège et originaire de Nouvelle-Calédonie, ma formation initiale est une formation de « littéraire ». La lecture et l'analyse des œuvres classiques de littérature française, en lien avec la grammaire ou encore la stylistique, ont ainsi constitué les piliers disciplinaires de mon parcours universitaire jusqu'au Master. Mes premières expériences en classe m'ont fait m'interroger grandement sur la façon dont les élèves entraient (ou n'entraient pas) dans l'écriture. Je me suis trouvée, bien des fois, démunie face à des élèves « en grande difficulté » qui ne parvenaient pas à produire à l'écrit. Ces premiers constats m'ont conduit à réaliser un mémoire en didactique contextuée du français intitulé : « Évaluer l'écriture en cours de français : vers l'évaluation du sujet écrivain » sous la direction de Véronique Fillol à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Les perspectives de cette recherche ainsi que l'expérience de sa réalisation m'ont alors encouragée à poursuivre ma réflexion dans une thèse. Entre temps, mes quelques années d'enseignement ont permis de dégager de nouvelles questions, et notamment des questions concernant les ressources à disposition des enseignants : quelles sont les ressources à disposition ? Quels rôles peuvent-elles jouer ? Comment choisir entre deux ressources ? Ces questions s'accompagnaient d'un constat : celui du peu de ressources (voire de l'absence de ressource) permettant d'ancrer l'enseignement au contexte calédonien.

INTRODUCTION

Dans l'opinion publique, comme dans la recherche, l'idée que l'École est une institution en crise domine (Poupeau et Garcia, 2006). Plusieurs médias relaient l'idée d'une baisse générale du niveau des élèves, avec une insistance toute particulière pour les disciplines identifiées comme « fondamentales » par l'institution, le français et les mathématiques, parfois en s'appuyant sur les résultats d'enquêtes nationales et internationales¹. À ce discours porté sur la baisse du niveau des élèves² s'adjoint un discours pointant la responsabilité vers le travail des enseignants³. Si au début des années 2000 le travail enseignant était associé à la question de la vocation (Périer, 2004), la problématique s'est peu à peu mue vers une perte progressive d'attractivité du métier, qui aurait trouvé son point culminant très récemment avec la crise de recrutement des enseignants, telle qu'identifiée par les médias et les syndicats⁴. Le travail enseignant est aujourd'hui synonyme de malaise (Barrère, 2013), voire générateur de souffrance (Hélou et Lantheaume, 2008). En cause de ce malaise se trouve, entre autres, un manque de reconnaissance du travail (Guibert, Malet et Périer, 2022), en partie causé par une organisation structurelle qui ne permet pas aux enseignants de contribuer à l'évolution de leurs pratiques et de leur professionnalisation (Malet, 2018 ; Garcia et Lantheaume, 2019).

Pour la Nouvelle-Calédonie, les questions de l'échec scolaire, du décrochage scolaire font aussi partie active du débat public. À la différence de la métropole, ce n'est pas tant les enseignants qui sont pointés du doigt, mais plutôt la non adéquation du système scolaire

¹ Un exemple particulièrement emblématique est l'utilisation de PISA dans le débat public des pays concernés : « Dans chaque système éducatif, PISA a été massivement utilisé pour étayer des diagnostics de toutes sortes sur le fonctionnement et les résultats de ce système, pour formuler des préconisations et des recommandations politiques de tous ordres et, plus globalement, pour argumenter des prises de position extrêmement diverses, ces énoncés étant parfois contradictoires et souvent peu fondés sur le contenu strict de l'enquête » (Mons et Pons, 2013, p. 16).

² Par exemple : *Baisse du niveau en orthographe : ces fautes de plus en plus courantes dans les dictées des CM2*, article de Franceinfo, publié le 7 décembre 2022.

³ D'où des prescriptions précises récentes : *Education : dictée quotidienne, deux heures de français par jour... Le plan orthographe de Pap Ndiaye pour l'élémentaire*, article de Franceinfo publié le 11 janvier 2023.

⁴ Le journal *Le Monde* titrait, le 2 septembre 2022, une crise de recrutement des enseignants et pointait la difficulté, rapportée par les syndicats enseignants, à mettre un enseignant dans chaque classe.

« français » avec la population calédonienne, et *a fortiori* la population d'origine océanienne. Ce serait, selon la classe politique et notamment les partis indépendantistes (Hardouin, 2008), la non prise en compte et la non-adaptation aux « réalités » de Nouvelle-Calédonie qui seraient en cause de l'échec des populations océaniques, et plus particulièrement, de la population autochtone kanak. Selon cette vision, l'École est conçue pour un contexte métropolitain et doit donc subir de grandes transformations pour permettre de convenir aux « réalités » locales et permettre aux élèves d'Océanie de mieux réussir.

Les enseignants identifiés comme partie prenante du maintien des inégalités et des mauvais résultats des élèves

En France comme en Nouvelle-Calédonie, les enseignants sont identifiés comme en partie responsables des mauvais résultats d'une certaine tranche de la population scolaire. Leurs pratiques ne seraient pas suffisamment innovantes, pas suffisamment adaptées à leur public d'élèves. À cela s'ajoute l'idée que les enseignants ne travailleraient pas « suffisamment » et ne tenteraient pas véritablement de faire réussir les élèves. En témoignent par exemple diverses déclarations relayées par la presse. Pendant la crise sanitaire, avec les successions de confinements et déconfinements, des changements dans les modes de travail ont été imposés, provoquant de vifs débats dans les sphères politiques, publiques et médiatiques. L'École et le travail enseignant n'ont pas fait exception. Une déclaration de la porte-parole du gouvernement de l'époque alors en poste, Sibeth Ndiaye, avait suscité de nombreuses réactions : lors d'une conférence de presse, celle-ci avait été interrogée à propos des déclarations du ministre de l'Agriculture, suggérant que les personnes qui ne travaillent pas en raison des mesures sanitaires, puissent à la place, aller travailler dans le domaine de l'agriculture lorsque cela leur était possible. La porte-parole avait répondu : « Nous n'entendons pas de demander à un enseignant qui aujourd'hui ne travaille pas, compte tenu de la fermeture des écoles, de traverser toute la France pour aller récolter des fraises gariguettes ». Ces propos n'ont alors pas manqué de raviver un débat déjà ancien dans le monde de l'éducation : la question de la (non) reconnaissance du travail hors classe. En effet, une idée ancienne, mais encore très ancrée dans les représentations médiatiques et politiques, comme dans le « sens commun », est que, ne sont travaillés que les jours de présence effective sur le lieu de travail. Travailler implique d'aller au travail et par opposition, les jours chômés et jours de congés correspondent aux jours où le travailleur ne travaille pas. Cette idée, considérant que ce sont les jours de présence sur le *lieu* de travail qui correspondent à du travail, est une conception issue de la gestion et du management. En

s'inscrivant dans la volonté des entreprises, ces approches d'analysent les problématiques de travail sous l'angles des potentielles pertes en productivité. En ligne de mire, les questions de « présence » et d'« absence » sur le lieu de travail. Ainsi, l'absentéisme au travail peut être compris comme faisant partie des « absences au travail [qui] se réfèrent uniquement à celles [...] qui sont difficilement rapportables à des motivations apparemment fondées. Il (l'absentéisme) comporte, par conséquent, une partie des absences pour maladie non professionnelle et les absences injustifiées » (Weiss, 1979, p.57). Il y a, dans cette conception de l'absentéisme – et en filigrane la figure de l'*absentéiste* – un jugement moral : l'absentéiste est un travailleur qui se soustrait à ses obligations en n'ayant pas de motif valable pour *ne pas aller au travail*. En contre-point de la notion d'absentéisme, celle de présentéisme se développe à partir des années 90, d'abord pour désigner les travailleurs surinvestis dans l'effectuation de leurs tâches et de leur travail, leur surinvestissement se traduisant par une présence au travail largement supérieure à celle exigée par leurs fonctions et qui trouve des répercussions néfastes sur leur santé. Peu à peu, la notion de « présentéisme » évolue pour désigner le « comportement de se présenter au travail alors que l'état de santé physique ou psychologique limite la capacité productive » (Gosselin et Lauzier, 2011). Ces conceptions et réflexions plaçant la question de l'absence et de la présence dans une logique d'efficacité et de productivité n'ont fait que croître dans la sphère sociale au niveau international depuis plusieurs dizaines d'années. En France comme ailleurs, elles restent jusqu'aujourd'hui des préoccupations importantes, y compris dans le monde de l'éducation : en attestent par exemple le rapport de la Cour des comptes (2021)⁵ pointant les conséquences de l'absentéisme des enseignants.

La montée en puissance de la rationalisation du travail s'est traduite du côté de l'institution scolaire en France, par une volonté politique de professionnaliser le corps enseignant (Lang, 1999) et s'est accompagné d'une succession de réformes visant à diversifier les tâches des enseignants, entraînant une complexification du travail (Maroy, 2006). Dans la perspective politique et institutionnelle, le travail enseignant doit dépasser le « modèle cellulaire » qui a été longtemps le seul modèle (Tardif et Lessard, 1999), à savoir, le travail en classe avec les élèves : il a depuis le début des années 2000 un rôle à jouer au sein de son école ou de son établissement, auprès de ses pairs avec qui il doit collaborer, de l'ensemble de la « communauté éducative » (incluant parents d'élèves, ATSEM, AESH, directeurs d'école, chefs d'établissements...), doit participer à l'orientation des élèves, etc. Cette ouverture de

⁵ <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-gestion-des-absences-des-enseignants>

l'enseignant sur le dehors de la classe est supposée modifier et améliorer les performances du travail des enseignants, jugé par les politiques comme trop routinier, trop individualiste et inadapté aux publics d'élèves, plus particulièrement aux élèves les plus en difficulté.

Malgré ces transformations dans le travail (prescrit) des enseignants au cours des dernières dizaines d'années, force est de constater que dans l'imaginaire collectif, c'est le modèle cellulaire (Lessard et Tardif, 1999) de l'enseignant travaillant seul avec ses élèves dans sa classe qui demeure. L'idée que les enseignants sont partie prenante de la reproduction sociale, au départ conceptualisée par la sociologie (Bourdieu, 1971) puis repris par le politique, est aujourd'hui bien ancré dans la doxa et les médias. Les enseignants seraient mal formés⁶, peu enclins à adapter leur enseignement aux élèves en difficulté et aux élèves identifiés comme différents, inefficaces, réfractaires aux changements (caractérisés comme nécessairement bénéfiques pour les élèves), absentéistes et ne travailleraient pas suffisamment d'heures. Ainsi, les approches rationalisantes du travail enseignant, qu'elles soient issues de la recherche, de l'appareil politique ou de la doxa, imputent aux enseignants la responsabilité d'une école qui dysfonctionne et ne remplit pas son rôle. Pour remédier à ce problème, est entamé un mouvement de professionnalisation des enseignants : le ministère met en place progressivement plusieurs mesures visant à mieux caractériser et quantifier le travail (tel qu'il est supposé se faire), en identifiant par exemple des « compétences » à maîtriser au sein d'un référentiel des compétences des personnels⁷ et en mettant en place des logiques de « développement professionnel ». Aussi, la transformation du travail enseignant, selon les politiques publiques, doit également être incarnée dans la classe : les pratiques des enseignants pour enseigner doivent changer pour pouvoir s'adapter à la diversité des élèves (Lantheaume, 2011), doit innover (Lemaître, 2015), c'est-à-dire, globalement faire *mieux*.

En contre-point de ces approches, à partir des années 2000, se développent des approches s'intéressant à la réalité du travail telle qu'elle est vécue par ceux qui le vivent : les enseignants eux-mêmes. Ces études - à contre-courant des approches cherchant à prescrire

⁶ Récemment, c'est le recrutement des contractuels qui a fait polémique – voir notamment les articles parus dans des journaux régionaux titrés : « 30 minutes pour devenir prof » : polémique après le « job-dating » de l'académie de Versailles » (<https://www.lalsace.fr/education/2022/05/31/30-minutes-pour-devenir-prof-polemique-apres-le-job-dating-de-l-academie-de-versailles>; <https://www.leprogres.fr/education/2022/05/31/30-minutes-pour-devenir-prof-polemique-apres-le-job-dating-de-l-academie-de-versailles>). Mais les polémiques à propos de la formation sont anciens et concernent aussi la formation des titulaires, voir par exemple l'article paru dans *Les Echos* le 21 octobre 2010 (<https://www.lesechos.fr/2010/10/formation-des-profs-la-polemique-refait-surface-433707>).

⁷ B.O. n°30 du 25 juillet 2013 (<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>).

le travail qui avaient principalement saisi la question du point de vue de l'institution – mettent en lumière un mouvement de complexification progressive du travail enseignant en raison de la diversification et multiplication de leurs tâches assignées, ainsi que les difficultés à répondre à des injonctions contradictoires. L'enseignant doit en effet être un « exécutant autonome dans sa classe » (Maroy, 2006) chargé à la fois de mettre en œuvre des programmes conçus par le prescripteur, tout en ayant une marge de manœuvre importante pour pouvoir le faire : c'est un paradoxe saisi de façon ambivalente par les enseignants. Plus généralement, l'ensemble de ces approches s'entendent pour dire que la réalité du travail enseignant, *a fortiori* ses difficultés et sa complexité, est occultée dans le discours dominant. Saisir le travail tel qu'il se fait et se vit permet ainsi de sortir d'un regard réducteur qui consisterait à dire qu'il suffirait de transformer telles pratiques pour significativement améliorer le système scolaire et les résultats des élèves. Notre travail entend, dans cette perspective, porter un éclairage sur la réalité du travail.

La préparation : point aveugle dans le discours dominant

On aurait pu penser que le mouvement de professionnalisation du corps enseignant initié par l'institution avec notamment la mise en place d'un référentiel commun à tous les personnels de la communauté éducative, permettrait de mettre en visibilité le travail. En effet, ce référentiel donne la liste des compétences que ces personnels « doivent maîtriser pour exercer leur métier », et parmi ces compétences, certaines correspondent à ce qui était déjà demandé, plus ou moins explicitement aux enseignants. On peut par exemple penser à la compétence « Connaître les savoirs disciplinaires et leurs didactiques », qui était déjà évaluée à travers les différents concours de l'enseignement et la formation initiale. C'est aussi le cas de la préparation de cours, qui apparaît sous un item commun avec le *faire cours* en classe : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (B.O. n°30 du 25 juillet 2013).

Pourtant, dans la sphère publique, la question de la préparation est rarement évoquée pour elle-même : elle est le plus souvent associée à d'autres tâches effectuées hors classe, notamment les corrections ou les tâches administratives, et souvent dans l'optique d'évaluer ou estimer le temps de travail effectif des enseignants. Dans la presse, on trouve assez régulièrement des articles s'interrogeant sur le temps de travail effectif des enseignants, évoquant la préparation comme « oubliée » du grand public et parfois de certains politiques. On trouve par exemple, lors des différentes campagnes présidentielles, des affirmations, des préconisations, des programmes sur la base d'estimations de ce que serait ce temps de travail.

Nicolas Sarkozy lors de la campagne de 2012 proposait une réforme de l'éducation visant notamment les enseignants du second degré, de façon à ce qu'ils passent davantage de temps devant élèves, que ce soit avec des heures de cours en plus hebdomadaires, ou encore au sein de dispositifs d'aides aux devoirs par exemple⁸. Cette idée de réforme, comme l'ont à cette époque dénoncé les syndicats enseignants, ne tient pas compte des nombreuses heures de travail en dehors du temps de présence devant élèves. On remarque à travers ces quelques exemples que la question de la préparation est associée à une question de reconnaissance (ou de non reconnaissance) du travail dans les débats médiatiques et politiques, et que le questionnement ne porte pas sur *ce qu'est la préparation*, ni de ces liens, ses distinctions avec les autres tâches (on pourrait notamment s'interroger sur l'association, dans l'enquête de la DEPP publiée en 2022, entre préparation et correction). Il existe alors, dans la sphère publique, des discours bien différents concernant la préparation : tantôt oubliée ou déconsidérée, tantôt associée (ou confondue ?) avec d'autres tâches réalisées hors classe, le discours ne semble pas interroger la préparation de façon autonome, avec les problématiques qu'elle recouvre.

Si dans la recherche, la préparation n'est pas un point aveugle, elle reste largement à investiguer, notamment dans sa dimension ordinaire et réalisée. C'est la psychologie cognitive et behavioriste qui s'est le plus intéressée à la question de la préparation, appelée « planification » dans le mouvement des *teacher's thinking* (Clark et Peterson, 1979) comptant de très nombreux travaux. Ce courant a trouvé une résonance plus modeste dans les travaux français et francophones, où ce sont plutôt les courants qui ont voulu « sortir le travail de l'évidence » (Lantheaume, 2008) qui ont pris en compte la préparation en la remplaçant avec l'ensemble des tâches à effectuer dans le travail enseignant. Les didactiques quant à elles – du moins certaines d'entre elles – se sont intéressées à la préparation de cours en se positionnant du côté du « savoir » en étudiant les phénomènes de « transposition didactique » que ce soit dans les manuels (Petitjean, 1998) ou dans les dispositifs didactiques des enseignants (Schneuwly et Ronveaux, 2021).

Sans remettre en cause l'intérêt de ces études, il ne nous semble qu'aucune d'entre elles ne permet d'interroger la préparation de cours dans sa dimension effective et ordinaire comme objet central. C'est alors dans cette optique que se place cette thèse, en circonscrivant la réflexion à un contenu particulier : l'écriture.

⁸ *Les heures de travail des profs au cœur de la présidentielle* (article du *Figaro* du 29 février 2012).

L'enseignement de l'écriture à l'école et dans la discipline « français »

L'écriture dans le monde de l'École dépasse le sens qui lui est attribué dans le vocabulaire ordinaire : il s'agit de la compétence (et donc son apprentissage et son enseignement) à savoir produire des textes. Elle comprend alors plusieurs sous-compétences telles que calligraphier, encoder, savoir se relire etc.

L'enseignement de l'écriture à l'École a fait couler beaucoup d'encre que ce soit dans la recherche, où de nombreuses approches théoriques qui se sont intéressées longuement à cette question (dans diverses approches didactiques, en sciences du langage, en anthropologie, en psychologie, en littérature ou encore en sociologie), que ce soit dans les débats politiques ou médiatiques. Il s'agit en effet d'un des enjeux fondamentaux de l'École. Cette abondance de théories, de questionnements, de débats alimente et influence les pratiques effectives d'enseignement de l'écriture. Du côté des didactiques, c'est plutôt la didactique du français qui s'est intéressée à l'enseignement de l'écriture. Il n'est donc guère étonnant que la plupart des études menées à propos de l'enseignement de l'écriture à l'École soient circonscrites à la discipline « français ». Plus récemment, on assiste à une montée progressive de l'intérêt porté aux pratiques effectives dans la discipline (par opposition à des recherches-action ou coopératives) et les effets de ces pratiques sur les élèves.

Cette thèse, bien qu'elle ne recoure pas au concept de « pratiques », s'inscrit dans la continuité des travaux qui décrivent, analysent, interrogent ce qui se passe effectivement dans l'ordinaire de l'École, et plus spécifiquement dans le cas de la discipline français, circonscrite à un cycle d'apprentissage.

Le cycle 3 en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie pour regarder la préparation de cours dans le domaine de l'écriture

La volonté politique et institutionnelle d'homogénéiser le corps professionnel des enseignants est allée de pair avec celle de gagner en cohérence et en continuité entre les différents niveaux de la scolarité. En cela, les problématiques qui ont été associées à la liaison entre le primaire et le secondaire – souvent polarisées autour de la liaison CM2-6^{ème}⁹ - sont particulièrement significatives : l'échec scolaire des collégiens est en partie imputé à la transition entre école et collège, jugée trop brutale, notamment en raison de pratiques d'enseignement trop différentes entre les enseignants du premier et du second degré. Un

⁹ Le Cours Moyen 2^e année (CM2) est la dernière classe de l'école primaire en France hexagonale et en Nouvelle-Calédonie. La 6^{ème} est la première classe du secondaire.

mouvement de mise en cohérence de la transition entre les deux degrés est initié à partir de 1989 avec le rapport Bancel¹⁰ et aboutit en 2016 en France, en 2019-2020 en Nouvelle-Calédonie à la constitution d'un cycle d'apprentissage réunissant les dernières classes du primaire (CM1-CM2) avec la première classe du secondaire, la 6^{ème}. La ligne de route de la refonte de ce cycle d'apprentissage est l'homogénéisation des pratiques d'enseignement entre les deux degrés et leur mise en lien. Il est explicitement attendu des enseignants qu'ils travaillent avec leurs homologues de l'autre degré de façon à renforcer la continuité entre primaire et secondaire.

Du côté de la recherche, tous les travaux qui se sont intéressés aux enseignants pointent le fait que les enseignants n'ont jamais, dans les faits, constitué un corps unifié. Parmi les points de ruptures les plus importants, sont relevés les distinctions entre enseignants du premier degré et du second degré qui, malgré la mise en place de réformes et de dispositifs visant à homogénéiser les pratiques et à mettre les uns et les autres sur un pied d'égalité, persistent fortement encore aujourd'hui.

Aussi, pour s'intéresser à ce qu'est le travail de préparation dans sa diversité, prendre l'échelle d'un cycle d'apprentissage réparti sur deux degrés paraît particulièrement fécond.

Orientations et questionnement de la thèse

Cette thèse porte sur le travail de préparation de cours dans le domaine de l'écriture.

L'enquête a été menée auprès d'enseignants de CM1, CM2 et de 6^{ème}. Elle entend mettre en visibilité ce qui est ordinairement caché et qui fait pourtant partie intégrante du quotidien des enseignants. Elle étudie les dimensions et questions du travail qu'implique l'enseignement d'un contenu en particulier, l'écriture.

Nous circonscrivons notre travail de recherche autour du concept central d'activité, et plus particulièrement d'activité de travail et d'activité didactique. Notre étude se place dans une visée compréhensive, à savoir, dans l'optique de rendre intelligible de la cohérence de ce que font les enseignants, sans pour autant la préjuger *a priori*. De cette manière nous entendons mettre au jour ce qu'ils font, de quelle manière ils le font, pour quelles raisons et en suivant quelles intentions.

¹⁰ Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre d'état, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (1989). Ministère de l'éducation nationale, p. 3. http://formerlesformateurs.free.fr/fichiers/rapport_bancel/rapport_bancel_10oct1989.pdf

Au niveau théorique, cette thèse mobilise principalement l'analyse de l'activité et la didactique de l'écriture. Nous considérons que l'activité humaine, nous y reviendrons, est un débat de normes (Schwartz et Durrive, 2009) qui aboutit à des renormalisations. En cela, nous mobilisons des concepts issus de l'approche ergologique de l'activité. L'activité de travail y est entendue comme une activité *en particulier*, faisant partie d'une activité *générale* qu'est l'activité humaine. Dans le cas des enseignants, cette activité de travail est spécifiée par sa visée et son caractère didactique, à savoir l'ambition d'enseigner un contenu particulier à quelqu'un. Pour conceptualiser ce que nous appelons « activité didactique » dans cette thèse, nous mobilisons à la fois des approches rattachées au champ de l'analyse de l'activité comme l'ergologie, l'ergonomie de langue française ou la psychologie du travail, et une approche didactique mobilisant des champs comme la didactique du français et la théorie de l'action conjointe en didactique.

Ainsi une autre dimension de notre réflexion est didactique, au sens où nous nous intéressons au travail de professeurs de français en charge d'enseigner un objet précis, l'écriture, aux prises avec les difficultés de leurs élèves propres à cette sous-discipline. D'où une série de question qui croise l'approche didactique avec des concepts et problématiques plus spécifique à l'approche par l'activité, et notamment l'approche ergologique, qui s'intéresse à la continuité entre le travail de préparation en amont de la classe, et l'action d'enseigner dans la classe, avec sa dynamique.

La problématique qui orientera la réflexion menée dans cette thèse peut s'exprimer en ces termes :

Comment et pourquoi les enseignants de cycle 3 préparent-ils ce qu'ils
préparent dans le domaine de l'écriture ?

Deux axes de questionnement se dégagent : l'un mettre en visibilité *ce que font effectivement* les enseignants lors de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture, ce qui implique un aspect descriptif dans cette thèse, l'autre tentera de mettre en évidence les raisons, les logiques, auxquelles la préparation de cours est à la fois soumise et permise.

Plus précisément, les questions parcourant cette thèse sont les suivants : en fonction de quelles normes ou systèmes normatifs les enseignants arbitrent-ils ? D'où proviennent ces normes et systèmes normatifs ? Parmi ces systèmes normatifs, quelle est la part de didactique ? Comment les enseignants se les réapproprient-ils à leur compte ? Que préparent-ils réellement pendant leur préparation ?

La préparation de cours étant insuffisamment reconnue, questionnée et n'étant pas directement accessible à l'observation (si l'on compare à l'activité en classe), il a donc été nécessaire au niveau méthodologique de penser un recueil de données multi-focale, permettant par divers moyens, d'accéder à ce qui d'ordinaire n'est pas visible. Le choix a alors été fait de mener une enquête ethnologique (Ingold, 2013, 2018) qui a à la fois permis la construction de notre objet de recherche et un recueil de données composite (entretiens, observations, recueil d'écrits de préparation). Les terrains investigués se situent sur deux espaces géographiques distincts : le premier est la zone du Grand Nouméa en Nouvelle-Calédonie et le second en région lyonnaise en France métropolitaine. Les écoles et collèges dans lesquels exerçaient les enseignants enquêtés étaient des écoles et établissements prioritaires en Nouvelle-Calédonie et appartenaient à des Réseaux d'Éducation Prioritaire en métropole. En collège, les enseignants concernés par l'enquête sont des Professeurs Lycée-Collège de Lettres (PLC Lettres) titulaires et non titulaires. École primaire, les enseignants concernés sont des Professeurs des Écoles (PE) titulaire et non titulaires.

L'enquête ethnologique nous a également conduit à rencontrer des membres des systèmes éducatifs et des proches des enseignants, dans des lieux et espaces diversifiés. Nous avons rencontré et/ou observé des élèves (qui bien qu'ils ne constituent pas la focale de la thèse ne seront pas perdus de vue), des directeurs d'école, des principaux de collège, du personnel administratif (en collège et en circonscription), des inspecteurs, des enseignants d'autres niveaux en primaire, d'autres niveaux et d'autres matières dans le secondaire, des conseillers pédagogiques, des élus locaux ou encore des parents d'élèves. Nous avons aussi été amenée à rencontrer des proches des enseignants : leurs conjoints, leurs enfants ou leurs amis. Les lieux de l'enquête se sont répartis entre des espaces scolaires (écoles et collèges), des espaces privés (domiciles des enseignants, cafés), des espaces institutionnels (circonscriptions, bureaux d'élus...) ou encore des espaces publics (rues ou parcs).

Nous avons mené auprès des enquêtés des entretiens semi-directifs, des observations de moment de préparation, des observations de classe, des entretiens d'autoconfrontation et nous avons pu avoir accès à des écrits de préparation.

La thèse s'articule en quatre temps.

La première partie entend poser les jalons contextuels de la recherche en la situant institutionnellement, historiquement, en la rattachant à des questions sociologiques et en exposant les approches théoriques et conceptuelles auxquelles elle se réfère. La seconde partie sera consacrée à la méthodologie de la recherche, articulée avec la question de sa

problématisation. Les parties III et IV exposeront l'analyse des résultats de cette thèse en tentant de suivre une montée en généralité progressive qui aboutira à une discussion.

PARTIE I :

**POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE
ET CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ETUDE**

Introduction

Pourquoi porter attention à l'enseignement de l'écriture en cycle 3 ? Pourquoi proposer une focale sur la préparation ? C'est à ces questions qu'entend répondre cette première partie. Pour y parvenir, un détour historique s'impose. Il convient effectivement de situer l'École de Nouvelle-Calédonie par rapport à l'École métropolitaine. Dans un contexte post-colonial, il se révèle pertinent de dégager les principes sur lesquels l'École s'est construite ainsi que les enjeux qu'elle se donne. En suivant cette idée, nous exposerons les contours du contexte institutionnel de notre recherche, notamment en présentant la mise en place du cycle 3 à la liaison inter-degré, et les ambitions fixées par cette mesure. Ces quelques éléments historiques et institutionnels poseront les premiers jalons de notre recherche puisque nombre d'entre eux constituent les idées circulant dans la prescription du travail enseignant. Il s'agira ensuite de faire état des connaissances à propos de l'enseignement de l'écriture, et plus particulièrement des modèles didactiques existant permettant d'enseigner l'écriture. Ils sont en effet eux aussi susceptibles de prescrire, de manière directe ou indirecte, le travail des enseignants.

La première partie de cette thèse entend positionner notre recherche. D'abord la positionner dans son double contexte historique et institutionnel (chapitre 1) et dégager les problématiques et enjeux de l'enseignement de l'écriture en contexte dit « difficile » (chapitre 2). Ensuite, la situer par rapport aux travaux de recherche portant sur le travail enseignant et plus particulièrement ceux portant sur la préparation de cours (chapitre 3) et enfin la positionner dans son double ancrage théorique (chapitre 4).

Chapitre 1 : Le cycle 3 dans les systèmes scolaires publics français et calédonien : éléments de contextualisation

Notre recherche est ancrée dans le cycle 3 des systèmes scolaires métropolitains et calédoniens, plus spécifiquement dans des écoles et collèges dits « difficiles ». Aussi, ce premier chapitre entend établir un large panorama du contexte institutionnel dans lequel s'inscrit cette recherche, en en proposant une très brève mise en perspective historique.

Parmi les quelques points de départ de notre réflexion, se trouvent en effet la question de la liaison école-collège, identifiées par les institutions scolaires françaises et calédoniennes comme étant préjudiciable pour les élèves. Le passage en 6^{ème}, serait source de difficultés en raison d'un manque de continuité pédagogique entre l'école et le collège. Pour tenter de limiter cette discontinuité, le système scolaire a, depuis 1977, initié une dynamique politique et institutionnelle tentant de faire collaborer davantage école et collège, en supposant que cette collaboration permettra une homogénéisation des pratiques pédagogiques qui sera bénéfique à la réussite des élèves. La mise en place d'un cycle d'apprentissage commun aux deux dernières classes du primaire et à la première classe du collège, le cycle 3, est la dernière grande mesure en date qui s'inscrit dans cette dynamique. En cela, étudier le travail d'enseignants exerçant dans ce cycle apparaît pertinent : cela permet d'interroger cette homogénéisation supposée des pratiques.

Un autre point de départ dans notre réflexion était celui de vouloir s'intéresser aux enseignants qui exercent dans des contextes qui sont identifiés, par eux-mêmes ou par les institutions, comme « difficiles ». Qu'appelle-t-on « contexte difficile » ? Institutionnellement, différentes politiques éducatives identifient certaines écoles et certains établissements comme étant plus « difficiles » que les autres : c'est le cas en France métropolitaine des écoles et établissements faisant partie des Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) et en Nouvelle-Calédonie des écoles « prioritaires » et des collèges bénéficiant de moyens supplémentaires.

Dans ce chapitre, il s'agira d'abord de retracer un (bref) historique de l'école calédonienne (l'école en France métropolitaine ayant déjà fait l'objet de nombreux travaux) pour replacer

les enjeux de l'école actuelle au regard de son passé. Il s'agira ensuite, en nous centrant sur l'époque contemporaine cette fois, de présenter les politiques éducatives en vigueur en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie, plus particulièrement les politiques (et les dispositifs mis en place par l'institution pour les mettre en œuvre) tentant de donner des moyens supplémentaires à des écoles et établissements identifiés comme ayant plus de besoins que les autres. Enfin, le chapitre présentera les enseignants qui sont concernés par le cycle 3, de façon à tisser un premier portrait général des professionnels qui sont concernés par l'enseignement dans le cycle concerné.

1.1. Approche historique et institutionnelle des systèmes scolaires calédonien et français : une éternelle tension entre le local et le national

Étudier le travail enseignant, comme nous en avons l'ambitions dans cette thèse, nécessite de tenir compte de l'institution dans laquelle s'inscrit ce travail. C'est en effet cette institution qui sera productrice des prescriptions entendant circonscrire le travail enseignant. Plus spécifiquement, s'intéresser au travail enseignant circonscrit à un « cycle d'apprentissage » (le cycle 3) nécessite de porter attention à l'évolution historique des institutions scolaires pour pouvoir identifier dans quelles logiques politiques et historiques s'inscrit le cycle en question. Pourquoi a-t-il été originellement créé ? De quelle façon a-t-il évolué ? Quels enjeux y sont aujourd'hui politiquement et institutionnellement attaché ? Nous resituerons donc le travail enseignant dans le cycle 3 des systèmes scolaires calédoniens et français, en portant une focale plus particulière sur la Nouvelle-Calédonie.

1.1.1. Histoire du système scolaire calédonien : de deux systèmes cloisonnés et discriminants à un système scolaire unique

Nous focaliserons notre approche historique, bien que brève, sur la Nouvelle-Calédonie. En effet, s'il existe de nombreux travaux étudiant le système scolaire français (Vincent, 1972 ; Pons, 2014 ; Roche et Léon, 1967) à la fois diachroniquement et synchroniquement, en suivant plusieurs approches théoriques différentes (sociologie, histoire de l'éducation...), il n'en est pas de même pour le cas de la Nouvelle-Calédonie qui, dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation et plus largement des sciences humaines et sociales, un

terrain très largement à investiguer. Ce début de chapitre entend alors, modestement, poser des jalons historiques et institutionnels qui permettent de porter un éclairage sur la situation actuelle du système scolaire en Nouvelle-Calédonie et plus particulièrement de la question des enseignants dans ce système et dans le paysage social calédonien.

Aussi, comme nous le verrons, l'institution scolaire actuelle en Nouvelle-Calédonie – à l'image de la société et de la politique calédoniennes – est porteuse de l'héritage de la colonisation, que ce soit aux niveaux institutionnels ou au niveau politique.

Bref aperçu des systèmes scolaires en Nouvelle-Calédonie pendant la période coloniale (1853-1945)

Les premiers contacts entre l'Empire colonial français et la Nouvelle-Calédonie remontent à l'arrivée du navigateur James Cook en 1774. Il s'ensuit alors ce qu'Angleviel (2005) appelle le « choc microbien » où les populations locales tombent malade en raison de l'arrivée des européens et de leurs microbes. La période dite de « prohistoire » où se font les premiers contacts entre les populations, environ de 1774 à 1840, est marquée par ce que les européens (empires coloniaux anglais et français) ont appelé la découverte de divers lieux dans l'archipel néo-calédonien, par l'introduction de nouveaux animaux (bétail, chevaux), des matières travaillées en occident (verre, tissu, métal) et d'une première transformation dans le monde social Kanak (abandon de la polygamie, de l'anthropophagie et des guerres « traditionnelles »).

C'est finalement la cérémonie de prise de possession de la Nouvelle-Calédonie le 24 septembre 1853 par l'Empire français qui marque le début de la période coloniale qui durera près de 90 ans (*ibid.*, 2005).

Pendant cette période, l'école a joué un rôle majeur pour servir les intérêts des autorités françaises. On ne peut néanmoins pas parler d'une École pendant la période coloniale mais de *plusieurs*. Il y avait d'une part l'école destinée aux enfants de colons, d'origine européenne, d'autre part les « écoles indigènes » (Salaün, 2005). Ces deux écoles se différenciaient par le public d'enfants, le personnel recruté et les objectifs éducatifs et politiques auxquels ils entendaient répondre. La « véritable » école, était celle réservée aux enfants de colons, qui recevaient l'enseignement d'enseignants qui étaient eux-mêmes issus de familles européennes. À côté de cela, se trouvaient dans les tribus des écoles destinées aux enfants aux indigènes, qui étaient tenues par les missionnaires catholiques et protestants. Ce cloisonnement dans le système scolaire de Nouvelle-Calédonie n'est que la traduction

dans le monde éducatif du code de l'indigénat, en vigueur de 1881 à 1946, qui scinde la population locale en deux ensembles : les citoyens français (de souche métropolitaine) et les sujets français (de souche dite indigène)¹¹.

Une vision idéologique de l'histoire de l'École et de la colonisation réduit le rôle des écoles indigènes à celui d'un instrument permettant à ces populations d'accéder à la « civilisation », par opposition à un mode de vie précédent l'arrivée des colons, identifié comme « primitif ». Le travail d'éducation au sein de ces écoles se confond alors avec l'évangélisation de la population – les enfants étant perçus notamment par les missionnaires catholiques comme plus « malléables » que les adultes.

Il existe alors 3 types d'écoles où les indigènes pouvaient être scolarisés : 1) les écoles officielles qui étaient des écoles publiques apparues à l'initiative du gouverneur Guilain¹², écoles déclarées comme laïques ; 2) les écoles catholiques ; 3) les écoles protestantes. Si les écoles confessionnelles (catholiques et protestantes) voient leur raison de création s'inscrire dans la mission d'évangélisation, ce n'est pas le cas des écoles officielles. Selon Salaün (2005) il est difficile d'identifier un projet qui soit éducatif à proprement parlé concernant les indigènes. Il est fait référence, dans les textes officiels de l'époque, au devoir moral qui aurait été contracté au moment de la prise de possession, conformément à l'idéologie coloniale. Ce serait le « fardeau de l'homme blanc » que d'étendre la civilisation occidentale et l'idéologie des Lumières à toute l'humanité, et en cela, l'un de ses rôles serait d'assurer l'éducation des populations autochtones. Il semblerait néanmoins que cette idéologie n'ait pas véritablement trouvé de concrétisation autour d'un projet véritablement éducatif. En effet, s'il est affirmé que :

« Les écoles indigènes sont destinées à propager l'usage du français parmi les indigènes et à les initier à la pratique d'un métier. Elles sont donc surtout des écoles de langage et d'apprentissage » (Décret du 26 septembre 1902, article 1er)

Il reste néanmoins difficile de retrouver les traces de l'enseignement tel qu'il était effectivement dispensé dans les écoles pour indigènes. Salaün (2005) affirme que la propagation de l'usage de la langue française et l'apprentissage de métiers n'avaient d'autres vocations que des logiques de rentabilité (de la colonie par rapport à l'Empire), voire, comme

¹¹ Pendant la période coloniale, les « indigènes » avaient le statut de sujet français (par opposition aux colons qui avaient le statut de citoyen). C'est cette différence de statut qui permettait une société ségrégante : les sujets français n'avaient ni droit de vote, ni droit d'obtenir un diplôme, ni le droit de vivre et de circuler librement.

¹² Gouverneur de la Nouvelle-Calédonie de 1862 à 1870, nommé par Napoléon III.

le dit Barnèche (2005), de « pacifier » la population autochtone (à savoir la rendre plus contrôlable et faciliter l'implantation des colons) à travers le processus d'évangélisation et d'alphabétisation.

En effet, si l'on compare les écoles telles qu'elles étaient pensées pour les « indigènes » et celles pensées pour les colons, on peut observer d'importantes différences, explicitement inégalitaires. Dans les contenus enseignés, les écoles pour colons appliquaient les programmes scolaires de la Métropole et leur organisation institutionnelle correspondait, peu ou prou, à l'organisation des écoles de France métropolitaine. Ce qui n'était pas le cas des écoles indigènes qui avaient pour ambition de permettre d'instruire suffisamment la population autochtone pour qu'elle puisse être utile aux autorités françaises, sans néanmoins leur permettre de s'émanciper (Salaün, 2005). Au-delà des intentions des autorités françaises, plus ou moins explicites à propos de l'école des indigènes, l'inégalité de traitement se manifestait tout particulièrement dans les moyens qui étaient alloués :

« Si l'on considère, en les comparant, la dépense par élève (calculée en ne tenant compte que des écoles primaires, puisque les Kanak, à quelques exceptions près, n'ont pas accès à l'enseignement secondaire tel qu'il est dispensé au collège La Pérouse) dans chacune de ces populations, il apparaît nettement que les enfants de colons ont toujours été privilégiés. Dès 1895, la somme consacrée à un élève de l'enseignement primaire proprement dit est quatre fois supérieure à celle attribuée à un petit indigène d'une école de tribu » (Salaün, 2005, p. 221).

Cette dynamique est d'autant plus renforcée par le fait que, les écoles de colons publiques étaient gérées par le ministère de l'Instruction Publique, alors les écoles indigènes étaient sous la responsabilité du ministère de l'indigénat. Dans cette répartition des responsabilités, on ne peut que percevoir l'étanchéité qui séparait les deux écoles.

Cette étanchéité (et cette inégalité) se manifestait aussi dans la formation des personnes qui étaient chargées d'enseigner dans ces différentes écoles. Du côté des écoles pour « indigènes », quelques métropolitains sont affectés à des postes d'instituteurs, mais ce phénomène reste largement à la marge. Ce sont les « moniteurs kanak » qui sont destinés à l'enseignement dans les écoles laïques pour indigènes (Pineau-Salaün, 2001). Formés à « l'école de Montravel », les moniteurs kanak étaient recrutés par les gendarmes dans les tribus. Cette formation était orientée vers les métiers pratiques, notamment les domaines qui ont trait au jardin, et aux travaux pratiques en général. Pour Pineau-Salaün, cette insistance sur la dimension pratique reflète le refus gouvernemental d'accorder une formation « intellectuelle » aux « indigènes », y compris ceux destinés à être moniteurs : une formation

« intellectuelle » aurait, selon les autorités coloniales, inévitablement conduit à des troubles au sein des tribus alors que l'intérêt de la formation des moniteurs « indigènes » réside dans le maintien d'une société coloniale.

« En Nouvelle-Calédonie, la question qui préoccupe ceux qui ont à prendre les décisions en matière de programme d'enseignement applicable aux futurs moniteurs restera donc peu ou prou la suivante : dans l'intérêt de la colonisation, c'est-à-dire des colons et de l'administration qui représente la Métropole, pour l'immédiat et à terme, en quoi la formation de moniteurs pour les tribus peut-elle être rentable et jusqu'où faut-il pousser leur instruction ? » (Salaün, 2005, p. 157).

Aussi sont mises en place des écoles de moniteurs indigènes qui ont pour vocation de remplir cette mission à savoir d'élever le niveau d'instruction des indigènes mais sans remettre en question les stratifications sociales : l'instruction des indigènes doit leur permettre d'évoluer vers la « civilisation » (de même que leurs « congénères ») mais ne doit pas remettre en question leur statut de subalterne dans la société.

Du côté des écoles pour colons, c'était des instituteurs (nécessairement d'origine métropolitaine) qui étaient chargés de dispenser les enseignements (on peut d'ailleurs noter la différence de terminologie : les indigènes n'étaient « que » des moniteurs). Ils avaient la nécessité, en plus de leur diplôme d'instituteurs – qui impliquait une formation « intellectuelle » et « théorique », d'avoir au minimum le brevet élémentaire ou le brevet supérieur. Ils étaient également largement moins contrôlés par l'administration une fois en poste et bien mieux rémunérés que leurs homologues moniteurs.

L'école en Nouvelle-Calédonie pendant la période coloniale, de 1853 à 1945, s'inscrit alors dans un projet de société pour la colonie tel que pensé par les autorités françaises. Un paradoxe fort est à relever : il y avait la volonté de maintenir une inégalité sociale forte entre les européens et les Kanak tout en faisant en sorte que ceux-ci soient réellement utiles à la société. La question de l'éducation des enfants indigènes, et par extension celle de la formation des moniteurs indigènes, se trouve au cœur de ces tensions, contradictoires les unes avec les autres. Le compromis qui semble avoir été trouvé pendant cette période est de permettre aux moniteurs indigènes et aux enfants indigènes d'avoir accès à un enseignement des éléments essentiels pour mener une vie « civilisée » au sein de la France, sans remettre en question leur statut de subalterne par rapport aux européens. En cela, maintenir des écoles distinctes les unes des autres avec des publics différents, des enseignants différents ayant des formations différentes semble avoir été un compromis trouvé pour répondre aux préoccupations de l'État de l'époque coloniale.

À partir de 1946 : un processus de décolonisation progressif qui maintient les inégalités

Les Kanak n'obtiennent la citoyenneté française qu'en 1946 avec la fin du régime de l'indigénat¹³, et ce n'est qu'à cette date qu'il leur devient possible d'obtenir un diplôme. Se met alors en place, progressivement, un processus de décolonisation¹⁴. Ceux qui étaient autrefois les « indigènes », les colonisés, gagnent peu le statut de citoyen et prennent petit à petit de nouvelles places dans la société, aux côtés des autres communautés. C'est pendant la période 1946-1980 que vont se développer peu à peu les revendications politiques des « mélanésiens » qui finiront par revendiquer l'identité « kanak ».

L'École, quant à elle, semble se développer plus lentement que l'accès à la citoyenneté : la dénomination « école indigène » ne disparaît que quatre ans après la fin de l'indigénat dans les registres du Service de l'Enseignement (Pineau-Salaün, 2000) au profit des « écoles de tribu ». Peu à peu, ces écoles, qui parfois étaient très excentrées ou bien proposaient des cycles d'école incomplets se voient transformées : certaines sont développées pour permettre aux élèves d'accéder à la même offre scolaire que les autres, d'autres sont fermées car ne correspondant plus aux normes de l'enseignement obligatoire. L'État ainsi que le Territoire mettent en place des internats pour accueillir les élèves qui vivent dans des tribus trop reculées. Progressivement, vont se mélanger les enfants issus de différentes communautés après l'instauration d'un système scolaire unique pour tous, qui entend garantir l'égalité des chances. Mais force est de constater que l'accession aux diplômes pour les kanak et le mélange des populations arrivent, dans les faits, très lentement. Pour Salaün (2013) le système scolaire en Nouvelle-Calédonie qui suit l'abolition de l'indigénat jusqu'aux années 80 se situe dans une dynamique d'« assimilation », c'est-à-dire qu'il s'agit « d'un système où les autochtones sont scolarisés strictement dans les mêmes conditions que leurs homologues non-autochtones, au nom de l'égalité des chances. Le remplacement de la culture d'origine par la culture majoritaire est l'objectif visé » (Salaün, 2013, p. 88). En 1950, seuls trois kanak obtiennent leur certificat d'études primaires et il faut attendre 1962 pour voir arriver le premier bachelier kanak. L'école connaît néanmoins des transformations majeures à partir des années 1950, et est constaté l'amélioration (très lente et progressive) de la réussite des enfants autochtones à l'école.

¹³ La Constitution promulguée le 27 octobre 1946 donne aux Kanak « la qualité de citoyen au même titre que les nationaux français de Métropole ou des Territoires d'Outre-Mer2 » Article 80 de la Constitution.

¹⁴ Comme le souligne Soriano (2013), la décolonisation du peuple kanak, notamment au niveau politique n'est pas faite du jour au lendemain. Elle a suivi un processus lent d'appropriation des codes occidentaux avant de se forger une identité politique et identitaire dans les années 80.

Ethnies	Population de plus de 14%	Nombre total de diplômés	%
Européens	34 375	21 030	59,44
Vietnamiens	1385	493	35,59
Tahitiens	3704	853	23,02
Mélanésiens	33 835	3718	18,38
Indonésiens	3 329	603	18,11
Wallisiens	4891	550	11,24
Ni-Vanuatu	761	81	10,64
Autres	1838	670	36,45

Tableau 1 : Taux de réussite aux diplômes selon les ethnies en Nouvelle-Calédonie (1972)¹⁵

Le taux de réussite, à la lecture de ce tableau, apparaît largement en faveur des enfants européens qui sont les seuls à dépasser la barre des 50% en 1972, loin devant les autres communautés de Nouvelle-Calédonie.

Les inégalités s'observent également dans le recrutement des enseignants destinés à exercer dans les écoles de Nouvelle-Calédonie :

« La Loi-cadre de l'époque met déjà l'accent sur l'adaptation aux réalités locales, d'où la mise en place de bourses scolaires après 1959 et la réorganisation de la formation des maîtres avec les réformes du Cours Normal de Nouméa. Le territoire investit dans l'éducation, mais il maintient les différences de statut entre les instituteurs, Blancs, bacheliers, et les maîtres autochtones qui n'ont que le Certificat d'Études. Le Territoire connaît aussi des problèmes de recrutement d'enseignants et a fortiori d'enseignants qualifiés » (Colombel, 2012, p. 198)

Au niveau des enseignants, il demeure alors une double modalité de recrutement variant en fonction de l'origine ethnique, malgré l'instauration d'un système scolaire pour tous. Dans les écoles, deux types d'enseignants sont alors présents : les enseignants « qualifiés » (d'origine européenne, bacheliers, diplômés de l'École Normale) et de l'autre les « non qualifiés ». Cette distinction entre modèle de recrutement spécifiquement local et modèle de recrutement métropolitain trouve encore son écho dans les statuts et modalités de recrutement des enseignants actuels. Nous y reviendrons.

¹⁵ D'après Dardelin, 1984, p. 59.

La difficile construction d'une école pour tous : l'époque contemporaine

À l'aube des années 1980, l'école en Nouvelle-Calédonie semble en apparence avoir effacé toute trace de ségrégation et de discrimination. Tous les enfants, de toute ethnie confondue et dans toutes les régions du Territoire, vont à l'école de 6 à 16 ans minimum, les enseignants sont ceux qui dans le Pacifique Sud sont le mieux payés, un système d'aides sociales généreux est mis en place pour les familles (allocations pour les cantines et pour le ramassage scolaire). En apparence, l'école garantit l'accès à l'éducation et à la réussite.

Mais force est de constater que, derrière cette vision idyllique d'une école qui aurait abandonné d'anciennes conceptions essentialistes et colonisatrices, la réalité apparaît bien moins lumineuse. En regardant le taux de réussite des élèves aux différents diplômes de la scolarité, on constate que ceux qui réussissent le mieux (et de loin) sont les enfants issus d'origine métropolitaine et que ceux qui réussissent le moins sont les enfants d'origine kanak. Ce taux d'échec des enfants kanak interroge de plus en plus et est finalement pris pour étude pendant les années 80 par la recherche. Deux courants s'opposent : d'un côté la vision dite culturaliste véhiculée par le travail de Dardelin (1984) dans un courant ethnologique, de l'autre, une vision issue de la sociologie bourdieusienne suite aux travaux de Kohler et Wacquant (1985).

Kohler et Wacquant (1985) montrent à travers leur étude que l'ordre social en Nouvelle-Calédonie, plusieurs années après la fin de l'indigénat, correspond encore à l'ordre social tel qu'il était organisé pendant la période coloniale. En cela, les enfants européens, parce qu'ils sont issus de familles ayant les moyens socio-économiques les plus confortables sont ceux qui réussissent le mieux à l'école, et inversement, des communautés ethniques comme celles des kanak ou des wallisiens se trouvent, suite à la colonisation, dans des difficultés socioéconomiques importantes qui ne permettent pas une réussite dans le système scolaire. La question de la pertinence de l'utilisation du modèle bourdieusien dans un contexte en voie de décolonisation pose alors question. Dans le travail de Dardelin (1984), une réflexion est menée entre la notion de « classe sociale » est celle de « peuple kanak » notamment. Le faible taux de réussite des populations océaniques – *a fortiori* la population kanak – et les résultats des quelques enquêtes menées dans la recherche amènent au processus de décolonisation de l'école. On retrouve en effet des dynamiques où c'est la « classe dominante », très majoritairement des européens, qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires.

Ces interrogations dans la recherche (interrogeant « l'échec scolaire » des populations océaniques) et les évolutions rapides du système scolaire local coïncident, sur le plan politique, à une montée des mouvements indépendantistes initiés à partir des années 1960 et qui trouvent leur apogée dans les années 80, période de fortes revendications politiques que l'on appellera ensuite celle des « Événements ».

Pour ces mouvements indépendantistes, l'école (qualifiée de coloniale) serait l'un des instruments utilisés par les autorités coloniales françaises pour déposséder les kanak de leur culture et de leur identité depuis la prise de possession. S'ouvrent alors, lors de la période des « Événements », des Écoles Populaires Kanak (Gauthier, 1996) qui entendent proposer un système de scolarisation spécifiquement destiné aux enfants kanak, notamment en promouvant la culture kanak (ses langues, sa coutume, son art). Le projet porté par ces écoles est néanmoins beaucoup plus politique que didactique et pédagogique. Le constat, *a posteriori*, de ces écoles est décevant tant au niveau scolaire que culturel selon les parents d'élèves qui avaient fait le choix d'y placer leurs enfants (Colombel, 2012). Le projet de revalorisation de la culture kanak à travers ces écoles se révèlent être un échec puisque les enfants y ayant reçu leur instruction se voient par la suite stigmatisés. Après la signature des Accords, ces écoles fermeront petit à petit pour finir par totalement disparaître.

L'ensemble des revendications politiques aboutiront en 1988 à la signature des Accords de Matignon¹⁶ dans l'optique de ramener la paix, puis 10 ans plus tard à la signature de l'Accord de Nouméa¹⁷ qui établit la reconnaissance des populations colonisées et fixe un processus progressif d'émancipation politique de la Nouvelle-Calédonie sur une période de 20 ans. Suite aux Accords de Matignon, signés pour ramener la paix après la période de « Événements », et aux Accords de Nouméa, la Nouvelle-Calédonie entame un processus d'émancipation progressive par « transfert de compétences », programmé sur vingt ans (1998-2018), autour d'un « destin commun » (Faugère et Merle, 2010). L'une des clés de voûte de ces accords est la reconnaissance des « communautés » colonisées, de leurs langues et de leur culture qui ont été mises en marge de la société pendant la période coloniale. Les Accords de Nouméa entendant alors instaurer, pour l'ensemble du Territoire, une politique

¹⁶ En 1988, indépendantistes (représentés par leader du parti FLNKS Jean-Marie Tjibaou) et non-indépendantistes (représentés par le leader du parti RPC, Jacques Lafleur) s'entendent autour des Accords de Matignon pour faire cesser les hostilités des « Événements ». Les Accords permettent notamment une première reconnaissance du peuple kanak, la constitution d'instances politiques spécifiquement calédoniennes (les Provinces, le congrès par exemple). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000687687/>

¹⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000555817/>

de « rééquilibrage » de manière à œuvre pour le développement de l'autonomie de la Nouvelle-Calédonie (vis-à-vis de la France métropolitaine) et pour reconnaître les différentes communautés, et notamment le « peuple Kanak ».

Dans ce processus d'émancipation et de reconnaissance, le domaine éducatif ne fait pas exception. En 2000 a lieu le transfert des compétences de l'enseignement du premier degré (Mandaoué, 2003) de l'État à la Nouvelle-Calédonie, et dans la foulée, la création de la Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC) chargée de mettre en œuvre cette nouvelle compétence acquise. Dès lors, dans le premier degré, c'est la Nouvelle-Calédonie qui est chargée des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants, des rémunérations et de l'évaluation pédagogique. Les provinces gèrent la carte scolaire, affectent et rémunèrent les enseignants et sont chargées de l'adaptation des programmes en fonction des réalités culturelles et linguistiques. Les mairies sont en charge de la construction et de l'entretien des écoles.

Le pas est suivi, pour le second degré en 2012, la Nouvelle-Calédonie est compétente en matière d'enseignement primaire privé, d'enseignement secondaire public et privé et de santé scolaire. L'État et la Nouvelle-Calédonie exercent désormais au sein d'un service unique, dénommé « vice-rectorat de la Nouvelle-Calédonie, direction générale des enseignements », les compétences respectives qu'ils détiennent en matière d'enseignement. L'État garde la responsabilité des examens et concours, des grades et titres universitaires, des programmes d'enseignement, du contrôle pédagogique des formations et des enseignements, de la définition de la qualification requise des enseignants du second degré, de la gestion des personnels, de la formation continue et du mouvement extraterritorial. L'enseignement supérieur et la recherche restent de compétence État, jusqu'à leur possible transfert à la Nouvelle-Calédonie, conformément aux dispositions de la loi organique.

Dans le cadre du transfert des compétences en matière d'enseignement et depuis la mise en œuvre en 2012 de la convention de « mise à disposition gratuite et globale des personnels à la Nouvelle-Calédonie », signée entre la Nouvelle-Calédonie et l'État, tous les personnels exercent désormais pour le compte du territoire, qu'ils soient du cadre État, cadres territoriaux, contractuels ou auxiliaires. La Nouvelle-Calédonie gère le recrutement, la carrière et l'évaluation des personnels territoriaux, par l'intermédiaire du vice-recteur, directeur général des enseignements. Le vice-recteur gère la carrière et l'évaluation des personnels État. Tous les personnels du vice-rectorat, direction générale des enseignements sont rémunérés par l'État.

Au niveau institutionnel, l'idée d'une école calédonienne est donc très récente. Depuis l'instauration du système scolaire unique (école accueillant les enfants de toutes ethnies confondues) l'école en Nouvelle-Calédonie n'était que l'exacte réplique de l'école de France hexagonale. En cela, la promulgation du « Projet éducatif calédonien » marque un tournant historique pour l'école calédonienne : il y est affirmé la volonté politique de construire une école à « dimension plurielle » en s'inscrivant à la fois dans « la tradition républicaine » et « l'éducation traditionnelle kanak », en cela l'école calédonienne peut être considérée comme étant dans une dynamique d' « adaptation » (Salaün, 2013).

Les instances institutionnelles éducatives en Nouvelle-Calédonie se situent alors entre deux dynamiques qui se veulent complémentaires : d'une part celle de construire une école calédonienne autonome ayant sa propre identité et d'autre part celle de garantir un apprentissage qui s'intègre dans celui de la France métropolitaine. Notons toutefois que si le projet éducatif affirme cette double dynamique, l'identité de l'école calédonienne est encore en cours de construction et demeure « en quête d'identité » (Minvielle, 2018).

Ainsi, si du point de vue politique et organisationnel la majorité des compétences relatives à l'éducation relèvent de la Nouvelle-Calédonie, le contenu des mesures annoncées peine à effectivement s'écarter et se distinguer du modèle éducatif national. Le cycle 3, dans lequel nous avons choisi d'inscrire notre étude, ne fait pas exception.

1.1.2. Lutte contre l'échec scolaire en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie

En France métropolitaine : cheminement vers les Réseaux d'Éducation Prioritaire

À la suite des travaux de Bourdieu en sociologie, pointant le rôle central de l'école dans la reproduction sociale, l'appareil politique en France (comme dans beaucoup d'autres pays), s'est attaché promulguer des politiques éducatives successives dans l'optique de réduire l'inégalité des chances à l'école, et lui donner un rôle d'ascenseur social qu'elle est censée occuper. L'institution scolaire, à travers les successions de politiques éducatives qui ont suivi la massification, se donne notamment pour objectif de compenser les « manques » des élèves des classes populaires :

« L'éducation prioritaire ne constitue pas un système éducatif à part. Elle permet que le système éducatif soit le même pour tous dans des contextes sociaux différenciés avec la même hauteur d'exigence. Sa refondation poursuit une ambition : la rendre plus juste et plus efficace avec l'objectif clair et mesurable de lutter contre les inégalités scolaires liées

aux origines sociales pour la réussite scolaire de tous » (circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014)

Les politiques d'éducation prioritaire viennent donc répondre à une quête de « justice » et donc, compenser les inégalités scolaires.

« Elles reposent pour une large part sur une problématique de type compensatoire, selon laquelle, l'égalité d'accès ne pouvant suffire à garantir l'égalité des chances, il serait nécessaire de compenser par un renforcement de l'action, des moyens et de la pertinence sociale de l'institution scolaire les déficits ou carences, d'ordre culturel, linguistique ou intellectuel, dont souffriraient les élèves qui ne peuvent tirer profit de l'offre scolaire. » (Rochex, 2011 2).

Pour Rochex (2011) les politiques d'éducation prioritaires en Europe peuvent être saisies en trois âges :

1) L'État éducateur et évaluateur

Pour garantir l'égalité de tous les élèves, les États vont tenir le rôle à la fois d'éducateurs et d'évaluateur en se faisant producteur de règles et normes identiques pour tous, tout en laissant des marges de manœuvre importante aux enseignants pour pouvoir faire leur travail. C'est ce que Maroy (2006) appelle le modèle « bureaucratique-professionnel ». C'est à partir de ce premier âge des politiques d'éducation prioritaire que vont monter en puissance les prescriptions et recherches de « bonnes pratiques », d'« innovations », de nouveaux modes d'organisation et de régulation et plus généralement, la diversification de l'offre éducative et scolaire. Tous ces éléments sont présentés comme les seules solutions à un système inéquitable qui s'est, jusqu'alors, peu préoccupé des plus démunis culturellement et socialement.

2) « Équité, lutte contre l'exclusion et garantie du minimum » :

Les discours médiatiques et politiques à propos de l'inefficacité de l'école, et plus particulièrement des pratiques pédagogiques qui s'y trouvent, vont favoriser les transformations du rôle de l'État : d'un éducateur/évaluateur il passera à évaluateur/régulateur du nouveau marché scolaire.

Les préoccupations de l'État régulateur vont se cristalliser autour de l'égalité (d'accès l'offre scolaire, des moyens pour donner des chances de réussite équivalentes, des savoirs minimums à acquérir). C'est à partir de cette époque que l'idée des savoirs fondamentaux fait émergence en France : l'État, à travers l'école, se veut garant de l'éducation « minimale » des citoyens, et notamment des plus démunis, pour leur permettre une insertion dans le système social une fois les élèves devenus des adultes et travailleurs.

3) « Individualisation et maximisation des chances de réussite de chacun »

Ce que Rochex appelle le troisième âge des politiques d'éducation prioritaire consiste en une focalisation sur les populations (par opposition aux autres âges qui avaient une logique territoriale), et plus particulièrement à l'identification des types de population « à risque », c'est-à-dire celles qui seraient désavantagées par rapport à la population moyenne et privilégiée. Il y a alors eu tout un mouvement, toujours d'actualité, pour catégoriser ces populations, en fonction de leurs caractères à risques : handicap psychique ou physique, les minorités sociales, ethniques, linguistiques, des enfants de réfugiés ou issus de l'immigration etc... et pour mettre en place des « dispositifs » pour les inclure dans l'école. Ce troisième âge se démarque par la volonté d'instaurer une école adaptée à tous, à tous les types de situation.

En Nouvelle-Calédonie : une politique de rééquilibrage

En Nouvelle-Calédonie, les politiques éducatives sont soumises, comme l'ensemble des politiques, à la mise en place d'une politique de rééquilibrage (Hadj *et al.*, 2012) stipulée par l'Accord de Nouméa (1998). Aussi, après les transferts des compétences de l'enseignement du premier et du second degré en 2000 et 2012, la Nouvelle-Calédonie se devait de se doter d'une politique éducative pour exercer pleinement ces compétences. À la suite d'une longue réflexion sur une éducation spécifiquement calédonienne, initiée dès la guerre civile avec les revendications indépendantistes, est conçu le « Projet éducatif calédonien » (PENC) appliqué en 2016, première politique définissant l'identité et les principes fondamentaux d'une école calédonienne. Les Accords de Nouméa, tout comme le PENC, identifient l'École en tant que « creuset du destin commun », à savoir comme moyen pour la société d'évoluer vers un modèle plus consensuel, reconnaissant toutes les légitimités culturelles telles qu'elles sont définies et identifiées par les Accords de Nouméa. Mais, comme le souligne Minvielle (2018), la promulgation du PENC a été le fruit d'un chemin difficile à parcourir, notamment d'une part parce que la Nouvelle-Calédonie, nouvellement compétente dans d'autres domaines que l'enseignement, s'est d'abord intéressée à des questions identifiées comme plus urgentes telles que le nickel¹⁸. Il fallait en effet, dans la dynamique des Accords, penser une politique éducative qui permette le « rééquilibrage », c'est-à-dire notamment, la réhabilitation et la reconnaissances des langues kanak, et plus largement puisqu'il s'agit

¹⁸ La Nouvelle-Calédonie possédant un tiers des ressources mondiales de nickel est au centre de tensions géopolitiques importantes.

d'éducation, des « savoirs » sur le monde dans la culture kanak, dans l'optique de promouvoir une meilleure cohésion sociale. Cette question des langues et de la culture kanak est identifiée, notamment par les partis indépendantistes, comme un levier d'action prioritaire. La situation sociolinguistique de la Nouvelle-Calédonie est en effet qualifiée de multilingue, et même pluridiglossique (Fillol et Vernaudon, 2004)¹⁹. Le français, pour la majorité de la population, ne représente pas la langue de leur identité, mais une langue utilitaire pour la vie sociale : d'abord langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002), langue du travail et de l'administration (Colombel et Fillol, 2009). Si bien, que nombre d'élèves d'origine océanienne peuvent être considérés comme en « insécurité linguistique » puisqu'ils sont animés par un paradoxe : ils considèrent que « leur » langue, celle qui correspond à leur identité, est la langue parlée par leurs parents ou leurs grands-parents mais pas par eux-mêmes, puisqu'ils sont tous locuteurs du français. Beaucoup d'entre eux se situent dans un « entre-deux » (entre deux cultures, entre deux langues) qui est source de difficulté au quotidien.

Revendications politiques et difficultés effectives de la population océanienne ont alors fortement orienté les négociations pour le PENC. C'est au final quatre axes prioritaires qui ont été retenus :

- « prendre en compte la diversité des enfants pour favoriser la réussite de tous »,
- « développer l'identité de l'école calédonienne pour favoriser le vivre ensemble »,
- « créer un environnement de travail favorable pour un meilleur épanouissement de l'élève »,
- « ouvrir l'école calédonienne sur la région Océanie et le monde ».

Comme le fait remarquer Minvielle (2018) ces axes et leurs modalités de mise en œuvre prévues par la Nouvelle-Calédonie sont certes légitimes et intéressants, mais ne constituent pas de véritable rupture avec le modèle national. La « réussite de tous » est en effet aussi l'un des axes majeurs des politiques d'éducation en France métropolitaine, de même par exemple que « l'égalité entre les filles et les garçons ». En ce qui concerne les langues kanak, plusieurs mesures mises en place sont des copiés-collés des mesures prises en France métropolitaine en faveur des langues régionales (par exemple le breton ou l'occitan) :

¹⁹ Les langues kanak sont au nombre de 28 selon l'Académie des langues Kanak, toutes reconnues comme « langues de France ». À ces langues s'ajoutent celles issues d'immigration dans le Pacifique comme les langues polynésiennes (tahitien, wallisien...) et les langues asiatiques (mandarin, bahasa, javanais, japonais...).

création d'un CAPES, assignation d'une discipline à part entière : les Langues et Culture Kanak (LCK).

En Nouvelle-Calédonie, les politiques d'éducation prioritaire sont pensées à travers des dispositifs d'aides pensés à l'échelle des Provinces pour le premier degré et de l'académie (dirigée par le Vice-rectorat) pour le second degré. Nous pouvons prendre l'exemple des écoles prioritaires en Province Sud (délibération n°5 du 14 avril 2005 relatives aux écoles prioritaires), qui bénéficient de moyens supplémentaires et dont les enseignants et directeurs peuvent bénéficier, selon les cas, d'indemnisations particulières.

1.1.3. Le Cycle 3 dans le système scolaire public français et calédonien : rapprocher l'école et le collège pour lutter contre le « décrochage » et « l'échec scolaire »

Le cycle 3, depuis 2016 en France métropolitaine et depuis 2019 en Nouvelle-Calédonie, réunit les classes de Cours Moyen 1^{ère} et 2^{ème} Année (CM1 – CM2, deux dernières années du primaire, 8-10 ans) et de 6^{ème} (première année du secondaire, 11-12 ans) Comme nous l'avons vu, si sur le plan politique et institutionnel les deux systèmes ne sont pas pilotés par les mêmes autorités compétentes et par les mêmes institutions, leur organisation et leurs finalités restent significativement les mêmes. Cette section sera consacrée à l'examen du cycle 3 dans les systèmes scolaires français et calédonien, réunissant les classes de Cours Moyen 1^{ère} et 2^{ème} année (CM1 et CM2) et la classe de 6^{ème}.

Problématiques et enjeux de la liaison inter-degré : bref historique

L'école et le collège en France, appartenaient, jusqu'à l'instauration du collège unique dans les années 70, à deux « ordres » différents (Lelièvre, 1990). L'école primaire publique était destinée aux enfants du peuple alors que les établissements secondaires étaient réservés à une élite : ce n'était donc pas l'âge ou le niveau d'enseignement qui conditionnait la fréquentation du primaire ou du secondaire mais l'appartenance à une classe sociale.

La distinction entre les deux ordres entraîne une bataille pour la mainmise sur l'enseignement post-élémentaire, notamment sur ses fonctions et ses finalités (Isambert-Jamati, 1985). À partir des années 40, notamment avec le plan Langevin-Wallon (1944), se développe des idées d'unification des deux « ordres », notamment pour créer davantage de « cohésion sociale » (Mons, 2007). C'est finalement en 1975 avec la loi Haby qu'est instauré le « collège unique » (Robert, 2015). Le primaire et le secondaire ne correspondent dès lors

plus à des « ordres » distincts correspondant à classes sociales, mais à des âges, niveaux et étapes dans la scolarité. Les enfants commencent leur scolarité à l'école, la poursuivent au collège (obligatoirement), puis au lycée (pour certains).

Au niveau institutionnel, on retrouve les premières idées d'une mise en continuité des enseignements entre l'école et le collège dans une circulaire datant de 1977²⁰, consacrée à la liaison CM2-6^{ème}. Dans cette circulaire, il est fait référence aux élèves qui seraient parvenus à atteindre les objectifs de l'école primaire « avec peine » et leurs difficultés à pouvoir intégrer le collège par la suite. Ces difficultés sont imputées à un « passage » comprenant des changements dans les « conditions et les formes de l'enseignement », entendues comme les différences en termes d'organisation structurelle (une salle de classe/plusieurs salles de classe ; un enseignant/plusieurs enseignants etc) et les différentes approches pédagogiques et didactiques qui découlent plus ou moins directement de ces différentes organisations structurelles. La solution proposée face à ce problème est, selon cette circulaire, de travailler tout ce qui pourrait créer une « discontinuité » entre école et collège. Parmi les éléments identifiés comme susceptibles de faire discontinuité, on trouve en première ligne la non « harmonisation des enseignements » tels qu'ils sont dispensés par les enseignants du primaire et par les enseignants du secondaire. Depuis cette circulaire de 1977, se succèdent dans l'Éducation Nationale un ensemble de textes et circulaires qui entendent non seulement s'inscrire dans cette dynamique mais aussi la renforcer et la réaffirmer (IGEN & IGAEN, 2014, p. 3).

On trouve alors la mise en place de nombreux dispositifs (Barrère, 2013) visant à renforcer les liens, supposément distendus, entre l'école et le collège. Se multiplient des actions destinées aux élèves : visites du collège, temps de présence au collège, projets communs entre des classes de CM2 et de 6^{ème}. D'autres actions ont concerné les enseignants dans l'optique de leur permettre de rendre leurs enseignements plus « cohérents » les uns avec les autres, entendus comme plus harmonisés.

D'autres politiques éducatives, de plus grandes ampleurs vont voir le jour de manière à créer une continuité, non seulement entre l'école et le collège mais aussi entre l'ensemble des différentes classes. Parmi ces mesures qui entendent être fortes, nous trouvons notamment la promulgation du Socle de connaissances, de compétences et d'attitudes de 2008.

²⁰ Circulaire n° 77-100 du 16 mars 1977. Liaison entre école et collège, cours moyen deuxième année – sixième (B.O. n° 12 du 31 mars 1977).

Depuis l'apparition des cycles en 1995 dans le système scolaire français, qui instaure pour la première fois l'idée d'une continuité dans les apprentissages qui dépasse l'échelle de l'année scolaire, une dynamique sur la question n'a fait que croître, donnant suite au fil des réformes à des politiques éducatives entendant renforcer de plus en plus la mise en cohérence et la continuité dans l'apprentissage d'une classe à l'autre. Si cette dynamique va croissante, c'est que c'est le manque d'harmonisation entre les classes qui est identifié comme générateur de « difficultés scolaires » voire d'« échec scolaire ». En tête des transitions génératrices de difficultés scolaires est particulièrement pointée la « liaison CM2-6^{ème} », c'est-à-dire la transition pour l'élève entre l'école et le collège (Lecomte, 2021).

Les quelques éléments qui distinguent les programmes de Nouvelle-Calédonie et de France métropolitaine peuvent davantage être qualifiés de formes de contextualisation (géographique, linguistique, historique, culturelle) des savoirs enseignés. En effet, comme le soulignent Salaün et Vernaudo (2009, p. 70), ils « ont fait l'objet d'un véritable effort de contextualisation. Les élèves calédoniens découvrent désormais l'environnement géographique local et régional de leur pays, son histoire préoccidentale et les « ombres et les lumières » de la colonisation¹¹. Ces premiers programmes locaux prévoient un enseignement des langues et de la culture kanak en direction des enfants dont les parents en ont exprimé le vœu, à raison de 7 heures hebdomadaires à l'école maternelle et de 5 heures hebdomadaires à l'école élémentaire ». La question de la contextualisation se cristallise également de manière récurrente dans l'enseignement en histoire et géographie (Touitou, Lefort et Ferrière, 2020). Sont en jeu, l'ancrage dans le contexte géographique local ou encore la question du développement durable.

Ce sont donc des savoirs contextualisés qui sont proposés à l'étude, mais il n'existe aucune remise en question de la nature ou de la provenance des savoirs qui sont à enseigner. Sont considérés comme savoirs à enseigner des éléments de savoirs sélectionnés par les institutions (et qui sont stipulés dans les programmes scolaires), c'est-à-dire des savoirs censés avoir été produits par la communauté scientifique française et internationale, celle-ci étant à grande dominante occidentale. Il n'est par exemple pas question de transmettre des éléments de « *indigenous knowledge* » (Battiste et Henderson, 2000)²¹, qui non seulement proviennent des sociétés autochtones mais pensent des savoirs qui placent l'Homme comme

²¹ Ils en proposent la définition suivante : « *Indigenous knowledge is the vibrant relationships between the people, their ecosystems, and the other living beings and spirits that share their lands* » qui met en évidence le caractère « holiste » du concept de savoir autochtone.

un élément « au cœur de la nature et non au-dessus d'elle » contrairement aux savoirs issus de l'occident (Deroche, 2007, p. 37). De nombreux débats existent dans la communauté scientifique, dans les médias et au niveau politique sur ce qui fait la légitimité d'un savoir et, plus particulièrement, sur la pertinence de l'enseigner ou non plutôt qu'un autre. Au-delà de ces débats, Minvielle (2020) pose la question, en prenant l'exemple de l'enseignement des supports pédagogiques conçus pour la discipline « Éléments Fondamentaux de la Culture Kanak » (ELCK), de la façon dont les élèves pourront réceptionner et saisir le réel en apprenant des éléments de culture kanak comme s'il s'agissait d'une culture autonome, dans laquelle ils ne vivent pas, alors que le quotidien des jeunes calédoniens est constitué d'hybridations, notamment du point de vue culturel. Se pose alors la question, comme pour toutes les disciplines, de la décontextualisation des savoirs de référence et leur retraduction en termes de savoirs à enseigner.

Il apparaît que la distinction Nouvelle-Calédonie/France métropolitaine est davantage une revendication politique qu'une réalité dans le système scolaire, et notamment dans les programmes tels qu'ils sont prescrits. En effet, si le Projet Éducatif de la Nouvelle-Calédonie (PENC) pose la question de l'identité de l'école calédonienne et sous-tend de cette façon que celle-ci ne se réduit plus à une application ou adaptation locale d'un modèle national, il est à noter qu'« aucune (des mesures annoncées) ne représente une rupture radicale par rapport au modèle national » (Minvielle, 2018, p. 505). À l'instar de Minvielle, nous pouvons donner l'exemple de l'égalité fille-garçon, qui est une priorité politique annoncée par le gouvernement français dans le monde de l'éducation ou encore la volonté de structurer et donner une légitimité à l'enseignement des langues et cultures kanak qui se traduit, peu ou prou, par un alignement sur les politiques nationales de réhabilitation des langues régionales (création d'un CAPES LCK, création de l'option langue vivante LCK).

Renforcer le lien entre primaire et secondaire : la réforme du cycle 3

Le renforcement des politiques éducatives allant dans ce sens et de la mise en place de dispositifs incitant à la coopération entre enseignants de classes différentes, aboutissent en 2016 à l'occasion de la mise en application de la Loi de Refondation de l'École, à former un cycle, le cycle 3 dit « cycle de consolidation », avec les classes de CM1, de CM2 et de 6^{ème}. Selon le B.O., il poursuit deux grands objectifs. Le premier est de « consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) » et de « permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle ».

Cette réforme marque un tournant dans l'histoire de l'enseignement : pour la première fois, des classes de primaire et de collège partagent un curriculum commun pour assurer la continuité dans les apprentissages des élèves. Le pari qui est fait à travers l'instauration de ce curriculum commun est que, si école et collège partagent des mêmes prescriptions concernant le contenu des enseignements à dispenser, cela permettra aux enseignants de proposer des enseignements qui soient plus harmonieux. Pour renforcer cette volonté d'harmonisation, un ensemble de dispositifs visant à créer des concertations entre enseignants du primaire et enseignants du secondaire sont déployés. Par exemple, des « conseils école-collège » réunissant les enseignants du nouveau cycle 3 et leur hiérarchie locale sont créés dans l'optique d'impulser des dynamiques de collaborations entre enseignants des différents degrés. Les nouvelles prescriptions incitent également les enseignants à constituer des collectifs de travail et à multiplier les échanges de pratiques de travail.

La classe de 6^e occupe une place particulière dans le cycle : elle permet aux élèves de s'adapter au rythme, à l'organisation pédagogique et au cadre de vie du collège tout en se situant dans la continuité des apprentissages engagés au CM1 et au CM2. Ce programme de cycle 3 permet ainsi une entrée progressive et naturelle dans les savoirs constitués des disciplines mais aussi dans leurs langages, leurs démarches et leurs méthodes spécifiques. Pris en charge à l'école par un même professeur polyvalent qui peut ainsi travailler à des acquisitions communes à plusieurs enseignements et établir des liens entre les différents domaines du socle commun, l'enseignement de ces savoirs constitués est assuré en 6e par plusieurs professeurs spécialistes de leur discipline qui contribuent collectivement, grâce à des thématiques communes et aux liens établis entre les disciplines, à l'acquisition des compétences définies par le socle²².

Il apparaît alors que les enjeux de l'enseignement de l'écriture en cycle 3 (et pour l'ensemble des enseignements et de l'organisation du cycle) soient de « rapprocher » l'école et le collège pour instaurer une meilleure progression pédagogique pour les élèves, avec une volonté de renforcement de ce qui avait été mise en place « avant » la réforme pour « favoriser » la liaison CM2-6^{ème}. C'est dans cette optique de renforcement du lien que le cycle 3 a été réparti sur des classes de primaire et de secondaire : les objectifs d'apprentissage fixés sont à acquérir tout au long du cycle. De cette façon, la prescription entend faire travailler ensemble des enseignants qui, historiquement, ne « travaillent pas ensemble » puisqu'ils appartiennent à des groupes professionnels différents, sont issus de formations distinctes et exercent dans

²² D'après le B.O. de l'Éducation Nationale n°31 du 30 juillet 2020 (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf).

des conditions différentes. Dans la définition du cycle 3 est alors affirmée la volonté de réunir l'ensemble de ces enseignants en précisant la cohérence de passer, pour les classes de CM1-CM2, d'enseignants « polyvalents » à des enseignants « spécialistes » qui « contribuent collectivement » à l'apprentissage des élèves. Le mot d'ordre est donc l'appel à l'unité, au travail collectif, à la collaboration, malgré les distinctions des différents groupes professionnels. Cette réforme du cycle 3 s'est d'ailleurs accompagnée, pour encore renforcer les liens entre les enseignants par la mise en place de divers dispositifs destinés à les faire travailler ensemble : conseil école-collège par exemple.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'instauration du PENC était l'aboutissement d'un travail de transition en matière de politique publique dans l'enseignement pour affirmer l'identité d'une école spécifique à la Nouvelle-Calédonie. Fort objet de revendication politique, c'est notamment à travers la question des programmes que les partis indépendantistes entendent reprendre la main sur la question scolaire, longtemps réservée à la France métropolitaine, qu'on a accusé de donner contenus inutiles et inadaptés aux réalités géographiques, culturelles, ethniques (Hardouin, 2008). Par spécifique, il faut ici entendre « différente » de l'école métropolitaine. Néanmoins, si nous regardons les textes légiférant les contenus d'enseignement, nous constatons qu'ils sont les mêmes que ceux de la Métropole, à quelques distinctions près.

On peut notamment observer que les textes en vigueur sont de même nature - socle de connaissances, programmes - organisés selon le même modèle - répartition en cycles d'apprentissage, eux-mêmes divisés en domaines d'enseignement par exemple - et aux contenus presque identiques. Si nous prenons l'exemple de l'enseignement de l'écriture, nous constatons qu'en Nouvelle-Calédonie comme en France métropolitaine, elle appartient au domaine d'enseignement « français » et est pensée toujours en articulation avec le domaine de l'écrit en général. Nous pouvons par exemple lire, dans les deux textes de référence pour les programmes :

Au cycle 3, les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. Chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions.

Avec cet extrait, nous pouvons constater que l'idée que la « posture d'auteur » constitue l'un des objectifs à atteindre au cours du cycle 3 est partagé entre la France métropolitaine et la Nouvelle-Calédonie. Il en est de même pour l'ensemble du programme de français et de la plupart des programmes, tous cycles confondus. Comme l'indique Fillol (2009), il n'y a eu aucune remise en question du « tout français » à l'école en Nouvelle-Calédonie, nous ajouterions qu'il n'y a pas eu de remise en question sur la façon d'enseigner le français en Nouvelle-Calédonie – ou en tout cas, le copié-collé des programmes de français peuvent laisser penser qu'il n'y a pas, au niveau institutionnel, de réflexion plus profonde sur la question.

1.2. Ce que la réforme du cycle 3 demande aux enseignants de métropole et de Nouvelle-Calédonie

La réforme du cycle 3 (appliquée en 2016 en France métropolitaine et en 2019 en NC en tant qu'année de transition) est explicitement pensée pour créer davantage de « continuité pédagogique ». Mais que signifie la « continuité pédagogique » dans les pratiques ? Qu'implique-t-elle ? Pour répondre à ces questions, il convient d'abord d'examiner ce que l'appareil institutionnel identifie comme « continuité pédagogique » et les dispositifs qu'elle met en place pour l'atteindre. Nous le verrons, beaucoup de cette « continuité pédagogique », selon la volonté de l'État français (et repris par le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie) est d'instaurer des changements dans le travail enseignant, plus particulièrement pour ceux qui enseignent aux classes charnières (les dernières années en primaire et la première année au secondaire). Nous verrons ensuite que cela exige, de la part d'enseignants issus de formations différentes, ayant des statuts différents et une reconnaissance sociale différente de « travailler ensemble », ce qui, malgré toutes les tentatives passées, n'a pas abouti encore concrètement à des changements effectifs dans les pratiques.

La réforme du cycle 3, nous l'avons dit, entend répondre à une discontinuité entre école et collège identifiée comme préjudiciable aux élèves. Elle va mettre en place tout un ensemble de mesures et de dispositifs qui reposent sur deux ambitions, liées l'une à l'autre, fixées par l'institution : 1) faire travailler en équipe (Lecomte, 2021) ; 2) homogénéiser les pratiques d'enseignement, jugées trop éloignées entre l'école et le collège.

En cela, la réforme ne fait que renforcer la dynamique de rapprochement entre l'école et le collège, avec la question de la liaison CM2-6^e initiée depuis 1977. Étaient déjà mises en

place par exemple des dispositifs pour mettre en commun des élèves de primaire et des élèves de collège, tels que des événements sportifs, des visites du collège, ou encore des concours inter-classes et inter-établissements²³. On y trouve aussi des mesures applicables aux enseignants, principalement visant à les faire collaborer, tels que la création d'un conseil école-collège.

Mais un autre axe est souligné par la réforme est celle de l'harmonisation et de l'homogénéisation des formations et des pratiques d'enseignement.

1.2.1. Qui sont les enseignants de cycle 3 ?

Variété des statuts et des formations

En France métropolitaine comme en Nouvelle-Calédonie, il existe (et a existé) plusieurs modes de recrutement pour les enseignants du premier degré, et plusieurs modes de recrutement pour les enseignants du second degré, auxquels il correspond autant de statuts et/ou d'obligations de service dans le groupe professionnel des enseignants.

Le premier mode de recrutement pour celui des enseignants du primaire est celui des « instituteurs », qui constitue une part minoritaire de l'ensemble du groupe professionnel des enseignants du premier degré avec seulement 5589 instituteurs titulaires en 2014-2015 sur 330496 enseignants du premier degré. Recrutés selon l'ancien système de recrutement, obsolète depuis 1990 avec la création des IUFM²⁴. Il n'est, depuis lors, plus possible de devenir instituteur titulaire puisque ce sont aujourd'hui des Professeurs des Écoles, deuxième catégorie d'enseignants du primaire et globalement majoritaires dans le groupe professionnel, qui sont formés. À ces deux grandes catégories, il faut aussi ajouter différents « segments professionnels ». Dans le primaire, nous trouvons ainsi les enseignants de maternelle et les enseignants d'élémentaire, les maîtres E et G, les maîtres formateurs (ou maîtres A), les psychologues scolaires, les directeurs d'école et les enseignants spécialisés. Dans le secondaire, nous retrouvons des segmentations entre les différentes disciplines enseignées, entre les enseignants de collège et les enseignants de lycée, les PLC, les PLP, les PE (exerçant en classes SEGPA), ceux chargés ou non de responsabilités dans l'établissement (professeurs principaux, référents numériques...) et entre certifiés, agrégés

²³ À titre d'exemple, nous pouvons citer le projet « Livre mon ami » mis en place dans l'académie de Nouvelle-Calédonie, ou encore le projet Graine de lecteurs dans le Rhône.

²⁴ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres qui avait pour vocation de former les PE, les PLP et les PLC.

et contractuels. Ces différents fragments sont chacun « porteurs d'activités, d'intérêts et d'identités différents qui peuvent être en compétition les uns avec les autres » (Robert et Carraud, 2018). Cette pluralité, présente dans le primaire comme dans le secondaire peut apparaître comme une fragmentation des différents groupes professionnels. Nous y reviendrons.

Les enseignants qui exercent en Nouvelle-Calédonie, comme leurs homologues de métropole, relèvent de plusieurs catégories distinctes, qui varient en fonction de leur lieu de formation (IFM, ESPE), de leur statut (titulaire, maître auxiliaire), du contenu de leur formation (enseignement polyvalent des PE, enseignement des lettres...), du concours qu'ils ont réussi (CRPE, CAPES...). Nous tenterons dans cette partie de montrer en quoi ces divers statuts et formations font du corps professoral exerçant en cycle 3 un ensemble hétéroclite.

Localement, deux types de formations préparent aux métiers d'enseignant du 1er degré : l'IFM-NC forme en trois ans, les instituteurs²⁵ ; l'ESPE forme, après un master, des professeurs des écoles et des professeurs du second degré. En effet, suite à une réforme nationale, un niveau master (bac+5) est désormais exigé pour devenir, professeur des écoles (PE) ou professeur de collège et de lycée. Pour cela, un master "métiers de l'enseignement", a été conçu pour permettre la préparation des concours du 1er degré (PE) et du second degré (CAPES). Il a pour vocation de professionnaliser les étudiants dans leur spécialité et permet également aux enseignants (titulaires et non titulaires) en poste, d'envisager des évolutions dans leur carrière et dans les fonctions qu'ils remplissent.

Statuts des enseignants		Recrutement	Formation initiale
Enseignants du primaire	Professeurs des Écoles (+stagiaires)	Concours du CRPE (ou équivalents précédents)	Licence toute discipline possible Et/ou Master
	Instituteurs (+stagiaires)	Concours de l'École Normale	École Normale

²⁵ Les instituteurs, en Nouvelle-Calédonie, sont formés pendant une période de 3 ans à l'Institut de Formation des Maîtres de Nouvelle-Calédonie (IFM-NC), formation validée par l'obtention d'un « concours d'instituteur ». Pour avoir accès à un descriptif de la formation, voir : <https://denc.gouv.nc/recrutement-examens/le-metier-denseignant/instituteur> et se référer à l'arrêté n°2019-1247 du 7 mai 2019 fixant les épreuves des concours (externe, interne) d'instituteur en Nouvelle-Calédonie.

	Maîtres auxiliaires	Niveau licence demandé Recrutement sur poste	Licence au choix
Enseignants de lettres dans le secondaire	Agrégés lettres modernes/ lettres classiques/ grammaire (+ stagiaires)	Concours de l'agrégation	Licence de lettres modernes ou classiques Maîtrise /Master
	Certifiés lettres modernes/ lettres classiques (+ stagiaires)	Concours du CAPES	Licence de lettres modernes ou classiques Maîtrise/Master
	Maîtres auxiliaires	Niveau licence demandé Recrutement sur poste	Licence toute discipline

Tableau 2 : Statuts et corps des enseignants de cycle 3 en Nouvelle-Calédonie

Statuts des enseignants		Concours/formation	Formation initiale
Enseignants du primaire	Professeurs des Écoles (+stagiaires)	CRPE	Licence au choix
	Enseignants contractuels	Sans concours Recrutement sur poste	Licence au choix
	Instituteurs	Concours de l'école normale	Formation de l'école normale
Enseignants de lettres dans le secondaire	Agrégés lettres modernes/ lettres classiques/ grammaire (+ stagiaires) Certifiés lettres modernes/ lettres classiques (+ stagiaires)	Concours de l'agrégation	Licence de lettres modernes ou classiques Maîtrise /Master
	Enseignants contractuels	Niveau licence demandé Recrutement sur poste	Licence toute discipline

Tableau 3 : Statuts et corps des enseignants de cycle 3 en France métropolitaine

Ce tableau/schéma nous permet d'identifier, du point institutionnel, le statut des enseignants (en fonction de leur mode de recrutement et de leur formation initiale²⁶). Si ce tableau, tel qu'il est présenté est évidemment réducteur de ce qui se passe effectivement dans la réalité, il permet néanmoins de faire apparaître la diversité des statuts des enseignants de cycle 3 chargés d'enseigner (explicitement) l'écriture : variété de formation (et donc des savoirs académiques maîtrisés), variété des modes de recrutement et des statuts. Si nous mettons en lien ce tableau avec ce que nous avons évoqué dans la section précédente à propos de la volonté institutionnelle et politique de faire travailler ensemble, et de la même façon, des enseignants appartenant à des groupes professionnels distincts.

Des « polyvalents » et des « spécialistes » inégalement reconnus

Historiquement, les enseignants du premier et du second degré se sont construits comme deux ensembles professionnels distincts, dont les différences sont encore plus que présentes encore aujourd'hui. Pour le rappeler brièvement, le Professeur des Écoles est issu du modèle du maître d'école, puis de l'instituteur, chargé, à l'origine, d'enseigner à lire, à écrire et à compter. Ce groupe professionnel, institué en tant que Professeur des Écoles depuis 1990, dit être motivé par « l'amour des enfants » (Robert et Carraud, 2018). Comparé à son homologue du second degré, il se caractérise notamment par sa polyvalence. Si l'on connaît la différence d'importance accordée aux différentes matières scolaires à l'école primaire, avec une préférence marquée pour les matières dites fondamentales (le français et les mathématiques) au détriment parfois des domaines considérés comme plus secondaires comme les langues vivantes, les arts ou l'Éducation Physique et Sportive, la polyvalence des enseignants du primaire demeure une préoccupation majeure des enseignants du primaire (Robert et Carraud, 2018) et un modèle toujours prôné par les prescriptions officielles. Elle a pourtant été remise en question à plusieurs reprises au cours des trente dernières années (Prairat et Retornaz, 2002), en raison notamment de la montée de l'idéologie de l'expertise et des évolutions récentes de la fin de l'école primaire comme la montée des objectifs à atteindre et le rattachement avec la sixième avec la réforme du cycle 3 (Robert et Carraud, 2018).

Selon Farges (2010) les enseignants du primaire et du secondaire, bien qu'équivalents en termes d'année d'étude, de catégorie administrative (catégorie A) et faisant partie de la

²⁶ Ce tableau ne prend pas compte de la singularité des parcours. Il s'appuie sciemment sur une conception institutionnelle des enseignants. N'apparaissent donc pas les parcours de reconversion, ou encore les transferts d'une discipline à l'autre pendant la formation initiale.

« communauté éducative » prescrite par l'institution, ne sont en rien devenu un groupe professionnel homogène. D'importants clivages demeurent, voire se sont renforcés. C'est le cas en ce qui concerne le niveau de vie : les enseignants du secondaire ont en moyenne un niveau de vie plus élevé que ceux du premier degré, notamment grâce à l'institutionnalisation des heures supplémentaires. C'est aussi le cas pour la valeur accordée socialement au métier puisque les enseignants du second degré sont encore très largement mieux considérés et reconnus : il semblerait que dans l'opinion populaire, l'idée d'être spécialiste et expert d'un domaine en particulier (par opposition aux généralistes que sont les enseignants du primaire) est plus valorisée. Un clivage important est aussi observé sur le hors travail : les enseignants du primaire et du secondaire se côtoient peu.

Les enseignants du secondaire quant à eux, constituent un groupe professionnel dont la professionnalité est attachée au « respect des frontières académiques », à la « mono disciplinarité » et à une « conception de la justice mettant l'égalité de traitement des élèves au premier plan » (Lantheaume et Simonian, 2012, p. 20) et en cela, s'opposent aux enseignants du primaire pour qui la différenciation pédagogique constitue une norme incontestable (Doelrasad, 2021). Pour eux, c'est la transmission des savoirs et l'acquisition des compétences qui constitue leur cœur de leur métier (Gambert et Bonneau, 2009)

Conclusion : la réforme de cycle 3 demande à des enseignants très différents les uns des autres de travailler ensemble, de collaborer, et même, de mettre en place le même curriculum

1.2.2. L'enseignement en contexte « difficile »

La question de la « difficulté scolaire » a envahi le champ médiatique, politique, institutionnel et scientifique. Mais, comme le souligne Morandi (*in* Montoya et Martinez, 2006), il semble exister plusieurs niveaux de lecture de ce qu'est la difficulté dans le milieu scolaire, qui, selon lui, peuvent être saisis en fonction des différents niveaux d'action des politiques éducatives. On relèvera ici, la distinction entre l'attention portée à l'élève *en* difficulté, où la difficulté est considérée comme un état de l'élève, les « difficultés d'apprentissage », les difficultés d'être ou d'aller à l'école plus particulièrement étudiées par la sociologie, ou encore les dispositifs

L'expérience vécue, par les enseignants, de la difficulté

Lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement, de très nombreux discours sont relayés par les médias concernant un sentiment d'une générale complexité.

Enseigner à un public « difficile » fait « peur » pour un jeune enseignant, comme l'affirme Auduc (1996) en parlant plus spécifiquement des banlieues, lieu où se trouvent des jeunes issus de situations socio-économiques défavorisées, qui se trouvent en « difficultés scolaires » importantes, pris dans des conflits entre monde scolaire et monde « de la rue ». Il y a en effet, en France comme en Nouvelle-Calédonie, des écoles et des collèges où la majorité des enseignants ne veut pas aller, lorsqu'ils y sont contraints (notamment en début de carrière), ils déploient des stratégies pour pouvoir en partir le plus rapidement possible²⁷, les prenant comme un passage obligé (Zambon, 2018).

Pour Robert et Carraud, le métier d'enseignant est « segmenté en fonction des publics et des tâches » et « varie suivant les contextes d'exercice ». Ils identifient trois contextes d'exercice qui font varier le métier : l'enseignement en zone rurale, l'enseignement en zone urbaine et l'enseignement en éducation prioritaire. Selon, l'enseignement en éducation prioritaire se caractérise par une charge émotionnelle importante, qui est due au contact avec des enfants vivant dans des contextes socio-familiaux difficiles et précaires, voire très précaires. Plus précisément, ce sont des éléments tels que la « difficulté de l'intéressement et de la mobilisation des élèves » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 48). La difficulté dans le travail enseignant en général, et *a fortiori* dans les contextes qualifiés de difficiles, est liée à l'expérience de classe avec les élèves : la propension des élèves à négocier ce qui apparaît comme non négociable aux enseignants, se retrouver seuls à justifier de son action éducative et de sa pédagogie (sans soutien expressif de l'institution) font partie des facteurs entraînant fatigue, « usure morale », manque d'estime de soi et parfois, produisant un désengagement progressif et dans certains cas va jusqu'à la démission ou le burn-out. Parmi les problèmes les plus récurrents, les enseignants évoquent la gestion de classe, la gestion des difficultés des élèves dans l'apprentissage, la difficulté à les orienter, et la difficulté à assurer l'autorité. La difficulté à enseigner est alors souvent congruente aussi à la difficulté à apprendre (Morandi, *in* Montoya et Martinez, 2006).

²⁷ Il existe également, minoritaires, qui font la totalité de leur carrière dans des écoles et collèges d'éducation prioritaire (Zambon, 2018). Ces enseignants ont su trouver des stratégies pour « durer dans le métier » : reconnaissance professionnelle, travail rapproché auprès des élèves en difficulté, la composante émotionnelle du métier.

De quelques écarts entre les élèves et les attentes scolaires

Seraient en cause un certain type de population scolaire, le « nouveau public » d'après la massification, celui qui a reconfiguré ce qu'était la classe. Autrefois, l'ordre scolaire reposait sur la sacralisation de la connaissance, incarnée par la figure de l'enseignant, qui pour maintenir l'ordre scolaire n'utilisait que sa propre présence en classe, fortifiée par la légitimité de son statut (Périer, 2010). Aujourd'hui, l'ordre scolaire en classe s'est transformé, il est maintenant « négocié » (Périer, 2010), dans le sens où l'enseignant doit faire en sorte de tenir sa classe en utilisant dispositifs didactiques, occupation de l'espace, tâches d'apprentissage vécues comme motivantes et captivantes. La plupart des enseignants perçoivent ce travail de tenue de classe ou de gestion de classe comme une dégradation de la profession enseignante dans son ensemble, et à l'échelle plus individuelle, comme un détournement du cœur de leur travail :

« Pour les professeurs, le fait de « tenir la classe » n'est pas un but en soi mais une nécessité désagréable et épuisante. Les enseignants ont l'impression que cette activité de contrôle et de discipline les détourne de leur objectif central, qui est de faire entrer les élèves dans un univers intellectuel défini par les programmes. C'est d'ailleurs ce qui explique le sentiment constant de difficulté et d'échec qu'ils ressentent car ils ont l'impression de perdre leur temps au lieu de préparer les élèves à se convertir aux connaissances qu'ils n'ont pas simplement la charge, mais aussi la vocation de leur transmettre. Dans ce contexte, l'accomplissement du travail – faire cours – apparaît comme un moment de grâce. En réalité le métier de professeur consiste moins à faire cours qu'à produire les conditions qui permettent de faire cours » (Dubet, 2008, p. 39)

Si, comme l'affirme Dubet, l'expérience de « tenir la classe » est vécu comme pénible par tous les enseignants, cet effet est d'autant plus renforcé en début de carrière (Périer, 2010), et dans les écoles et collèges dits « difficiles ». Faire en sorte de pouvoir faire cours, c'est notamment être dans une lutte contre l'autonomisation des cultures juvéniles qui développent une résistance à la culture scolaire, et donc, à l'ordre scolaire. Van Zanten (2001), en prenant le cas des écoles dites de « périphérie », montre combien les tensions entre normes de l'école et normes « du quartier » sont en constante tension, au sein des établissements et des classes. Il y aurait notamment un brouillage généralisé qui ferait que, pour les élèves de ces établissements difficiles, il n'y ait pas de différence entre les différents adultes qui travaillent au sein des collèges. Elle montre aussi comment les enseignants ayant choisi de rester dans ces établissements difficiles ont développé des compétences « autres » que celles qui sont *a priori* institutionnellement fixées, ou tout du moins, celles qui ne sont pas identifiées comme faisant partie du travail des enseignants. Par exemple, Van Zanten

analyse la façon dont les femmes utilisent la relation affective avec leurs élèves pour mettre en place un ordre scolaire : celles-ci disent être à la fois « enseignantes » et « mamans » de leurs élèves, parce que ce serait ce dont ils ont besoin. Périer (2010) quant à lui évoque les compétences de théâtralisation des enseignants, qui conçoivent le « faire cours » comme une mise en scène. Mise en lien avec la multiplication des tâches dans le travail enseignant, on arrive rapidement à l'expérience d'une pénibilité généralisée, voire de souffrance en raison d'une déprofessionnalisation (Hélou et Lantheaume, 2008).

Conclusion

Les systèmes scolaires calédonien et français, après avoir longtemps été distincts, se sont peu à peu homogénéisés à partir de l'abolition de l'indigénat en 1946. Cette homogénéisation reposait sur l'idée, comme en France métropolitaine, que donner le même accès à l'éducation (et plus particulièrement à l'école), que « démocratiser le système scolaire » permettrait à tous les élèves, quel que soit leur ethnie ou leur milieu socio-économique d'origine. Mais en Nouvelle-Calédonie, comme en France métropolitaine, cet idéal de méritocratie, reposant sur la seule démocratisation de l'école, s'est retrouvé confronté aux réalités : comme l'affirme Bourdieu, et Kohler et Wacquant (1985) l'école apparaît davantage comme l'instrument d'une reproduction d'un ordre sociale déjà établi. Les systèmes scolaires, en France métropolitaine comme en Nouvelle-Calédonie, sont des systèmes inégaux. Aussi, l'appareil politique va mettre en place des mesures et des dispositifs pour compenser ces inégalités. En France métropolitaine (comme dans d'autres pays du monde), les plus grandes mesures d'envergure sont les politiques d'éducation prioritaire. En Nouvelle-Calédonie, ce sont les dispositifs à l'échelle des Provinces ou de l'académie visant à donner des moyens supplémentaires (humains, matériels, économiques). L'une des mesures pour lutter contre l'échec scolaire, on trouve la réforme des cycles de 2016 qui vise à instaurer davantage de continuité entre l'école et le collège.

Chapitre 2 : L'écriture, son enseignement, son apprentissage

Saisir la préparation de cours sous l'angle de l'activité didactique implique un certain positionnement concernant le contenu d'enseignement qu'est l'écriture. En effet, étudier la préparation dans le domaine de l'écriture signifie notamment de considérer que cette préparation aura pour enjeu de parvenir à enseigner l'écriture *in situ*. Mais alors, qu'est-ce que l'écriture et qu'est-ce qu'enseigner l'écriture ? Cette section a pour ambition d'exposer des éléments de compréhension à propos de l'enseignement de l'écriture, c'est-à-dire définir l'écriture en tant que savoir à enseigner et/ou enseigné, considérée comme « une puissance d'agir, qui comprend une puissance langagière ; un savoir, c'est ce qui permet d'exercer une capacité, qui suppose la construction d'un rapport spécifique au langage » (Sensevy, 2011, p. 59) puisque dans la perspective didactique qui est la nôtre, l'activité en classe entend permettre aux élèves de s'appropriier les contenus et les savoirs en jeu.

Dans cette thèse, sont désignés par « écriture » les compétences rédactionnelles telles que vise à les enseigner l'École, soit la capacité à concevoir et réaliser la production écrite d'un *texte*, fût-il minimal (activité différente de calligraphier, copier, écrire sous la dictée, etc.). Dans les textes officiels, ce contenu d'apprentissage a été désigné de différentes façons : rédaction, production d'écrit, expression écrite, et enfin « écriture » dans les programmes les plus récents (cycle 3 : Arrêté du 17 juillet 2020). L'usage du terme « écriture » dans cette acception technique apparaît initialement chez les didacticiens (Halté et al., 1989, Barré de Mignac, 1996), en référence à des éléments théoriques empruntés à la théorie littéraire (Barthes, 1953), à l'enseignement de la création littéraire (GFEN, 1988 ; Roche et al., 1989) et à l'anthropologie de la *literacy* (Goody 1977, trad. fr. 1986). Cette histoire est l'objet initial des travaux d'Yves Reuter, en particulier (1989).

Objet d'étude investigué par beaucoup de champs théoriques, très différents les uns les autres tels que la psychologie, la sociologie, la littérature, l'anthropologie ou encore les sciences du langage, l'écriture peut aujourd'hui être saisie selon des conceptions et problématiques très nombreuses. Il ne s'agira donc pas, dans ce chapitre, de faire une synthèse de l'ensemble de ces approches mais de soulever certaines grandes conceptions qui paraissent pertinentes

au regard de notre objet d'étude, pour dégager des questionnements didactiques, à savoir des questionnements ayant trait à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

2.1. L'écriture : éléments de définitions

Trouver une définition de l'« écriture » dans le sens commun n'est pas une entreprise aisée. À la lecture de plusieurs dictionnaires, on trouve une multitude de définitions qui sont attribuées au lexème « écriture ». Son sens premier - celui correspondant à son évolution depuis le latin - est celui de « représentation graphique d'une langue » (CNRTL), ou dans sa variante proposée par le Grand Robert « représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnés destinés à durer ». Le lexème désigne également le « type de caractère particuliers adopté pour cette représentation », à savoir qu'il recouvre une dimension typographique, et il peut même désigner la « manière personnelle dont on trace les caractères en écrivant ; ensemble des caractères ainsi tracés ». On peut également trouver que le lexème désigne à la fois l'action d'écrire et le produit de cette action (qui peut aussi être appelé « écrit »). Par extension, il peut aussi désigner une « manière de s'exprimer à l'écrit ». Avec ce dernière définition, on peut faire remarquer que le lexème « écriture » recouvre des sens qui pourraient également être désignés par d'autres termes ou concepts : « langue écrite » pour la représentation graphique de la langue, ou encore « écrit » pour le produit du processus d'écriture. Aussi, selon les dictionnaires de langue française, ce lexème est présenté comme un polysème, ce qui dans l'usage ordinaire de la langue, *a fortiori* dans le milieu scolaire, peut potentiellement porter à confusion ou renvoyer à une notion difficilement définissable. Lorsqu'il s'agit d'enseigner l'écriture, enseigne-t-on l'action d'écrire ? Une représentation graphique de la langue ? Un ensemble de caractères tracés, doté d'une calligraphie personnelle ? Autant de questions qui sont le quotidien des enseignants à l'école, et réciproquement, questions qui concernent aussi les élèves dans leur quotidien en classe.

En sciences du langage

Du côté de la recherche, ces différentes définitions dans la langue courante correspondent, peu ou prou, à différentes acceptions variant selon les champs théoriques. Dès Saussure et la fondation de la linguistique générale, est attribué à l'écriture une fonction instrumentale, celle de transcription du langage oral, de « représentation de la langue » (Saussure, 1916) où elle était considérée comme une « sémie substitutive » (Buysens, 1943, p. 49). Cette

perspective est reprise à maintes reprises, d'où les définitions célèbres de l'écriture telles que : « *Writing is not language, but merely a way of recording language by visible marks* » (Bloomfiel, 1933, p. 21) ou, dans une perspective plus radicale, Martinet qui considère que pour qu'il y ait écriture, il faut qu'il y ait « asservissement du pictural à l'oral » (*in* Cardenas, 2001, p. 97).

Depuis, d'autres courants en sciences du langage ont proposé d'autres conceptions de l'écriture, se distinguant de, voire pour certains s'opposant à, la perspective saussurienne. Klinkenberg (2014, 2018) considère qu'il y a, en sciences du langage, deux grandes écoles pour théoriser l'écriture. La première est issue directement de la linguistique générale que nous venons d'évoquer et s'est peu à peu forgée en approche glossographe de l'écriture : « *l'écriture serait un système sémiotique où les signifiants graphiques renvoient à des signifiés qui sont eux-mêmes toujours et exclusivement des signes linguistiques. Et dès lors, puisque aucune autonomie ne lui est reconnue par rapport à la langue orale, toute fonction sémiotique propre lui est déniée* ». Klinkenberg (2018, p. 103). Dans cette perspective « glottographe radicale », la langue écrite n'est qu'une représentation de la langue véritable que serait la langue orale. Cette conception « translittéraliste » a son pendant en didactique, lorsque apprenant ou enseignant considèrent qu'écrire, se réduit « transcrire une pensée entièrement exprimée à l'oral préalablement ».

D'autres travaux, identifiés comme appartenant au « glottographe relatif » envisagent l'écrit comme ayant un ordre et un code qui lui est propre, mais qui reste en lien très étroit avec la langue orale. Dans cette conception, qui aujourd'hui est très répandue, y compris dans la sphère publique, l'écrit propose une mise en forme visuelle de la langue orale avec des codes qui lui sont propres. Catach (1973, p. 30) explique que l'orthographe de la langue française n'est pas un système de transcription de sons mais un « système à double articulation : phonographique d'une part, supra ou extraphonographique d'autre part », ce qui veut dire que la langue écrite française ne se résume pas à la notation successive de lettres qui associées entre elles permettraient de symboliser une succession de sons, mais peut recouvrir des systèmes de combinaisons plus ou moins complexes pour transcrire des sons, pour donner des éléments d'informations propres au système écrit (par exemple, les marques du pluriel). Cette conception de l'écriture est parmi les plus répandues, notamment dans le système scolaire.

À ces conceptions glottographe s'oppose, selon Klinkenberg, la vision autonomiste de l'écriture, qui l'envisage dans sa dimension spatiale. Dans cette perspective, l'écriture est un

système sémiotique qui a sa propre logique, sa propre existence, ses propres propriétés expressives, et n'est donc pas la simple transcription du langage oral.

L'écriture est un dispositif pluricodique ayant vocation à un usage général au sein d'une communauté humaine située ; son plan de l'expression est constitué d'unités discrètes combinables dont la substance peut être visuelle, tactile ou sonore mais en tout cas organisée spatialement, et son plan du contenu comprend notamment des unités linguistiques combinables, ces plans étant appariés selon des règles socialisées telles que, tant dans la réception et l'interprétation que dans l'encodage et la production, des corrélations systématiques — stables et intersubjectives — puissent être observées entre eux.

Klinkenberg, 2018, p. 129

Ici, l'écriture est un système sémiotique autonome, à la différence par exemple le code Braille ou le code Morse. Elle permet d'envisager l'écriture pour elle-même – et non plus par rapport à une réciproque que serait l'oral.

L'ensemble de ces conceptions en sciences du langage ont influencé, directement ou indirectement, les études en didactique du français et didactique de l'écriture ainsi que la formation des enseignants et leurs pratiques ordinaires.

En psychologie

En psychologie, l'écriture a été saisie et interrogée par le biais de l'apprentissage chez l'enfant. Aussi, cette approche s'est attachée à mettre en visibilité les opérations nécessaires à l'action d'écrire et les caractéristiques qui lui sont liées. Fayol (1997) identifie trois caractéristiques de l'écrit :

- le graphisme

La dimension graphique de l'écriture soulève, dans la perspective de Fayol, des propriétés intrinsèques qui rendent son acquisition plus longues et plus complexes que l'acquisition de la langue orale, identifié comme plus spontané. L'apprentissage de l'écriture doit, quant à lui, faire l'objet d'un apprentissage explicite.

- le rythme de production

Il s'agit ici de l'action de tracer les lettres et la vitesse à laquelle l'enfant trace ces lettres (aussi parfois appelée la « fluence »). L'idée est que la capacité à écrire implique d'acquérir une automatisation du geste grapho-moteur, de plus en plus sûre et de plus en plus rapide.

- les traces révisables

La dernière caractéristique de l'écriture selon Fayol est de laisser des traces visibles et donc révisables, modifiables *a posteriori* de l'action d'écrire en elle-même.

Le principe qui oriente ces approches psychologiques est de décomposer les mécanismes de l'écriture en autant de « parties » ou « modules », plus ou moins indépendants les uns des autres, ce qui a ensuite été repris en didactique de l'écriture pour opérationnaliser ces éléments (Groupe Eva, 1996), qui peuvent selon ce modèle être appris de façon successive. La dimension identitaire-affective n'y est pas priorisée.

En littérature

Les approches didactiques et pédagogiques de l'écriture se sont également beaucoup nourries des conceptions littéraires. C'est à Roland Barthes (1953) que l'on doit l'usage du terme « écriture » dans le sens étendu qui est d'usage aujourd'hui, en lien avec le concept d'écrivain, bien différent de son sens ordinaire, proche de « (calli)graphie » :

« On sait que la langue est un corps de prescriptions et d'habitudes, commun à tous les écrivains d'une époque. Cela veut dire que la langue est comme une Nature qui passe entièrement à travers la parole de l'écrivain, sans pourtant lui donner aucune forme, sans même la nourrir : elle est comme un cercle abstrait de vérités, hors duquel seulement commence à se déposer la densité d'un verbe solitaire. Elle enferme toute la création littéraire à peu près comme le ciel, le sol et leur jonction dessinent pour l'homme un habitat familier »

Ici, c'est le travail de l'écrivain dont il est question : son rapport au monde, son rapport à la langue et à l'écriture, la façon dont il peut ou non en faire usage pour dire le monde. Cette conception a pu, selon les moments de l'histoire de l'école, être perçue comme une forme d'idéal à atteindre dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture.

En anthropologie

Mais ce sont les travaux produits en anthropologie par Jack Goody portant sur les fonctions et le « pouvoir » de l'écriture qui ont pu permettre d'interroger en profondeur la place de l'écriture dans les sociétés humaines. Goody interroge notamment la distinction entre les sociétés qui se sont développées avec l'écriture et celles qui se sont développées sans. Dans les sociétés qui se sont développées avec l'écriture, il est fait le constat que c'est son caractère visuel qui lui donne un pouvoir :

« l'écriture a une influence intérieure d'une espèce particulière, car elle change non seulement notre manière de communiquer mais la nature de ce que nous communiquons, que ce soit aux autres ou à nous-mêmes. Cela ne signifie pas uniquement que l'écriture ou

la lecture nous donnent des outils de réflexion ; pour beaucoup d'entre nous, il est difficile d'imaginer comment nous fonctionnerions sans l'interaction visuelle avec le mot qu'elles rendent possible [...] Toutes les tâches intellectuelles ne font pas appel à de telles techniques, bien entendu. Des instruments de toutes sortes sont disponibles dans les sociétés sans écriture. Mais ils restent à un niveau qui ne permet pas les tâches les plus complexes de développement et d'accumulation du savoir (Goody, 2007, p. 198-199)

Il considère que l'écriture est une « technologie de l'intellect » dans toutes les dimensions qu'elle implique, qu'elle recouvre et qu'elle permet. Par écriture, il désigne ainsi non seulement les « instruments » mobilisés pour la pratiquer (stylos, plumes, claviers...) que les compétences nécessaires à cette pratique (compétences motrices, cognitives...), que ses implications ou encore tous les éléments intégrant la culture de l'écrit (livres, bibliothèques), qui peuvent tour à tour tantôt être objet de consultation et objet de production.

Ces différentes conceptions de l'écriture – dont nous n'avons ici proposé qu'un bref panorama – ont plus ou moins circulé jusque dans la didactique de l'écriture, dans les pratiques des enseignants et dans leur formation. Il est donc pertinent à présent, de s'intéresser aux modèles didactiques (Chabanne et Bucheton, 2002) qui proposent des façons d'enseigner l'écriture.

2.2. Modèles didactiques pour l'enseignement de l'écriture

Dans l'histoire de l'École française, c'est au XIX^{ème} siècle que remonte l'idée de faire écrire des textes aux élèves (Chervel, 2006). Cette volonté de faire écrire les élèves trouvera plusieurs modalités de mise en œuvre au sein de l'histoire de l'École, à travers différents « modèles d'enseignement » (Bishop, 2017, 2019). Selon cette auteure, la notion de modèle apparaît pertinente pour retracer l'évolution de l'enseignement d'un objet donné, en mettant en évidence les manières successives de l'enseigner au fil des périodes. La notion permet de mettre en évidence les liens entre période historique et pratiques d'enseignement orientées vers un objet. Elle est aussi utilisée par Vourzay (1996) et Chabanne et Bucheton (2002), en tant que « modèle didactique », c'est-à-dire une description schématique des manières d'enseigner et d'évaluer. Cette section proposera une présentation des plus grands modèles didactiques pour enseigner l'écriture qui se sont succédés depuis le XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours. Il s'agit de modèles qui sont susceptibles d'être mobilisés par les enseignants dans leur travail, encore aujourd'hui. Pour chaque modèle, sera donné les conceptions de l'écriture, les manières d'enseigner ainsi que les débats auxquels ils ont été associés. Ces

modèles sont issus de la didactique de l'écriture - qui elle-même a repris à son compte des conceptions de l'écriture proposées par d'autres disciplines parmi celles que nous avons évoquées précédemment (anthropologie, sciences du langage, littérature, psychologie) et plus largement de la didactique du français, mais aussi d'autres approches telles que la pédagogie.

2.2.1. Le modèle scolastique ou traditionnel de la « rédaction » : écrire pour montrer qu'on connaît les règles

C'est pendant le Second Empire au XIX^{ème} siècle que l'exercice de la « rédaction » fait son apparition explicite à l'École. L'écriture y est vue comme la transcription d'une pensée qui lui préexiste, selon la formule de Boileau : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement / Et les mots pour le dire arrivent aisément ». Dans ce modèle, l'exercice d'écriture s'organise en une succession d'opérations, selon un ordre rationnel : d'abord chercher les idées, puis faire le plan, ensuite seulement passer à l'écriture au brouillon, puis le corriger et enfin le recopier au propre. C'est le principe de « *L'inventio* avant *l'elocutio* : une tradition ancienne issue de la rhétorique classique » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 2). Il y est aussi supposé que l'étude des règles orthographiques et grammaticales couplée avec les lectures de grands textes littéraires suffiraient pour permettre aux élèves d'écrire : ils n'auraient qu'à utiliser en situation d'écriture, les règles apprises au préalable, en tentant d'imiter les textes littéraires auxquels ils ont été confrontés. Les exercices d'écriture demandés aux élèves reposent essentiellement sur leur expérience vécue supposée comme : « Racontez vos vacances ».

Ce modèle a fait l'objet de vives critiques. Dès 1857, il est jugé inefficace par le ministre Rouland, constatant que trop peu d'élèves sortant de l'école primaire savent lire et écrire. Il condamne, par la même occasion, l'enseignement de la langue française, trop tourné vers l'apprentissage des règles grammaticales (Bishop, 2019). En effet, savoir écrire, dans ce modèle scolastique dépend d'une sorte de don venu « d'on ne sait où » (Reuter, 1996), qu'il est possible d'assimiler à un « jaillissement instinctif » (Petitjean *in* Chiss *et al.* 2008). D'un point de vue didactique, cette conception pose problème : si écrire repose sur un don, cela signifie que ce « don » serait inégalement réparti parmi les élèves et que l'écriture ne peut pas véritablement s'enseigner en tant que telle. Dans cette perspective innéiste, l'exercice de rédaction est donc bien plus une évaluation qu'un dispositif d'enseignement.

2.2.2. « Libérer » les élèves pour qu'ils écrivent : écrire pour s'exprimer librement avec le modèle du « texte libre »

En réaction au modèle scolastique de l'enseignement de l'écriture, Freinet, au sein de son projet pédagogique et politique²⁸, propose la démarche du « texte libre ». Le principe est que l'élève écrive « librement, quand il a envie d'écrire et selon le thème qui l'inspire. Il ne saurait donc être question d'imposer un sujet ni même de prévoir un plan destiné à ce qui ne serait en définitive qu'une rédaction à sujet libre » (Freinet, 1964, p. 51). Il s'agit d'un modèle qui entend entrer en rupture avec le modèle de la rédaction en prônant une conception libératrice de l'écriture, et particulièrement de l'écriture en situation scolaire, qui pose comme postulat l'idée que l'élève s'intéressera à la tâche et progressera naturellement, en étant simplement guidé par son enseignant et par divers auxiliaires (comme des dictionnaires), à condition qu'il soit placé très régulièrement dans des situations d'écriture. À cette volonté de libération s'ajoute, dans la pratique pédagogique de Freinet, l'imprimerie pour garder une véritable trace et place pour l'écrit. C'est donc principalement pour libérer l'élève des contraintes psycho-affectives que cette approche est développée, en le considérant dans son individualité, qu'elle soit consciente ou inconsciente. Le modèle de Freinet repose à la fois sur cette libération et sur la socialisation effective des écrits produits.

Les ateliers d'écriture peuvent être considérés comme des formes de l'expression écrite (Chabanne et Bucheton, 2002). L'écriture est perçue comme un moyen de se libérer, de surmonter la page blanche (Roche, Guiguet et Voltz, 2005/2011) et s'ancre aussi bien dans un contexte scolaire que dans un contexte de loisir ou dans un dispositif de formation pour adultes. Son principal objectif est de développer l'envie d'écrire chez le sujet (Garcia-Debanc, 1989 ; Lafont-Terranova, 2009). Il est à souligner aussi le caractère à la fois individuel et social de l'atelier d'écriture (Dolz et Gagnon, 2018), puisque les textes sont partagés et commentés avec le collectif. Les chantiers d'écriture constituent également des formes d'expressions écrites (Jolibert, 1992, 1994).

²⁸ Le mouvement de l'éducation nouvelle est un courant pédagogique qui s'est développé au début du XXe siècle, et qui prône une éducation plus ouverte, plus démocratique et plus centrée sur l'enfant. Les partisans de ce mouvement, tels que Decroly, Montessori, Freinet, Claparède, Dewey, ont cherché à développer de nouvelles formes d'éducation en dehors des cadres des institutions scolaires, identifiés comme trop rigoureux, disciplinaires et inadaptés aux besoins des enfants. La pédagogie Freinet met l'accent sur l'expression libre et la coopération entre les élèves, et utilise des techniques telles que le texte libre et la correspondance scolaire pour encourager les élèves à s'exprimer librement.

Le principe guidant ce modèle didactique est que c'est en produisant des écrits diversifiés, ancrés dans une réalité sociale, que l'apprentissage de l'écriture peut se faire (Lartigue, 1988 ; Romian, 1994). Les travaux didactiques qui se sont saisis de ce principe s'inspirent des travaux considérant que l'apprentissage de l'écriture est lié à la communication et à la situation dans laquelle se trouve celui qui écrit. En classe, il prend la forme de divers dispositifs tels que les « chantiers d'écriture » (Rebattet, 1997), les projets d'écriture (Jolibert, 1988 ; Pratiques 61, 1989) qui placent les élèves dans des situations fonctionnelles ou ludiques permettant de produire des écrits qui auront une utilité directe ou qui *a minima* engageront les élèves dans la tâche d'écriture. Les écrits en question sont de natures très diverses (Petitjean, 1985).

2.2.3. L'écriture abordée par genre littéraire ou par type de texte et l'articulation entre lecture et écriture

Il s'agit d'une approche particulièrement investiguée par le champ de la didactique de l'écriture, nourrie par le développement de la linguistique textuelle (Adam, 1990) et par des approches didactiques qui préconisent non l'enseignement de la « rédaction » en général, mais la maîtrise méthodique de quelques genres textuels prototypiques (Pratiques 56, 1987 ; Schneuwly, 1991). C'est ainsi d'abord l'approche par types de texte qui préoccupe les didacticiens. On trouve ainsi dans les années 80-90 de nombreux travaux relatifs à un type spécifique - texte explicatif (Laparra, 1986 ; Halté, 1987), texte fictionnel, texte documentaire (Lambert-Chesnot et Vaniscotte, 1985) ou texte descriptif (Haas et Lorrot, 1987) – qui étudient et entendent mettre en visibilité les caractéristiques et difficultés relatives à l'enseignement-apprentissage de l'écriture d'un type de texte en particulier.

Parallèlement, se développe une approche par les genres littéraires (Canvat, 2003), sous l'influence d'idées que l'on attribuait alors à Bakhtine (1978). L'idée qui traverse ces recherches est que « l'homme ne s'exprime qu'en produisant du texte relevant d'un genre particulier » (Bronckart, 1994, p. 138). Les travaux interrogeant l'intérêt du roman ou du théâtre sont ainsi nombreux à voir le jour à cette époque, et continuent d'abreuver l'orientation des travaux sur la production écrite en milieu scolaire encore aujourd'hui (Crinon, 2006 ; Dolz et Gagnon, 2008). Dans cette dynamique, certains travaux en didactique du français considèrent l'enseignement de la lecture-écriture comme un ensemble (Reuter, 1995 ; Daunay, Dufays et Thyron, 2005). Lire et écrire sont ici deux compétences, capacités, liées l'une à l'autre : on lit pour savoir écrire et on écrit pour savoir lire.

2.2.4. L'écriture en tant que suite de procédures

D'autres paradigmes s'inspirent des travaux américains en psychologie cognitive (Hayes et Flower, 1980 ; Flower et Hayes, 1980) et en psycholinguistique pour envisager le processus d'écriture comme une « résolution de problèmes » successifs. L'écriture y est considérée comme un processus dynamique faisant appel à des stratégies très diverses de la part du sujet (lecture, recherches d'informations, transformation...). Il s'agit d'une conception de l'écriture (qui a donné en France tout le modèle didactique de la « production écrite critériée » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Les travaux de recherche qui s'inscrivent dans cette conception s'attachent à formaliser toutes les opérations qui sont constitutives du processus rédactionnel.

Aussi, les travaux de recherche de ce courant se sont attachés à étudier la planification de la tâche d'écriture (Rencontres Pédagogiques, 1988/n°19). Selon Barré-de-Miniac (1995, p. 116) : « l'hypothèse est [...] qu'il est nécessaire de faire affronter très tôt à l'enfant, dès l'école maternelle, des situations de production de textes complexes ». Dans cette perspective, l'enfant est placé dans une situation dite complexe qui exigera qu'il mobilise ses acquis et qu'il comprenne son besoin d'en acquérir de nouveaux pour parvenir à résoudre le ou les problème(s) au(x)quel(s) il est confronté. La notion de résolution de problèmes est également sollicitée pour étudier la gestion de phénomènes linguistiques précis comme l'utilisation des pronoms dans les textes (Repères, 1988, n°75 ; 1989, n°79), où l'élève entre dans une procédure déterminée pour écrire : planification – écriture – révision du texte. Le modèle le plus diffusé est le modèle de Hayes et Flower (1980) qui « intègre l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques stockées en mémoire ainsi que les processus d'écriture (planification, mise en texte, révision). » (Dolz et Gagnon, 2018, p. 31). Le principe sous-jacent est de considérer que la compétence globale « produire un écrit » est analysable comme la combinaison et l'enchaînement de sous-compétences relativement indépendantes les unes des autres, qui peuvent être entraînées séparément et successivement, et que les textes peuvent être produits et améliorés en appliquant successivement ces sous-compétences : produire des idées, collecter du vocabulaire, faire un plan, rédiger des phrases, les assembler en texte, corriger des mots et des phrases, réviser les structures etc.

Les travaux qui ont découlé de cette approche ont notamment permis de développer des dispositifs d'aides pour l'enseignement et l'apprentissage²⁹ et à rendre l'enseignement plus explicite et plus procédural que dans les modèles de la rédaction ou de l'expression écrite, en décomposant autant que possible une compétence complexe en modules. Des opérations comme la relecture ou la révision y sont mises en avant et explicitement enseignées. La motivation et la créativité sont valorisées, mais on cherche explicitement les *skills* sous forme de modules.

2.2.5. Le modèle du sujet écrivain : écrire c'est réécrire

Au-delà de la différence oral/écrit, ce permet d'introduire la question de celui qui écrit, le sujet écrivain (Bucheton, 1995, 2014 ; Lafont-Terranova, 2009) et de son rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2017). Il est aussi alimenté par les travaux sur la génétique textuelle (Grésillon, 1994) amenant à considérer l'écriture comme un processus, et non plus comme un produit fini, introduisant la question de la réécriture, qui est aujourd'hui unanimement reconnue comme faisant partie intégrante de l'écriture. D'autres modèles didactiques ont alors vu le jour, chacun porteurs d'une certaine conception de l'écriture et de son apprentissage.

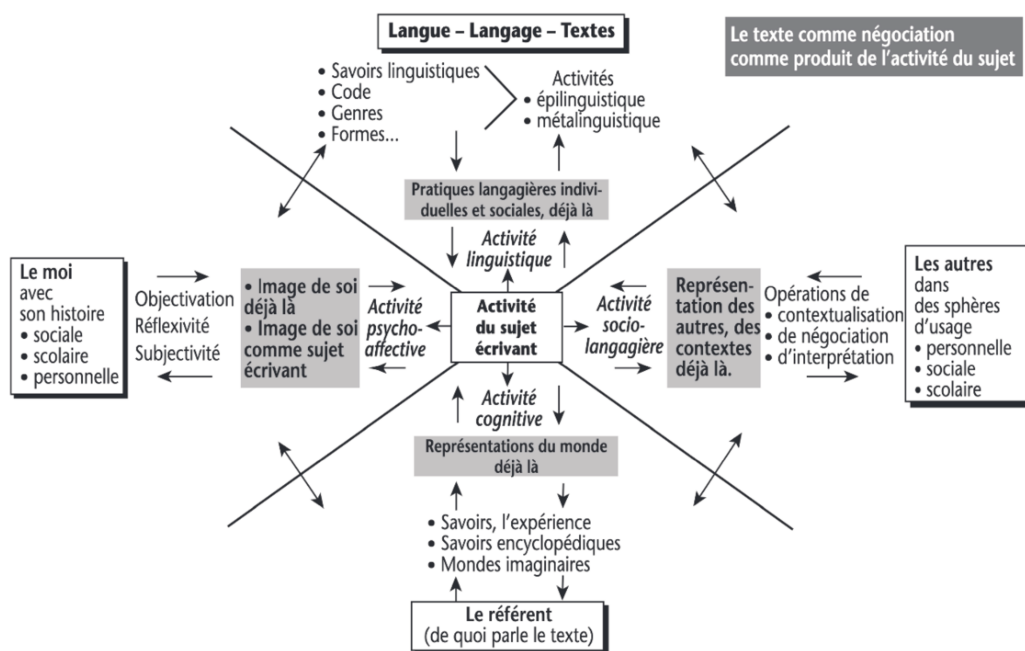
Selon le modèle du « sujet écrivain » mis au point par Dominique Bucheton (1995, 2014) c'est l'activité du « sujet écrivain » qui est au centre de la démarche d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Il s'agit d'une conception anthropologique de l'écriture, à savoir que l'attention est sur le sujet (ici l'élève) et non sur ce qu'il produit. L'enjeu pour l'enseignant, dans la dynamique de ce modèle didactique, est de faire en sorte que l'élève puisse s'engager dans la tâche d'écriture, et surtout, pouvoir entrer dans un processus de réécriture, entendu comme un processus de révision/amélioration de son propre texte. Pour le dire autrement, ce serait en écrivant et en réécrivant que l'élève apprendrait à écrire, à partir de premiers jets nécessairement imparfaits formellement, et non en visant la production directe d'un écrit conforme aux normes scolaires. Un autre principe fondamental est que l'écrit et son contenu (conceptuel, imaginaire...) se co-développent mutuellement, mais que le mouvement initial suppose l'engagement de l'élève dans la tâche d'écriture, sa prise de risque comme sujet écrivain. Le modèle s'appuie sur les travaux empiriques de Dominique Bucheton qui ont montré qu'aux fils de réécritures successives, les textes des

²⁹ Grille critériée

élèves s'épaississaient (Bucheton, 1996, 1997) se développaient, s'organisaient, sans nécessairement que chaque amélioration ait été l'objet d'un enseignement spécifique – à condition que l'élève donne sens à ce travail de reformulation-crédation.

Il s'agit d'une conception de l'enseignement -apprentissage de l'écriture qui s'inspire d'autres approches en didactique de l'écriture, comme schématisé dans le schéma ci-dessous (Bucheton, 2014) :

Écrire : un processus complexe qui se joue sur plusieurs axes conjoints



Ici, le sujet en activité d'écriture (représenté au centre) gère, de façon simultanée, quatre axes d'activité », qui peuvent aussi être compris comme des « pôles » de préoccupation, auxquels s'adjoignent des problématiques spécifiques :

- Le pôle référence, qui pour le dire dans un vocabulaire plus usuel, symbolise « de quoi parle le texte ». Il s'agit d'éléments repris par Bucheton et qui sont issus de la psychologie cognitive.
- Le pôle énonciatif (de gauche à droite sur le schéma ci-dessus) met en évidence les choix énonciatifs pour identifier le narrateur du texte et la représentation plus ou moins abstraite du destinataire du texte, en interrogeant dans le même mouvement la question de ce destinataire « absent », pôle conçu à l'issue de travaux en sociologie de l'écrit (Fabre, 1993 ; Lahire, 1997). Ces travaux ont pour intérêt de replacer le

sujet écrivant dans réalité sociale et de tenir compte des différences socio-culturelles entre les individus.

- Le pôle linguistique représente à la fois le pôle le plus connu socialement et scolairement et le pôle qui bénéficie d'un enseignement le plus explicite. Ce pôle a été pensé en lien avec les sciences du langage.
- Le pôle « moi », directement issu de la psychologie clinique, qui représente les rapports à soi et au savoir qui caractérise chaque sujet écrivant.

Pour chacune de ces dimensions, le sujet écrivant active et mobilise un « déjà-là » pour pouvoir écrire. Comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2002, p. 34) :

« écrire, c'est d'abord mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme sémiotique pour agir dans une situation. L'écrit met au travail ce contenu, permet de le poser, puis de faire évoluer au fur et à mesure des réécritures partielles ou totales. Ce contenu symbolique, c'est tout simplement l'histoire qu'on raconte, les idées qu'on liste et qu'on articule en raisonnement, les concepts qu'on développe, assemble, illustre, les affects qu'on nomme et qu'on figure, les percepts qu'on organise en compte rendu ou en description etc. Considérer la dimension symbolique de l'activité du sujet écrivant, c'est prendre à la lettre une conception du langage qui refuse de séparer forme et contenu, qui refuse de séparer langage-sujet ».

Il faut souligner que, d'une certaine manière, le modèle de Bucheton montre comment peuvent s'intégrer les modèles didactiques précédemment présentés, qui correspondent en fait, dans la schématisation présentée ci-dessus, uniquement au pôle « linguistique », soit les ressources techniques qu'il faut bien entendu enseigner à l'élève. Mais cet enseignement est en quelque sorte non le point de départ, mais *une des composantes* du processus global d'accès à l'écriture, et ne peut à lui seul le remplacer, ni expliquer à lui seul les difficultés des élèves à s'engager dans l'écriture. Les autres pôles sont à la fois des moteurs, mais aussi des composantes fortement inhibitrices de cet engagement.

Dans cette perspective (à laquelle nous souscrivons), l'écriture, et *a fortiori* son enseignement et/ou son apprentissage, ne peut s'envisager sans se placer du point de vue des sujets, pour étudier, interroger, mettre en exergue leur activité d'écriture ou d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Au niveau didactique, l'activité d'écriture sera alors considérée dans le cadre de notre thèse comme une activité qui s'enseigne en prenant en compte l'ensemble des dimensions de cette activité, donc, de fait, en intégrant les différents modèles précédemment évoqués. Ainsi, la compétence scripturale est un processus complexe qui doit s'enseigner par la pratique en

situations d'emblée complexes, mais motivantes, ce que Bucheton reprend du principe des « textes libres » de Freinet. Elle a montré à partir de plusieurs études de cas que les productions des élèves évoluent quand ils sont invités à reprendre la tâche d'écriture globalement, y compris en l'absence d'entraînements spécifiques portant sur des capacités difficiles à expliciter et à didactiser comme la « planification », la « cohérence », la « mise en mots ». Sans doute des exercices de structuration méthodique empruntés au modèle de la production d'écrit peuvent apporter des ressources ; mais elles peuvent aussi provenir de phénomènes de reprise-transformation par copier-coller-reformuler tels qu'ils sont décrits par François pour l'oral, donc par des phénomènes empruntant à la copie et à la paraphrase, et non à l'application de règles techniques difficiles à décrire. Donc la priorité est moins l'enseignement systématique de sous-compétences de l'activité rédactionnelle que sa pratique, et la phase clef de la séquence est moins la production du premier jet que le travail de réécriture. De tels éléments théoriques ont des implications pratiques dans les choix des contextes, la définition des tâches, la mise à disposition de ressources, et peut être plus profondément dans la définition du contrat, par exemple la place laissée au brouillonement ou aux « fautes » dans des états successifs du texte. Pour autant, le modèle ne prétend pas régler par des principes a priori les dilemmes et les tensions que l'enseignant va nécessairement rencontrer, car il est soumis à des choix nécessairement contradictoires, à des conflits de normes. Mais le modèle didactique du sujet écrivant propose moins de formater étape par étape une compétence scripturale que d'organiser et d'accompagner au mieux, au plus près de l'activité de sujets apprenants, la résolution des problèmes que leur pose leur propre projet d'écriture. Bucheton propose notamment de distinguer l'activité de réécriture de celle de révision et/ou de correction.

En rattachant ces considérations à la préparation de cours, nous pouvons dire qu'*a minima*, l'un des enjeux de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture sera d'envisager les moyens de mettre les élèves d'être en activité d'écriture et de puiser dans une vaste boîte à outils didactiques pour adapter les situations et les aides à leur apporter. Mais c'est à ce moment que les didacticiens sont contraints de cesser de formuler seulement des recommandations (même tirées de travaux descriptifs valides) pour devoir s'intéresser à la réalité d'un double travail : celui de l'élève et celui de l'enseignant.

2.3. Les élèves et les enseignants face à l'écriture

Les travaux des didacticiens de l'écriture, dans une première étape de leur histoire, se sont surtout consacrés à proposer des *recommandations pour la pratique*, définis à partir de recherches-actions privilégiant les études de cas de classes « innovantes » constituant des contextes de travail privilégiés : autant de normes relevant d'une prescription qui n'est plus seulement celle des textes officiels. D'autres travaux se sont développés à partir des problèmes posés par la mise en œuvre et la dissémination de telles recommandations, obligeant à prendre en compte d'une part les conditions réelles du travail ordinaire, et d'autre le « travail réel » des élèves... et leurs difficultés.

2.3.1. Du côté des élèves

Il est constaté en France l'échec plus important des élèves issus de classes sociales défavorisées, en Nouvelle-Calédonie des élèves d'origine océanienne. Mais que signifie échouer ou réussir à l'école ? Que signifie réussir dans une discipline – dans le cas qui nous intéresse dans cette thèse, la discipline « français » ? Comment comprendre ces profondes inégalités, en tenant compte des savoirs qui y sont dispensés ? Nous allons, dans cette section, nous intéresser aux travaux portant sur les difficultés des élèves, leurs comportements en lien avec l'écriture et la langue et qui permettent de porter un éclairage sur l'échec scolaire d'élèves issus de certaines populations.

Penloup (2006) à la suite de Bourgain (1988) explique qu'il existe certaines croyances concernant l'écriture, liées à sa représentation sociale, qui contribuent à poser des difficultés, voire faire obstacle à l'apprentissage. La croyance en un « « vrai » français déposé dans les œuvres prestigieuses » constitue selon elles une erreur importante consistant à penser qu'il existe une langue « véritable » et qui n'existerait que dans les œuvres de littérature dite classique. En suivant cette idée, l'apprentissage de l'écriture serait une sorte de quête infinie vers la maîtrise parfaite de cette norme linguistique. Les pratiques quotidiennes de la langue ne seraient ainsi que des utilisations imparfaites voire fautives de la langue véritable. L'autre croyance qu'elles identifient – et que nous pouvons rattacher explicitement ou implicitement à la première – est le fait de penser que le processus d'écriture est maîtrisé par les seuls écrivains, et que ceux-ci écriraient d'un seul jet linéaire en parvenant à retranscrire au fil de leur inspiration. Il s'agit selon Penloup (2006, p. 81-92) d'une « méconnaissance de l'écriture en tant que travail », héritage de la théorie du don issue de la tradition scolastique.

L'apprentissage de l'écriture, en suivant cette optique, consisterait à tenter indéfiniment d'imiter une représentation erronée du travail d'écrivain, sans s'intéresser à l'écriture, ses caractéristiques ou ses procédés. D'autres difficultés, inhérentes à ce qu'est l'écriture, ont été identifiées en analysant notamment les productions d'élèves. Il est remarqué que chez les élèves les plus en difficulté sont absentes (ou presque complètement absentes) toutes les marques énonciatives du discours qui permettent de donner des éléments contextuels et cotextuels au lecteur (Lahire, 1992) (c'est le pôle « représentation des autres » dans le schéma de Bucheton (2014). Celui-ci, étant absent au moment du processus d'écriture (David et Plane, 1996), doit être pensé et imaginé par le scripteur lorsqu'il est en situation d'écriture s'il entend produire un texte compréhensible par un autre destinataire que lui-même. Plane (1994) identifie également des obstacles d'ordre psycho-affectifs (c'est le pôle « image de soi » du schéma de Bucheton). L'acte d'écrire implique en effet un investissement personnel qui peut questionner son rapport à soi et son rapport au monde.

En dépassant la question des difficultés d'apprentissage liées à des propriétés intrinsèques à l'écriture, plusieurs concepts ont été proposés pour décrire ce qui détermine et différencie le comportement des élèves face à l'écriture. C'est notamment le cas du concept de « rapport à l'écriture (Barré de Miniac, 2002/2017), qui est une adaptation du concept de « rapport au savoir » (Charlot, 1997), qui peut être aussi décrit comme un système de dispositions au sens de Bourdieu. En effet, inclure le point de vue de l'élève en enseignement-apprentissage suppose de connaître ce système de dispositions. La complexité de la compétence « savoir écrire » se couple alors avec les complexités des notions citées ci-dessus. Si l'on considère la notion de « rapport à l'écriture » telle que l'entend Barré De Miniac, il faut inclure dans la réflexion : les aspects cliniques et psycho-affectifs, socio-cognitifs sociolinguistiques, sociaux et culturels (Barré De Miniac, 2015).

« L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer que l'écriture c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres. C'est aussi désigner le mouvement qui, en amont, conduit le sujet à s'emparer de l'écriture pour exprimer cette singularité, ou tout au moins désirer le faire, désir mené ou non à son terme » (Barré De Miniac, 2017, p. 20)

L'intérêt de ce concept, qui a beaucoup été repris en didactique de l'écriture par la suite pour s'intéresser aux élèves, est de tenter de tenir compte d'aspects à la fois psycho-affectifs,

langagiers et sociaux. L'activité d'écrire s'inscrit dans un rapport à soi et au monde, à la langue, à l'écriture en elle-même, à sa potentielle réception, qui a été socialement construit. Si l'on replace la tâche de production d'écrit au contexte scolaire et aux modes de socialisation qui y sont liés (Lahire, 1992, 1993), il est possible de constater qu'à l'école la pratique de l'écriture s'associe avec un rapport objectivant, distancié et réflexif à la langue. En cela, Lahire s'inscrit directement dans la filiation de Bernstein (1971), qui distingue code « restreint » et code « élaboré », dans les usages du langage des différentes classes sociales. Par l'étude de ses aspects phonétiques, orthographiques, grammaticaux ou encore sémantiques, il est demandé à l'élève d'opérer une rupture avec un usage pratique de langue (le plus souvent orale) et de prendre une distance réflexive vis-à-vis d'elle (Lahire, 1994).

la socialisation langagière non scolaire des élèves, en ce qu'elle a contribué à construire des habitudes de communication, des habitudes cognitives, des usages routiniers du langage et leurs représentations (l'ensemble constituant ce qu'on peut appeler un "rapport" au langage) (Bautier, 2001, p. 150)

En cela, la place et l'usage donné à la langue dans la sphère familiale des élèves (les socialisations primaires) se révèle déterminante pour la réussite des élèves. Ce sont potentiellement ceux qui ont des modes de socialisation langagière hors école qui sont les plus proches de celles exigées à l'école qui auront davantage de dispositions pour réussir. Comme l'explique Lahire (1992), ce sont les élèves les plus dotés culturellement qui vont davantage parvenir à s'appropriier le rapport réflexif au langage et vont même parvenir à exercer de son pouvoir en classe, alors que les élèves issus de classes populaires restent souvent des usagers tentant de s'appropriier les règles linguistiques. C'est pour cela que Bautier et Bucheton (1997) proposent, pour identifier les « savoirs enseignés » en classe de français, de plutôt s'intéresser aux « pratiques langagières » en tant qu'objet d'enseignement, notion qui selon elles permet de sortir du flou que représente les notions telles que la « maîtrise de la langue ». Parler de « pratiques langagières » selon ces auteures, redonne à cet objet d'enseignement en classe de français son caractère socialement construit : les pratiques langagières sont marqueurs d'identité³⁰, sont liées à une multitude contextes sociaux et leurs usages qui méritent eux aussi d'être objectivés en classe.

³⁰ Sur la question du marqueur identitaire des langues, le contexte calédonien (multilingue à langue dominante unique) est particulièrement concerné. Elle est, comme le rappelle Razafimandimbimananana (2021, p. 102) « le siège d'oppositions idéologiques entre monolinguisme et plurilinguisme » : certaines langues et/ou pratiques langagières familiales sont stigmatisées, dévalorisées, voire considérées comme de potentiels « handicaps ».

Pour aller plus loin sur cette question, Bucheton (2006, p.32) propose le concept de « posture » qu'elle définit de la façon suivante :

Une posture est un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet, ce qui en rend la saisie difficile et nous interdit tout « étiquetage » des sujets

La tâche scolaire donnée à laquelle elle fait référence est la tâche de lecture-écriture. Il s'agit d'un concept qui permet d'intégrer - dans la problématique de se demander ce que fait un élève en classe, quel rôle il se donne à jouer, quels liens il entretient avec le savoir – des considérations à la fois sociologique (qui fait notamment écho au concept de « disposition »), historique, psycho-affective et linguistique. Elle identifie ainsi quatre postures que les élèves peuvent adopter :

- une posture scolaire : l'élève fait la tâche qui lui est demandée pour être dans les règles. Il développe une technocité dans la lecture-écriture ;
- une posture primaire : il s'agit d'une posture où l'élève s'implique « réellement » dans l'apprentissage du contenu en question. Dans le cas de l'écriture, cela se traduit selon Bucheton par une sorte « d'écriture du vrai » sans contrôle du texte sur les plans linguistiques ;
- une posture secondaire : c'est une posture plus réflexive et distanciée à l'écriture et la lecture ;
- une posture « créative et ludique » : il s'agit d'une posture où l'élève s'approprie à sa façon les tâches qui lui sont demandées. Il fait preuve de créativité, détourne la tâche sans pour autant ne pas y répondre.

Il est important de préciser, pour terminer, que ces postures n'ont pas été catégorisées pour classer les élèves de manière statique, bien au contraire : ces postures sont à considérer de façon dynamiques et évolutives. Un élève peut s'inscrire dans plusieurs postures différentes à la fois, ou bien évoluer d'une posture l'autre au fil du temps, notamment grâce à l'enseignant qui est lui aussi pris dans un jeu de posture en classe (Bucheton et Soulé, 2009).

2.3.2. Les enseignants et l'enseignement de l'écriture

Des sujets écrivains chargés d'enseigner l'écriture

Il existe une littérature scientifique abondante tentant de dégager des réflexions et éléments pertinents pour penser une formation des enseignants. L'écriture et sa didactique sont considérés comme des contenus à enseigner en formation d'enseignants (Dufays et Thyron, 2004; Daunay, Delcambre, Dufays et Thyron, 2007 ; Morisse, Cros et Lafortune, 2011 ; Lafont-Terranova et Niwese, 2012). Ces études mettent en évidence que l'enjeu en formation des enseignants est double : 1) faire en sorte que les futurs enseignants, en tant que sujets écrivains ou scripteurs, aient suffisamment d'éléments, « d'outils », à propos de l'écriture pour pouvoir l'enseigner (Gagnon et Dolz, 2018), mais aussi se reconnaissent en tant que sujets écrivains ou scripteurs ; 2) donner de permettre le développement de « gestes professionnels » dans l'interaction entre les formés et le formateur propres à l'enseignement de l'écriture de cet objet qu'est l'écriture comme elle vient d'être définie comme « rapport à » (Brunel et Rinck, 2016). Pour parvenir à ces deux enjeux, la plupart de ces recherches s'entendent sur le fait que les étudiants doivent aussi être mis en situation de pratiquer l'écriture eux-mêmes. Ces pratiques d'écriture relèvent d'une part de l'écriture de recherche et son apprentissage, qui par sa dimension réflexive est susceptible de permettre aux étudiants de développer leurs compétences en tant que sujets écrivains. Ici, c'est l'idée que la professionnalisation passe par l'écriture (Morisse, 2014). Cela passe d'autre part aussi par une pluralité de mise en situation d'écriture avec un souci de conscientisation de la démarche, de façon à « se construire son identité personnelle et professionnelle dans ce domaine ; de construire son action didactique plutôt que de l'appliquer » (Brunel et Rinck, 2016, p. 171³¹). Dans les dispositifs proposés par la formation, est mis l'accent sur la dimension procédurale de l'écriture, le regard sur l'élève et ses difficultés, abordés à partir de sa propre expérience de scripteur laborieux.

L'accent mis sur les pratiques d'écriture personnelles et professionnelles en formation invitent à s'interroger sur les enseignants (en exercice) en tant que sujets écrivains. Pour Barré De-Miniac (1992), il existe un lien entre la place de l'écriture dans la vie personnelle des enseignants, leurs pratiques de classe : leur rapport à l'écriture influence fortement la conception qu'ils se font de l'écriture en tant qu'objet d'enseignement, des compétences à

³¹ Cette démarche « d'homologie » est empruntée à la didactique des mathématiques (Kusniak, 2007). L'idée est qu'il est pertinent de mettre les formés dans des tâches et des situations conformes et compatibles avec des tâches et situations reproductibles en école primaire avec des élèves.

enseigner aux élèves. Comme le constatent déjà Lafont-Terranova et Colin il y a une vingtaine d'années (2002), peu de travaux ont interrogé explicitement le rapport des enseignants avec l'écriture. D'après ces auteurs, les enseignants du secondaire, en fonction des disciplines, entretiennent des rapport à l'écriture différents, correspondant avec leurs pratiques d'enseignement : les enseignants de français sont ceux qui intègrent le plus de perspectives quant à l'écriture (dimension sociale, anthropologique, existentielle...) alors que les enseignants de mathématiques ne prennent en compte que quelques dimensions, sans tenir compte du rapport possiblement négatif ou positif des élèves avec l'écriture.

Les études prenant en compte le rapport à l'écriture des enseignants ont été plus récemment menés au Québec (Lamb, Plante et Tremblay, 2018). Ces études montrent que malgré l'avancée des travaux remettant en question l'idéologie du don, elle demeure encore très présente dans les représentations des enseignants, ce qui implique que beaucoup considèrent que l'écriture ne peut s'apprendre et s'enseigner. Cette représentation de sens commun selon Barré-De-Miniac n'empêche pas les enseignants d'avoir des connaissances plus savantes à propos de l'écriture.

Pratiques d'enseignement de l'écriture et leurs effets

L'enseignement de l'écriture, selon le constat que fait Dominique Bucheton (Bucheton, 2014), serait bien trop axé vers la « maîtrise de la langue » dans les pratiques enseignantes. Elle propose alors, ambitieux projet annoncé dans le titre de son ouvrage, de Refonder l'enseignement de l'écriture en portant la forte conviction qu'en terme de didactique de l'écrit c'est au sujet écrivant qu'il faut prêter attention pour lui permettre d'explorer l'écrit dans toute sa complexité et son caractère multidimensionnel.

Le projet est ambitieux pour les enseignants de français et les formateurs d'enseignants : il s'agit de changer radicalement des pratiques qui se sont ancrées depuis de nombreuses années, telles que l'évaluation des productions écrites en tant que produit fini (alors qu'il est important d'évaluer les processus et la dynamique de développement) et toujours comparées à un idéal très abstrait qui serait la norme. Effectivement, lorsqu'on considère l'évaluation comme le fait de mesurer l'écart entre la production de l'élève et la norme, les critères linguistiques apparaissent comme « moins complexes » à utiliser, la langue étant codifiée, alors que l'évaluation de l'activité de l'élève apparaît plus difficile.

Ce projet est aussi ambitieux parce qu'il faut trouver les formes de travail dans la classe qui correspondent à ces choix théoriques : comment « évaluer les processus et la dynamique de

développement » et surtout comment transformer cette évaluation en action didactique ? Cela renvoie aux enjeux fondamentaux des approches didactiques (pas seulement la didactique de l'écriture). Comme le rappelle Rolang Goigoux s'adressant à ses collègues : les didacticiens sont-ils encore soucieux de favoriser les apprentissages des élèves les moins performants ? (Goigoux, 2007). Il invite à substituer à une approche prescriptive une approche ergonomique, qui cherche à comprendre les problèmes des acteurs et leurs pratiques à partir de leur point de vue et des contraintes qui sont celles des contextes de pratique professionnelle. Cette optique implique non seulement d'étudier les pratiques professionnelles, mais surtout, de comprendre ce qui les orientent, les prescriptions qui les régissent et qui entrent en tension avec les contraintes du travail ordinaire³².

2.4. L'écriture dans les Instructions Officielles et les recommandations : un système de normes prescrites

Après avoir exposé les modèles didactiques qui ont été construits en didactique de l'écriture (et dans d'autres domaines) et les problématiques en termes d'enseignement auxquels ils entendent (ou ont entendu) répondre, il apparaît pertinent d'analyser les prescriptions et recommandations officielles par lesquels ces modèles se sont traduits. En effet, dans la mesure où notre étude est ancrée dans ce que l'on pourrait appeler la « discipline français »³³ telle qu'elle est construite dans les systèmes scolaires français et calédonien, leur examen apparaît incontournable. Cette section entend mettre en évidence les dynamiques qui parcourent les programmes de « français » et plus particulièrement les programmes d'« écriture » dans son ensemble, tout en proposant une focale privilégiée sur le cycle 3. Si les références théoriques ne sont pas toujours mentionnées explicitement dans ces prescriptions et ces recommandations, l'objet de cette section est d'émettre des hypothèses, particulièrement pour les programmes de cycle 3, quant aux modèles didactiques et aux théories auxquelles elles peuvent faire référence. Ces prescriptions et recommandations, en lien avec un ou plusieurs modèles didactiques, seront ensuite mobilisés par les enseignants en tant que normes et systèmes de normes (Schwartz et Durrive, 2009) pour faire leur travail.

³² Plusieurs études, notamment celles portant sur les recherches collaboratives ou participatives, vont plus loin. Pour qu'un dispositif didactique « innovant » puisse réellement être mobilisé dans l'ordinaire du travail, être « robuste » (Kervyn, 2020) il doit tenir compte des pratiques professionnelles déjà existantes et des problèmes professionnels qui les parcourent (Kervyn et Goigoux, 2021 ; Goigoux, Renaud et Roux, 2021).

³³ Nous reviendrons ultérieurement sur ce que nous appelons « discipline français ».

Ce qui est appelé couramment « programmes scolaires » en France (et en Nouvelle-Calédonie qui en sont officiellement démarqués) est un ensemble de documents organisé selon le découpage structurel du système scolaire, qui entend stipuler les contenus d'enseignement et recommander des approches didactiques et pédagogiques qui sont présentées comme permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Ces programmes sont structurés par « cycles », qui sont au nombre de quatre, regroupant chacun trois « niveaux de classe ». Ces cycles ont été constitués dans l'optique de créer une continuité dans l'apprentissage des élèves.

Dans le cas de l'enseignement de l'écriture, cette continuité peut se retrouver dans trois niveaux de complexité d'écriture qui peuvent être identifiés : 1) savoir tracer des lettres (compétence travaillée en cycle 1 et au début du cycle 2) ; 2) savoir écrire des phrases, avec l'apprentissage de la syntaxe, et de premiers éléments d'orthographe, de vocabulaire ; 3) savoir écrire des textes.

Il est rappelé dans les programmes, dans le propos introducteur de la présentation du cycle 3 (comme pour les autres cycles) les compétences que les élèves ont théoriquement apprises dans le cycle précédent, et se reposent sur celles-ci pour exposer celles qui seront à maîtriser à l'issue du nouveau cycle qui est présenté. La volonté est d'instaurer une continuité à la fois entre les classes, comme nous l'avons étudié précédemment, et entre les cycles. Il y est souligné régulièrement, l'importance de la cohérence dans la succession des cycles.

2.4.1. Niveau 1 : les élèves doivent savoir écrire de manière lisible, fluide et rapide

L'apprentissage du geste grapho-moteur débute au cycle 1 et s'achève au cycle 3. Les programmes de cycle 1 expliquent en quoi consiste « apprendre à écrire tout seul », entendu dans le sens apprendre à former des lettres :

Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture (épaule, coude, poignet, doigts), contrôler les tracés, et surtout tracer volontairement des signes abstraits dont ils comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons ((BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

« Apprendre à écrire tout seul » au cycle 1 correspond à la première étape de l'apprentissage du geste grapho-moteur, c'est-à-dire, la capacité à mobiliser son corps pour pouvoir tracer

des lettres manuscrites qui soient conformes à la norme. De longues précisions sont données sur la façon dont les enseignants de cycle 1 doivent s'y prendre pour y parvenir. Il est notamment détaillé la valorisation de toutes formes de productions d'écrits provenant des élèves, quelles que soient leurs formes. Il est notamment souligné l'importance d'accorder une place centrale aux essais d'écriture pour pouvoir permettre l'entrée dans l'écrit.

Au cycle 2, l'apprentissage du geste grapho-moteur se présente de la façon suivante :

Ayant commencé d'apprendre à écrire en cursive en grande section, ils complètent l'apprentissage du geste d'écriture non achevé et perfectionnent leurs acquis (sûreté et vitesse), automatisant progressivement le tracé normé des lettres (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Ce qui est ici visé est la capacité des élèves à mobiliser le geste grapho-moteur d'une manière de plus en plus aisée, de plus en plus rapide et en intégrant les normes des lettres de l'alphabet. Cela se poursuit et s'achève au cycle 3 par la volonté que les élèves soient capables de : « écrire à la main de manière fluide et efficace ». Si aucune définition de la maîtrise de l'écriture « fluide et efficace » n'est proposée, il est possible de rattacher cela à l'idée que le geste grapho-moteur est suffisamment maîtrisé pour ne plus être l'objet d'un enseignement spécifique, mais qu'il ne soit plus qu'un moyen utilisé pour pouvoir écrire. L'enseignement du geste d'écriture est ainsi supposé permettre aux apprenants à développer leur capacité à écrire de manière fluide et cohérente, en leur permettant de se concentrer sur le contenu de leur texte plutôt que sur la forme.

Parallèlement, au cycle 3 apparaît l'idée que les élèves doivent travailler l'écriture tapuscrite. À la fin du cycle il est attendu qu'ils sachent : *Écrire avec un clavier rapidement et efficacement.*

2.4.2. Niveaux 2 et 3 : les élèves doivent être capables d'utiliser l'écrit pour réfléchir et apprendre

Cet ensemble de prescriptions peut se décliner en deux axes interdépendants, qui se retrouvent dans tous les cycles de la scolarité obligatoire en France hexagonale et en Nouvelle-Calédonie.

Les élèves doivent utiliser l'écrit (dans toutes les disciplines) pour réfléchir, développer une pensée et apprendre

Il est explicitement indiqué dans les programmes que les élèves doivent avoir recours à des « écrits de travail » et à des « écrits réflexifs » pour rechercher et organiser leurs idées, s'en servir comme aide-mémoire, travailler des formulations ou reformulations de phrases ou encore expliquer leur propre démarche de réflexion.

Bien que les prescriptions ne le présentent pas comme telles, nous pensons pouvoir rattacher le deuxième volet à une certaine vision de l'écriture portée par un pan de la didactique de l'écriture par des chercheurs qui se sont inscrit dans la lignée des travaux de Jack Goody. Il s'agit de considérer l'écriture comme un système fonctionnant de manière autonome (par rapport à l'oral), qui permet pour celui qui y recourt d'accéder à des modes de pensée multiples : l'écrit garde des traces de la pensée, qui pourront alors être listées, organisées, hiérarchisées, affinées, reformulées, mises en lien, approfondies. Dans le cadre scolaire, recourir à ces écrits de travail et réflexifs fait à la fois l'objet d'un apprentissage explicite en tant que tel, et l'objet d'une utilisation pour accéder à l'apprentissage de contenus de savoirs dans toutes les disciplines (selon les programmes). Le principe d'explicitation en pédagogie provient du constat que, ce qui cause le plus de difficulté aux élèves (et plus particulièrement aux élèves issus de milieux défavorisés) ce sont les implicites à l'école : en termes de consignes, d'attentes, de savoirs. Aussi, la demande d'explicitation se situe notamment au niveau des procédures et des moyens pour réussir (Rayou, 2018).

Les élèves doivent avoir une posture réflexive sur leurs propres écrits et être capables de les améliorer

Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe et sous la conduite du professeur. Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Il est souligné dans ce passage des programmes, comme dans beaucoup d'autres, que l'écriture en tant qu'objet d'enseignement est considéré comme un processus en train de se faire. Aussi, enseigner l'écriture reviendrait à mettre en place des dispositifs où les élèves produisent des « écrits intermédiaires » (Bucheton, 1995 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Doquet-Lacoste, 2009), favorisant les modifications de ces écrits, leurs épaissements.

L'évaluation dans cet ensemble de prescription ne devrait pas porter sur les écrits en eux-mêmes mais sur l'évolution de ces écrits. Une telle conception appelle donc des formes d'évaluation tout à fait différentes de celles qui consiste à compter les erreurs linguistiques. Les deux axes évoqués dans les programmes indiquent la multi-fonctionnalité de l'écriture de manière générale et plus particulièrement la multi-fonctionnalité de l'écriture en milieu scolaire : elle est à la fois objet d'apprentissage, dans le sens où les élèves doivent apprendre à la maîtriser, elle est aussi moyen d'apprentissage, c'est notamment par ce biais que les élèves passent pour acquérir des connaissances, moyen d'organiser son travail et sa pensée. En cela, elle est à la fois objet d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, mais aussi moyen pour apprendre et pour évaluer. Nous pouvons néanmoins faire remarquer que les programmes donnent ici une certaine conception de l'écriture à enseigner, sans pour autant donner d'indications ou moyens plus concrets pour y parvenir : il n'est proposé que la répétition d'exercice d'écriture variés.

2.4.3. Les élèves doivent être initiés à l'écriture littéraire

L'axe que nous pourrions appeler « écrire des genres » concerne la capacité des élèves à savoir écrire des textes appartenant à un genre en particulier, c'est-à-dire savoir écrire en respectant une certaine forme et un certain contenu caractéristique du genre en question.

Cette vision de l'écriture s'inscrit dans la conception de l'apprentissage de l'écriture qui est pensée par Bronckart (1956) et qui a parcouru la didactique de l'écriture depuis les années 80, qui est le fait de considérer qu'on ne peut apprendre à écrire en général, mais qu'on ne peut écrire (et donc apprendre à écrire) qu'un genre ou type d'écrit en particulier. En suivant cette perspective, les programmes stipulent certains types d'écrits qui sont à étudier au fil des cycles. On a vu plus haut que les élèves étaient invités à s'initier aux genres d'écrit propres à chacune des disciplines, correspondant à des compétences comme argumenter, expliquer, décrire, justifier.... Ils sont aussi initiés aux différents genres « réputés » littéraires (Védrines et Gabathuler, 2018).

Les élèves se doivent alors, à défaut de savoir écrire des contes, nouvelles, poèmes ou pièces de théâtre, être initiés à ces différents genres d'écriture (écriture de fiction, écriture poétique, écriture dramatique...). Le genre littéraire, dans cette considération de l'écriture, est ce qui va donner forme et contenu à l'écrit qui va être produit. Comme le dit Tauveron (2002) l'écriture littéraire se trouve à la croisée d'une intention créatrice et d'une visée esthétique qui vont s'alimenter l'une d'autre. À la conception anthropologique de l'écriture que nous

avons présentée dans la section précédente, se juxtapose une conception littéraire. Là encore, il s'agit d'une prise en compte des travaux en didactique de l'écriture. Néanmoins on ne trouve pas d'éléments pour permettre l'enseignement de telles conceptions : les moyens proposés demeurent la régularité des pratiques d'écriture.

2.4.4. Niveaux 2 et 3 : Les élèves doivent comprendre et utiliser les liens entre écriture, lecture, étude de la langue et langue orale

Le champ du français articule donc des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles (B.O.E.N. n°31 du 30 juillet 2020).

L'organisation des programmes se fait également en fonction des différentes disciplines du système scolaire : le français, les mathématiques, les langues vivantes etc. L'écriture y apparaît comme l'une des composantes de l'enseignement « français » dispensé par le Professeur des Écoles à l'école primaire et par le professeur de français au collège et au lycée. En cela, le cycle 3 est le seul cycle qui se trouve à la jonction de deux écoles différentes, l'école primaire et le collège, et cette jonction est d'autant plus forte qu'il s'agit d'une jonction inter-degré. Il s'agit d'ailleurs d'une situation si particulière que les programmes précisent explicitement cette répartition, ce qui n'est pas fait pour les autres cycles, la situation des autres cycles étant considérée comme un allant de soi. En unissant les classes de CM1, CM2 et 6^{ème} sous un même curriculum – et unissant par la même occasion les enseignants chargés des niveaux en question – il est attendu de manière plus ou moins explicite qu'enseignants du primaire et enseignants du secondaire adoptent des manières similaires ou au moins harmonisées de travailler. Pour le cas de l'écriture, qui est considérée comme l'une des composantes de la discipline français, au même titre que la lecture, l'oral et l'étude de la langue, l'enseignement est partagé entre des Professeurs des Écoles polyvalents et des Professeurs Lycée-collège spécialistes de l'enseignement de la langue française et de la littérature. L'enseignement d'une même compétence est alors attendu d'enseignants différents, issus de formations différentes et de traditions différentes. Une autre dynamique parcourt l'ensemble des cycles : celle de la mise en cohérence des différentes composantes entre elles. Dans la discipline « français », les composantes sont l'oral, la lecture, l'écriture et l'étude de la langue. Les programmes affirment de façon répétée la nécessité de les articuler les unes par rapport aux autres :

L'insistance sur cette mise en cohérence est une manière de souligner que l'enseignement doit être mené d'une manière qui a pu être appelée « décloisonnée », à savoir que les différentes disciplines et composantes de disciplines ne doivent pas être enseignées séparément les unes des autres et sans être mises en rapport les unes avec les autres. C'est le principe même de la notion de « séquence didactique en français », prescrite depuis trois décennies (Armand et al. 1992). Si ici il ne s'agit donc pas d'une conception de l'écriture, il s'agit de donner une conception de la discipline français. Elle doit permettre d'établir des liens avec les autres disciplines dans une perspective instrumentale : écrire sert à quelque chose (communiquer, se remémorer, développer des idées...).

Il est possible d'observer une indissociation dans les programmes de ce que nous avons appelé les niveaux 2 et 3 en écriture. Pour résumer, nous pourrions dire que dans les programmes pour apprendre à écrire il faut écrire des régulièrement des écrits variés, dans des situations variées. Il s'agit d'un système de normes ambitieux – de par les conceptions de l'écriture qu'il entend intégrer – et de ce fait, complexe à mettre en œuvre.

Conclusion

L'objet de ce chapitre était de dresser un panorama des théories et modèles didactiques concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en milieu scolaire. Comme nous avons pu le voir, de nombreuses disciplines se sont intéressées à l'écriture de textes (littérature, sciences du langage, anthropologie, psychologie, sociologie, pédagogie, didactique du français), qui ont ensuite évolué vers des modèles susceptibles de permettre d'enseigner et faire apprendre l'écriture.

Les prescriptions et les recommandations faites aux enseignants sont elles aussi parcourues par plusieurs de ces modèles : enseigner l'écriture ce serait à la fois permettre aux élèves d'être confrontés à l'écriture littéraire (qui donc a une visée à la fois créative et esthétique) mais aussi leur apprendre à maîtriser l'écriture à des fins instrumentales (penser, apprendre, réfléchir), ou encore leur apprendre à avoir une posture de « sujet écrivant » et avoir un regard critique et réflexif sur ses propres écrits en mobilisant des compétences cognitives, linguistiques et référentielles. L'ensemble de ces modèles didactiques, ont à la fois des conceptions différentes de l'écriture, mais aussi des manières de l'aborder et de l'enseigner distinctes, qui sont susceptibles d'entrer en tension les unes avec les autres. Les prescriptions et recommandations officielles peuvent ainsi être vues comme des sédimentations de modèles didactiques successifs, impliquant la coexistence de problématiques, conceptions et manières d'enseigner qui ne sont pas toujours compatibles les unes avec les autres.

Ces prescriptions, recommandations, modèles didactiques peuvent être considérés comme autant de systèmes de normes antécédentes (Durrive, 2015) qui entendent dire aux enseignants comment enseigner, à savoir, comment faire leur travail.

Chapitre 3 : La préparation de cours dans la recherche

Savoir préparer un ou des cours fait partie des compétences attendues des enseignants. Mais que signifie « savoir préparer » ? Ce questionnement est au cœur de notre travail. Aussi, pour l'appréhender, nous établirons dans ce chapitre une synthèse analytique des connaissances à propos de la préparation de cours.

3.1. Approche définitionnelle

Pour commencer à circonscrire le concept de préparation de cours, nous dégagerons d'abord les différents sens que peut recouvrir ce syntagme dans l'usage ordinaire de la langue, notamment en le comparant à d'autres expressions utilisées dans les travaux de recherche disponibles : « planification de leçon » et « préparation de la classe ».

Le mot « préparation » est un substantif féminin qui trouve son origine dans le terme latin *praeparatio*, forme flexionnée au supin du verbe *praeparare* qui signifiait « préparer ». Il s'agit d'un mot considéré comme polysémique selon de Grand Robert de la langue française (Rey, 2001) puisqu'il y propose deux entrées : 1) « Action de préparer quelque chose, de mettre quelque chose en état d'être utilisé » ; 2) « Action de préparer quelqu'un ou de se préparer ». Si ces deux définitions ont en commun de considérer que la préparation est une « action de préparer », pointant ainsi le fait qu'il s'agit d'un processus qui se déroule pendant un temps donné, elles diffèrent en revanche sur l'objet concerné par cette action. Pour la première, elle est dirigée vers un « quelque chose » d'inanimé alors que dans la seconde elle est orientée vers des personnes (autrui ou soi-même). Cette distinction de définition en fonction de l'objet concerné nous éclaire sur un premier élément : la question de l'objet concerné par la « préparation » est un critère définitionnel tout autant que le processus qui permet d'aboutir à cet objet. Il est alors possible de se demander si le processus en question diffère en fonction de l'objet visé (une personne ou autre) ?

Pour les cas où la préparation serait dirigée vers un quelque chose d'inanimé, Le Grand Robert distingue plusieurs domaines concernés : le domaine culinaire et le domaine

pharmaceutique. Dans cette acception, préparer revient à mettre ensemble des ingrédients pour obtenir un résultat final (en cuisine : un plat, un dessert... ; en pharmaceutique : un médicament, un vaccin...).

Parallèlement à cela, le dictionnaire fait la distinction entre plusieurs sens qui selon lui, appartiennent à l'entrée « Action de préparer quelque chose, de mettre quelque chose en état de fonctionner ». La distinction qui nous intéresse dans le cadre de notre travail est celle opérée entre les « préparations didactiques », qui sont utilisées comme exemples pour illustrer le sens de « manière de préparer en rendant naturel », et la « préparation du travail » qui est quant à elle utilisée pour illustrer le sens d'« organisation méthodique d'un travail industriel ». Si leur appartenance à la même entrée indique que le dictionnaire considère qu'il s'agit du même mot, la nuance de sens apportée entre les sens de « préparations didactiques » et « préparation de travail » interroge puisque c'est l'enseignant qui est chargé de ces préparations : il est un travailleur et est donc chargé de « préparation de travail » qui a une vocation didactique.

Ces éléments définitionnels nous permettent de relever les ambiguïtés sémantiques qui peuvent survenir à travers l'emploi du mot « préparation » dans le syntagme « préparation de cours ». Il peut désigner à la fois le processus de préparation de cours, c'est-à-dire une action en train de se faire, et le produit de ce processus, la préparation de cours aboutie et achevée. La préparation de cours, comprise dans le sens d'action de préparer quelque chose, pourrait ainsi désigner l'assemblage et la mise en cohérence d'éléments pour constituer un cours, à la façon dont le cuisinier assemble des ingrédients les uns avec les autres, en utilisant des procédés différents (fouettage, remuage, cuissons...) pour constituer un plat cuisiné ou un dessert. Saisie dans cette optique, la préparation consisterait à rassembler des « ingrédients » (manuels scolaires, affiches pédagogiques, programmes officiels...), que l'enseignant associeraient ensemble pour constituer, à l'issue du processus, son cours.

En comparant l'emploi du mot « préparation » à celui de « planification » (de cours, de leçon, de classe), mot que nous pourrions qualifier de « concurrent » puisqu'il est aussi employé pour désigner ce que font les enseignants en vue de pouvoir faire cours, nous pouvons nous apercevoir que le Grand Robert attribue ce terme aux domaines de l'économie et de la gestion. La planification y est définie comme « l'organisation selon un plan. Planification du travail, de la production, dans une entreprise ». Parler de planification de cours, reviendrait, dans cette perspective, à penser que le processus consiste à établir un plan,

un scénario préalable qu'il faudra exécuter et faire exécuter en classe. C'est la dimension temporelle et prospective qui semble distinguer la planification de la préparation.

En prenant l'autre substantif du syntagme « préparation de cours », nous en venons à présent à étudier le mot « cours » : mot polysémique dont le sens varie en fonction de la dimension dans laquelle il est employé. Dans l'univers scolaire, il désigne « ce qui est suivi », c'est-à-dire, l'« enseignement suivi dans une discipline précise » ou encore « l'une des leçons de cet enseignement ». Il peut aussi désigner, par métonymie, un « traité, manuel scolaire, textes photocopiés présentant l'enseignement d'une matière précise » (CNRTL). Le mot « cours » dans le syntagme « préparation de cours » est alors lui aussi porteur d'ambiguïté, pouvant désigner à la fois des éléments matériels, fonctionnant ensemble et censés donner un enseignement (par exemple : des notes de cours prises par les élèves/ les étudiants ; des manuels scolaires) ou bien l'espace-temps (le plus souvent délimité institutionnellement) pendant lequel élèves et enseignant sont réunis. C'est aussi le cas du mot « classe », concurrent à celui de « cours » dans certains travaux de recherche. Il peut désigner non seulement « l'enseignement qui est donné en classe » et « la durée de cet enseignement » - étant alors, selon cette définition, synonyme de « cours » - mais aussi la « division des élèves d'un établissement scolaire selon les différents degrés d'études » ainsi que la « salle de classe ».

Ces quelques éléments de définitions des sens que peut recouvrir le syntagme préparation de cours nous invitent à la penser dans deux perspectives, que nous interrogerons tout le long de la thèse :

- La préparation de cours en tant que processus, réalisé par un enseignant. Auquel cas, il apparaît pertinent de se demander comment, concrètement, se réalise ce processus ?
- La préparation de cours en tant qu'ensemble d'éléments matériels et sémiotiques constitués par l'enseignant dans l'optique de faire cours à ses élèves en classe. Ici, il est possible de se demander quels sont les outils, les écrits conçus et/ou mobilisés par les enseignants pour ensuite faire cours ? La préparation de cours y est envisagée comme le résultat d'un processus.

3.2. Ce qu'il y a à préparer avant de faire cours

Le courant de recherche qui a produit le plus de travaux quant à la « planification de leçons » est celui de la psychologie. Cette section sera dédiée à la synthèse analytique des travaux issus de divers courants en psychologie qui ont donné lieu à des connaissances à propos de la « planification de cours » ou de « leçon ». Bien que ne s'inscrivant pas dans notre approche théorique et conceptuelle, ces nombreux travaux nous permettront de cadrer notre travail de recherche.

3.2.1. La bonne préparation/planification comme condition *sine qua non* de la réussite du cours

En 1950 paraît « *a small book with a big impact* » (Hlebewitsh, 2013), écrit par Tyler où est proposé une méthode à suivre pour planifier les enseignements. Connu dans la recherche anglo-saxonne sous le nom de « *Tyler Rationale* », ce modèle établit un plan en quatre étapes pour construire un cours. Si rien n'indique qu'avec la publication de cet ouvrage et la description de ce modèle Tyler entendait ouvertement prescrire aux enseignants une bonne façon de préparer leurs cours, c'est dans cette perspective que de nombreux travaux dans la recherche et dans la formation d'enseignants l'ont traduit.

La planification-préparation des cours y est considérée comme une étape préalable au cours en lui-même, nécessaire pour prévoir et anticiper ce qui s'y déroulera. L'explicitation la plus développée possible y est visée (ce qui implique le recours systématique à l'écrit) et s'organise sous forme *d'instructional goals* (Popham et Baker, 1970), objectifs d'enseignement à atteindre au moment de la séance en classe. C'est à partir des programmes d'enseignement et de l'identification des besoins initiaux des élèves que se conçoit cette planification-préparation explicite. Elle consiste à concevoir les objectifs, eux-mêmes liés à la construction des évaluations, et à mettre au point des plans d'action didactiques et pédagogiques pour atteindre les objectifs fixés. Les étapes du modèle de Tyler se résument ainsi : 1) *the identification of school's proposes* ; 2) *the selection of experiences used to fulfilled the school's proposes* 3) *The organization of the experiences* 4) *the developpement of evaluative tools*. À la suite de Tyler, de nombreux travaux ont poursuivi les réflexions portant sur le « comment bien enseigner ? » en produisant des méthodes opérationnalisant le modèle tylerien. Par exemple, c'est dans cette dynamique que s'inscrivent la conception de nombreuses séquences d'enseignement (Posner et Strike, 1976), l'élaboration des

taxonomies de Bloom (1956) ou encore ce qui a été appelé en France le modèle de la « pédagogie par objectifs » (Hameline, 1983 ; Mager, 1994). Comme le rappelle Hlebowitsh (2013), le modèle de Tyler a fait l'objet de vives critiques, l'associant à un modèle trop linéaire et managérial : « *Tyler worked out of a behavioristic tradition that yielded and unhealthy passion for narrowly constructed curriculum objectives that carried the effect of dragging the school experience down to its least common conceptual denominator* » (p. 8). Le modèle tylerien et les variantes auxquelles il a donné lieu ont en commun de mettre explicitement ou implicitement la planification-préparation au centre de la réussite de l'enseignement. Il est alors possible de considérer que, dans ces perspectives, bien enseigner reviendrait à savoir construire un « projet élaboré comportant une suite ordonnée d'opérations destinées à atteindre les objectifs fixés » (Altet, 2009, p. 78), c'est-à-dire à savoir rationaliser et prévoir en avance ce qui se passera en classe de manière à pouvoir atteindre des objectifs d'apprentissage. Il s'agit d'une conception non seulement prescriptive, mais aussi, d'une conception qui pourrait être vue comme idéaliste : en quelque sorte, il *suffirait* de bien préparer des cours – entendu comme une préparation qui soit conforme au modèle préconisé (organiser le cours par objectifs qui s'articulent ensemble de façon logique, qui anticipent ce qui se passera concrètement en classe en termes de temps, d'espace et de matériel, prévoyant des activités pertinentes pour atteindre les objectifs en question)- pour parvenir à *bien enseigner*. En suivant cette vision, enseigner en classe ne reviendrait qu'à exécuter ce plan méticuleusement préparé en amont, en n'ayant *plus qu'à* effectuer des tâches de gestion de classe, d'animation des échanges, qui seraient à improviser sur le moment. Il s'agit d'une vision réductrice de la complexité et de la réalité du travail qu'ont à effectuer les enseignants.

Malgré l'expression vive des critiques s'inscrivant peu ou prou dans cette vision, le modèle de Tyler est un modèle qui a fait l'objet d'une diffusion large au niveau international, dans la recherche mais plus fortement encore dans la formation des enseignants où un très grand nombre ont été formés pour concevoir des cours en la suivant scrupuleusement (Clark et Peterson, 1986) et, comme le souligne Altet (1993), la France ne fait pas exception. Ce modèle a abondamment irrigué (et irrigue encore) la façon dont les enseignants apprennent à préparer leurs cours et, comme nous le verrons ensuite, préparent leurs cours dans l'ordinaire de leur pratique une fois qu'ils sont en exercice (Burns, 2018).

Cette conception de ce que doit être l'enseignement se retrouve également dans les premiers travaux menés dans les didactiques disciplinaires (mais aussi en pédagogie). Ces recherches

reposaient sur l'idée que l'action enseignante est une action programmable en avance à partir des contenus et pour l'améliorer, les didactiques se sont données comme idée d'alimenter cette action enseignante en donnant des « bonnes pratiques », des « dispositifs didactiques efficaces » ou des « innovations pédagogiques » (Cros, 1993, 1997 ; Tricot, 2017)³⁴. Aussi, beaucoup d'études dans les didactiques disciplinaires, dites expérimentales, ont tenté d'identifier et construire ces innovations et dispositifs efficaces, au moyen notamment d'« ingénieries didactiques » (Artigue, 1989, 2002)³⁵. Mais, comme le souligne cette auteure, les didacticiens se sont heurtés à des difficultés importantes lorsqu'il a été question de « reproduire » les dispositifs didactiques expérimentaux dans des contextes d'enseignement ordinaires (Fixsen, Blase, Metz et Van Dyke, 2013). En effet, il a ensuite été montré que les dispositifs, quels qu'ils soient, pour pouvoir fonctionner indépendamment du contexte en dehors duquel ils ont été expérimentés, devaient tenir compte de leur transférabilité auprès d'autres publics d'élèves et d'autres enseignants. Tyak et Cuban (1995) imputent notamment l'échec de reproductibilité et de transférabilité des dispositifs expérimentaux à l'absence de prise en compte des pratiques professionnelles déjà existantes dans l'enseignement.

Aujourd'hui, les didactiques se sont détournées du principe de programmation algorithmique. En prenant l'exemple de la didactique du français, Reuter (2004, p. 41) à la suite d'Halté (1992) affirme que : « *la discipline de recherche qui a pour objet l'analyse des savoirs, savoir-faire et des pratiques d'enseignement-apprentissage de la discipline « français », essentiellement au sein de l'appareil scolaire* » et que cette définition est consensuelle parmi les chercheurs dans le domaine. Comme toute discipline de recherche, sa vocation première est dans cette perspective de produire des connaissances, sans que cela

³⁴ Notons que cette vision simplificatrice du changement en éducation se trouve aussi associée (dans la doxa, dans les institutions et dans certains travaux de recherche) aux innovations technologiques. Internet, les Tableaux Blancs Interactifs ou les tablettes numériques (pour ne citer que ces exemples) ont notamment été portés par les institutions comme des « leviers pour la Refondation de l'École » (MEN, 2012). Il s'agit ici, comme le soulignent de nombreux travaux de recherches s'inscrivant dans une approche anthropocentrée et/ou critique de la technique (Flichy, 2001 ; Fluckiger, 2017 ; Habermas, 1984) d'idéologies et de croyances associant les innovations techniques à des solutions (idéales) pour résoudre des problèmes. Il suffirait d'avoir le *bon outil* pour répondre à tel type de problème.

³⁵ On remarque ici, l'utilisation par les didactiques non seulement de modèles issus de la *Tyler Rationale* mais aussi des sciences de l'ingénieur. Avec le concept d'« innovation » est véhiculée l'idée qu'il faut faire du nouveau pour transformer positivement l'enseignement en classe, par opposition à l'ancien (devenu inadapte face à un « nouveau public », de « nouvelles problématiques »).

n'exclut pour autant la conservation d'un « horizon praxéologique », qui est à distinguer des dérives « scientifiques, applicationnistes et militantes »³⁶.

Si aujourd'hui les didactiques ont abandonné le principe de programmation algorithmique pour évoluer vers une analyse des interactions et dynamiques réelles autour des contenus, l'idée persiste néanmoins dans la doxa, dans les discours institutionnels et dans la formation des enseignants (Goigoux, Renaud et Roux-Baron, 2021).

3.2.2. Une anticipation de la classe : tension entre se préparer et nécessité d'improviser

Parallèlement au développement de ces modèles – et parfois en réaction au développement de ceux-ci – se sont aussi multipliés depuis les années 70 dans les travaux américains (Clark & Elmore, 1979; Clark & Yinger, 1977, 1987; Morine-Dershimer et Vallance, 1976) qui ont ensuite trouvé une résonance dans les zones francophones (Charlier, 1989 ; Dessus, 1995 ; Tochon, 1993, 2000) l'intérêt des chercheurs pour ce que pensent *réellement* les enseignants au moment où ils préparent leurs cours. Ces travaux sont issus du courant américain *teacher's thinking* et ont permis de rompre avec une conception prescriptive et linéaire de la planification de cours.

Ces recherches ont notamment mis en évidence des éléments définitoires de la planification en suivant une approche descriptive (contrairement aux approches prescriptives issues du modèle tylerien). Il convient de préciser que les protocoles de recueil de données, dans ces recherches en psychologie, se font dans des environnements contrôlés, en laboratoire, où ce sont les chercheurs qui donnent des tâches à exécuter aux enseignants. Si nous ne discutons pas l'intérêt de telles démarches pour parvenir à identifier les processus cognitifs à l'œuvre dans le travail de préparation, ils nous paraissent présenter une limite majeure : ils ne permettent pas d'obtenir des éléments à propos du travail en situation réelle, ce qui est une ambition importante dans notre travail de recherche.

Néanmoins, ces recherches montrent que la planification est en premier lieu une activité cognitive, où l'enseignant s'imagine mentalement ce qui pourrait se passer ou ce qui se passera en classe avec ses élèves.

³⁶ Dans le même article, Reuter (2004) prend l'exemple du « modèle de Hayes et Flower », modèle heuristique qui a été saisi par les institutions politiques et parfois, de formation, comme un modèle prescriptif.

Ces approches ont pu montrer, en rompant avec le modèle tylerien et de la pédagogie par objectifs, que le processus « *de planification n'est pas linéaire, mais cyclique. Au cours de celui-ci, des questions s'affinent progressivement et des décisions se prennent* » (Charlier, 1989, p. 126). En allant plus loin, d'autres travaux ont mis en évidence le fait qu'il existait une diversité des planifications chez un même enseignant (chevronné) au cours d'une même année. Ces « types de planifications » (Wanlin, 2016) se déclinent au niveau temporel (année, période, semaine, journée...) et/ou au niveau des contenus enseignés avec des chapitres ou des séquences (Yinger, 1977 ; Clark et Yinger, 1979 ; Tochon 1993). Loin de l'idée qu'il suffirait d'une *bonne préparation pour un bon cours*, ces études analysent finement la planification des enseignants comme une réponse à leurs propres besoins et problèmes et à ceux de leurs élèves. Elles montrent également que les enseignants planifient pour des raisons personnelles et psychologiques : diminution de l'anxiété durant le processus d'enseignement-apprentissage, augmentation du confort personnel et assurance d'un contrôle de l'imprévu, mémorisation du plan du cours et, révision des contenus à enseigner voire renforcement des connaissances les concernant (e.g. Clark & Elmore, 1979; Clark & Yinger, 1977, 1987; Morine-Dersheimer & Vallance, 1976) » (Wanlin, 2016, p. 342).

Wanlin (2009) dans sa note de synthèse des travaux anglophones traitant de la planification de cours dans le paradigme du *teacher's thinking*, répertorie les « foyers de préoccupations » et « dilemmes » des enseignants en fonction du « niveau de planification » :

Période	Décisions	Dilemmes
Annuelle	<ul style="list-style-type: none"> – Contenus et objectifs à aborder – Organisation-répartition des contenus au fil de l'année scolaire – Manière de gérer les différences de niveaux dans les habiletés des élèves – Manière de gérer les méthodes pédagogiques ou le matériel didactique à utiliser 	<ul style="list-style-type: none"> – Décisions prises par des tiers – Manière d'ordonner le contenu – Intégration des nouveaux objectifs prioritaires dans les contenus antérieurs
Périodique	<ul style="list-style-type: none"> – Évaluation des performances des élèves – « Séquenciation » et organisation-répartition temporelle des contenus dans la période 	<ul style="list-style-type: none"> – Décisions prises par des tiers – Pilotage de la cadence instructionnelle (atteinte des objectifs)

Unitaire	<ul style="list-style-type: none"> – Méthodes instructionnelles – « Séquenciation » et organisation-répartition temporelle des contenus – Objectifs – Rencontre des besoins individuels des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> – Décisions prises par des tiers – Pilotage de la cadence instructionnelle (matière à couvrir en lien avec les intérêts et capacités des élèves ainsi que les interruptions de programme)
Hebdomadaire	<ul style="list-style-type: none"> – Programmation des outputs : le temps à allouer pour certains contenus et activités, la cadence à donner à l’instruction, la gestion des interruptions dans le programme scolaire hebdomadaire – Gestion des contenus – Objectifs instructionnels – Élèves 	<ul style="list-style-type: none"> – Décisions prises par des tiers – Flexibilité planificatrice pour l’accommodation des interruptions de programme, les absences d’élèves et les activités extra-muros
Journalière	<ul style="list-style-type: none"> – Activités – Rencontre des besoins individuels des élèves – Matériel didactique – Méthodes pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> – Décisions prises par des tiers – Flexibilité planificatrice pour : - l’accommodation des interruptions de programme, les absences d’élèves et les activités extra-muros - l’ajustement de la cadence instructionnelle aux capacités et intérêts des élèves ou à leur activité in situ - le management

Tableau 4 : « Foyers de préoccupations et dilemmes selon le niveau de planification »
d’après Wanlin (2009).³⁷

D’après ce tableau, les unités temporelles de planification sont des éléments structurants pour que les enseignants résolvent leurs dilemmes en prenant des décisions.

Notons que, concernant le découpage temporel, certaines unités relèvent du temps scolaire institutionnellement circonscrit - « périodique » - alors que d’autres correspondent au temps de l’horloge et du calendrier - « annuelle », « journalière » - ou que d’autres se rapprochent davantage d’un découpage du temps didactique – « unitaire » (Chevallard, 1981 ; Chopin, 2006). Dans cette perspective, la planification se joue non seulement à plusieurs « niveaux temporels » comme le dit l’auteur mais aussi selon plusieurs logiques temporelles (temps du

³⁷ Wanlin s’appuie lui-même sur d’autres travaux pour constituer ce tableau, notamment Sardo-Brown (1990) dont les apports sont indiqués en gras dans le tableau.

calendrier, temps institutionnel, temps didactique). Ces logiques temporelles entrent-elles en concurrence ?

En ce qui concerne les dilemmes, il est à remarquer que certains se retrouvent à tous les niveaux de planification, tel que les « décisions prises par des tiers ». On trouve aussi régulièrement des éléments quant au rythme à donner à l'enseignement : « Pilotage/ajustement de la cadence » par exemple. C'est donc plutôt à propos des décisions à prendre que semblent se distinguer les différents niveaux de planification (même s'il y a là aussi des récurrences) : le matériel didactique par exemple, apparaît comme l'objet de décisions uniquement journalières.

Plus généralement, les recherches sur la planification dans le champ de la psychologie convergent vers l'idée qu'elle est au centre du travail enseignant, qu'elle peut se réaliser à n'importe quel moment de la journée (Tochon, 1993). En somme, comme le dit Wanlin (2016), les enseignants planifient à la fois pour des raisons organisationnelles et administratives, pour des raisons pédagogiques et pour des raisons personnelles ou psychologiques. Toutes ces « raisons » que nous appellerons quant à nous « normes et systèmes de normes » (Schwartz et Durrive, 2009), feront l'objet de débats, de questionnements, pendant la planification-préparation. L'enseignant devra arbitrer entre des éléments aussi divers que les Instructions Officielles, des modèles didactiques recommandés, ses connaissances à propos de ses élèves, les décisions de ses pairs ou de sa direction, les préférences des parents d'élèves, ses propres goûts ou encore les demandes de ses proches. Il est alors contraint, pour pouvoir faire son travail, de faire des choix, d'écartier certaines possibilités en faveur d'autres ou de prioriser certaines manières de faire.

3.3. La préparation de cours : zone d'ombre et d'incertitude parmi les tâches du travail enseignant

Depuis le début des années 2000, nombre de travaux issus de diverses approches théoriques (sociologie, ergonomie) se sont intéressés à l'activité des enseignants sous l'angle du travail. Dans la perspective sociologique, le travail est appréhendé selon un faisceau de tâches, qui se sont multipliées au cours des trente dernières années (Dubet, 2002). Au sein de ce faisceau de tâches, la préparation apparaît comme l'une des tâches aux côtés d'autres :

	Travail dans l'établissement	Travail hors établissement
Travail contrôlé et obligatoire	Travail contraint posté (heures de cours – le service – réunions obligatoires)	Travail contraint libre (correction de copies, préparation de cours)
Travail non contrôlé et non obligatoire	Travail contraint périphérique (travail de concertation, travail logistique, travail administratif)	Travail libre (formation personnelle, lectures, approfondissement du travail contraint libre)

Tableau 5 : Les tâches du travail enseignant (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 74)

Selon ces auteurs, deux critères sont retenus pour caractériser les tâches dans le travail enseignant : 1) leur effectuation au sein ou en dehors de l'établissement ; 2) leur aspect contrôlé (ou non) et obligatoire (ou non). La préparation est caractérisée, au même titre que la correction de copies, de « travail contraint libre » à savoir que ce travail doit impérativement être effectué mais qu'il ne fait pas l'objet d'un contrôle systématique (contrairement par exemple aux heures de cours ou aux réunions obligatoires). Le travail contraint libre peut aussi être « approfondi », sans que cela ne constitue encore une obligation. Dans cette perspective, la préparation de cours a un caractère ambivalent : c'est une tâche qui *doit* être réalisée mais les éléments de contrôle sur elle sont assez faibles (*a contrario*, la vérification des heures de cours est attestée par la *présence* sur le lieu de travail, dans la classe avec les élèves). Cette ambivalence peut être source de tensions pour les enseignants.

Selon Barrère (2002, 2015) – dont les travaux s'inscrivent dans une démarche de sociologie compréhensive qui accorde une place centrale aux épreuves subjectives des acteurs – les enseignants perçoivent l'exercice de préparation comme un ensemble de tâches. Comme nous l'avons évoqué antérieurement, ces recherches prennent pour objet le travail enseignant dans le second degré. Son analyse se veut soucieuse de rendre compte des pratiques effectives des enseignants et de la façon dont ils gèrent les prescriptions. Elle identifie la « compilation », consistant à consulter plusieurs manuels scolaires (et d'autres documents) pour en faire un montage qui constituera le cours. Il est ensuite distingué la « fabrication de documents », qui est un travail de production de supports pour élèves (exercices, sujets...) et pour l'enseignant (aide-mémoire). Enfin l'étude identifie également « la recherche du bon

support » comme l'une des tâches de préparation, qui est la traduction d'une préoccupation des enseignants : intéresser leurs élèves.

C'est alors dans cette démarche qu'elle aborde la question de la préparation de cours, qu'elle identifie comme l'une des tâches constitutives du travail enseignant, aux côtés de la prestation de cours, du travail en établissement et l'évaluation/orientation des élèves. Pour Barrère, les enseignants considèrent que :

« Préparer les cours, c'est alors exercer cette autonomie, qui commence avec la critique du programme, se poursuit avec le choix d'options pédagogiques, et se manifeste par un travail de création individuelle de « son » propre cours, irréductible totalement à un autre. Enfin, la préparation des cours est le lieu d'une évaluation rétroactive permanente. C'est l'heure de classe seule qui décide de son degré de réussite, la rendant incertaine et aléatoire dans ses effets, même si elle est valorisée en tant que telle par les enseignants. Ici, le travail autonome et investi de l'enseignant est transformé par l'expérience de la classe, qui malgré tout le finalise. Il revient vers son auteur, lesté de la charge émotionnelle du cours qui s'est, ou non, bien passé ». (Barrère, 2002, p. 45-46).

Plusieurs éléments ici attirent notre attention. D'abord, la préparation de cours semble avoir un point de départ, la critique des programmes, présenté dans ces travaux comme un « passage obligé » ou en tout cas systématique chez les enseignants du secondaire. Ensuite, la préparation de cours entretiendrait une relation d'interdépendance avec le cours en lui-même puisqu'il s'agit d'une tâche à la fois prospective et rétrospective. La préparation est alors nécessairement incertaine : ce n'est ni le degré d'investissement dans la tâche, ni la « qualité » de cette préparation qui va assurément permettre au cours de *bien se passer*.

L'auteure conclut en mettant en avant le caractère incertain de la tâche de préparation : les temps et les lieux sont difficiles à identifier par les acteurs eux-mêmes en raison de leur grande diversité : « le travail d'organisation d'un cours se fait aussi bien dans sa voiture ou en faisant du sport que devant une table » (*ibid.*, p. 65). Les travaux d'Anne Barrère considèrent alors la préparation de cours comme une tâche incertaine, placée sous le signe de la créativité et de l'artisanat intellectuel.

Pour Robert et Carraud, s'il y a une routinisation du travail chez les enseignants du primaire, c'est davantage au niveau « macropédagogique », à savoir « intentions et organisation générale, posture et gestes obligés » (p. 99), par opposition au « micropédagogique », comme les contenus enseignés, qui eux varient et évoluent d'années en années.

L'ensemble de ces travaux mettent en évidence le fait que, parmi le faisceau de tâches des enseignants, c'est le travail en classe qui est pensé comme le cœur du travail. À la fois source de bonheur et de souffrance, c'est en effet dans la relation avec les élèves, en direct dans la

salle de classe, que se trouve pour les enseignants l'essentiel de leur travail. En cela, la préparation vient aider à permettre ce qui se passe en classe et fait donc partie des tâches qui font partie du « vrai » travail. Ce n'est en revanche pas le cas des tâches plus récentes dans l'histoire du travail enseignant, telles que les tâches administratives, perçues comme des corvées (Payet, 1997).

3.4. La préparation étudiée par le prisme des écrits, des outils, des instruments : qu'est-ce qui est préparé ?

L'intérêt pour le travail réel a beaucoup été porté par les approches analysant l'activité humaine³⁸ s'intéressant au travail et au développement humain. Le développement des travaux des psychologues russes – qui en sont à l'origine – a donné lieu à de nombreux courants s'intéressant au travail : l'approche instrumentale (Rabardel, 1995), la psychologie du travail (Clot, 2008), le cours d'action (Theureau, 2006) ; la didactique professionnelle (Pastré, 2002) ou l'ergonomie (Leplat, 1992). La montée en puissance de l'importance des résultats de ces diverses approches a trouvé sa résonance dans d'autres champs scientifiques, dont l'objet n'est pas (ou n'était pas) d'étudier le travail. C'est le cas comme nous le verrons dans cette section de la didactique du français ou encore des sciences du langage. L'ensemble de ces approches s'accordent pour dire que les objets, les outils ou les instruments (en fonction des terminologies et concepts développés) ne sont pas passifs dans l'activité mais contribuent eux aussi - de par leurs caractéristiques intrinsèques et par les différentes façons possibles de les mobiliser – à l'activité. Pour le cas du travail des enseignants, exerçant dans une institution où l'écrit prend une place aussi prépondérante, il est pertinent d'intégrer la dimension matérielle à notre questionnement global.

³⁸ Sannino (2012) identifie trois « générations » dans la théorie de l'activité. La première correspond aux travaux de Vygotsky (1930-1935/1975) cherchant à étudier les processus de développement psychique : l'activité y est définie comme socio-constructive. Le deuxième âge correspond quant à lui aux travaux de Leontiev (1959-1976) qui considère que l'activité individuelle au travail est orientée 1) par la fabrication d'outils ; 2) par son appartenance à un collectif qui lui-même appartient à une société donnée. L'activité est alors une interaction entre individu, outil(s) et collectif, socialement situé. La troisième génération, initiée par Engeström (1987), considère l'activité comme un système où fonctionnent ensemble individu, collectivité, instruments, règles de travail et plus largement « environnement socio-culturel ».

3.4.1. Les écrits de préparation : des écrits professionnels multiformes et multifonctionnels

Un intérêt grandissant pour le questionnement entre le langage et le travail a donné lieu à de nombreux travaux portant sur les pratiques d'écriture en fonction des secteurs d'activité professionnelle³⁹. Ces pratiques d'écriture, prenant la forme d'écrits professionnels, peuvent notamment être saisies comme des « genres »⁴⁰ (Bakhtine, 1984), définis comme des « dispositifs de communication à la fois sociaux et verbaux, historiquement définis » (Maingueneau, 2002). Dans le cas des écrits professionnels, ce sont à la fois les collectifs de travail et les prescripteurs qui contribuent à définir les fonctions de ces genres et leurs caractéristiques verbales.

Dans le monde enseignant, il semble exister une ambiguïté entre d'une part les séquences, séances, projets, considérés comme outils sémiotiques et organisateurs du temps didactique et d'autre part les séquences, séances, projets considérés comme des outils matériels témoignant du travail de l'enseignant. Sur cette question, les travaux menés par Daunay et ses collaborateurs (2009 ; 2011) apportent un éclairage intéressant en interrogeant les outils sémiotiques et matériels des enseignants en tant qu'écrits professionnels. Ces études mettent en évidence les ambiguïtés et imprécisions terminologiques du vocabulaire globalement utilisé dans le monde enseignant. Si nous prenons l'exemple du syntagme « fiche de préparation », Daunay constate qu'il est utilisé dans l'enseignement du premier degré pour désigner un document écrit supposé rendre compte prospectivement (et rétrospectivement ?) du déroulement de l'activité réalisée en classe. L'auteur précise que « si la prescription du genre est introuvable, sa recommandation est constante et relève de la culture enseignante, quand elle ne la façonne pas en partie » (*ibid.*, p. 52). Elle est sujette à de nombreux discours dans la sphère de l'enseignement qui « [entretiennent] l'illusion qu'[elle] est garante de la qualité du cours ». Nous en revenons ici au regard normatif et prescriptif qui pèse sur la préparation de cours – et *a fortiori* sur des écrits comme la fiche de préparation (tout enseignant du primaire considère comme une obligation professionnelle de pouvoir présenter ses fiches de préparation à tout moment, en cas d'inspection), – qui est la volonté de prévoir avant le cours en lui-même un *quelque chose* qui garantirait un bon enseignement.

³⁹ On peut par exemple penser aux travaux en analyse du discours s'intéressant aux « routines » (Née, Sitri et Veniard, 2014) dans les écrits professionnels des éducateurs spécialisés dans le champ de la protection de l'enfance.

⁴⁰ Par exemple, le « rapport » est-il un genre ? Un macro-genre (Née, Oger et Sitri, 2017) ?

Son rôle affirmé est donc d'assurer un bon cours, ce qui justifierait qu'elle soit « obligatoire ». Daunay fait remarquer que derrière cette apparente indispensable utilité revendiquée, se dissimule (mal) l'usage effectif de la fiche de préparation, à savoir, la vérification et l'évaluation du travail des enseignants. La fiche de préparation (ou préparation dans l'enseignement du second degré), en tant qu'écrit indispensable pour la réussite d'un cours relèverait alors davantage de la prescription institutionnelle et politique que d'une réalité de terrain ou d'une nécessité didactique. Ceci peut paraître étonnant, voire en contradiction avec le fait qu'il n'existe pas de texte officiel stipulant l'obligation et le contenu de la fiche (Calame-Gippet, 2002). Cette institutionnalisation serait alors, selon Daunay, implicite et la réalité du travail beaucoup plus complexe et composite. À cet égard, notre thèse a pour ambition d'apporter un éclairage sur l'usage effectif de ces écrits, sur leurs fonctions et leurs destinataires. Pour Fialip-Baratte (2011), ce qui caractérise la préparation écrite, c'est justement sa complexité, la diversité de ses formes, son caractère multifonctionnel indéterminé et le fait que cet ensemble de caractéristiques soit objet de tensions. En effet, « *la préparation est donc censée remplir des fonctions multiples, voire contradictoires (un écrit de travail, un écrit pour soi, mais aussi un écrit pour ses évaluateurs) et rencontrer les attentes de partenaires multiples, aux visées et aux conceptions parfois très divergentes* » (Scheepers, 2014, p. 20). Derrière la prescription implicite de la préparation en tant que genre écrit peut être saisi un attachement à une tradition dans la culture du métier, qui lui confère un caractère emblématique, dont les enseignants et le monde de l'éducation peuvent avoir du mal à se défaire.

Si dans notre étude nous entendons interroger en profondeur ces écrits de préparation, leurs fonctions, leurs liens avec le travail en classe, leurs destinataires etc... nous tâcherons néanmoins de ne pas présupposer que le travail de préparation s'y limite⁴¹. Comme le souligne plusieurs travaux (Tochon, 1994 ; Azéma, 2019), certains enseignants, notamment des expérimentés, n'ont pas du tout recours (ou très peu) à ces écrits pour préparer leurs cours.

⁴¹ Certains chercheurs, comme Scheepers, appellent par exemple « improvisateur » un enseignant (stagiaire ou futur enseignant dans le cas de l'étude citée) qui « n'a pas de préparation », entendue dans le sens de préparation écrite. Ici, l'enseignant est perçu comme un « improvisateur » lorsqu'il n'a pas de préparation écrite en sa possession lorsqu'il fait cours devant les élèves. Si l'étude interroge l'absence d'écrit, elle ne questionne en revanche pas le caractère improvisationnel d'un cours effectué sans l'écrit en question.

3.4.2. Séances, séquences, progressions : des outils sémiotiques dans le travail enseignant

Dans la culture professionnelle des enseignants, il existe des unités didactiques, plus ou moins utilisées en tant que telles par les professionnels : la séance, la séquence, la progression ou encore la programmation. Ces concepts sont à la fois des concepts scientifiques (nous verrons dans cette section à quoi ils peuvent renvoyer) mais aussi à des notions appartenant à la culture professionnelle des enseignants. Elles peuvent renvoyer à des réalités différentes selon les approches théoriques dans la recherche, selon les professionnels qui l'utilisent, selon les formateurs d'enseignants ou encore par les institutions. Aussi, leurs définitions, tout comme leurs usages et fonctions dans le travail enseignant – et plus largement dans l'activité didactique - sont parfois mal délimités ou identifiés.

Selon les approches didactiques, et plus particulièrement en didactique du français, les séances, séquences, progressions et programmations ont en commun d'être des constructions opérées par les enseignants (ou groupes d'enseignants, ou formateurs) dans l'optique d'enseigner un contenu, un objet à enseigner. Cette idée repose sur le fait que le travail enseignant repose sur des outils matériels et sémiotiques qui vont permettre, en classe, que l'enseignant fasse apprendre quelque chose à ses élèves. Ces outils sémiotiques sont directement construits à partir d'objets d'enseignement puisque :

« Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, « présentifié », par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices etc.) en tant qu'objet à apprendre, à « sémiotiser » (Moro, 2000), à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ; et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant montre ou pointe des dimensions essentielles. » (Schneuwly, 2000, p. 23)

Cette idée a des implications directes sur ce qu'est le travail enseignant et la préparation de cours : celle-ci consisterait alors, au moins en partie, à fabriquer, construire, concevoir les outils sémiotiques permettant de « présentifier » les objets d'enseignement et de permettre que les élèves les rencontrent et se les approprient. Ces outils sémiotiques peuvent prendre des formes et des échelles variées : des dispositifs didactiques, des séquences d'enseignement (Cordeiro, Ronveaux et Grafe, 2009), des exercices, des discours en classe (et bien d'autres encore). Il s'agit d'une conception de l'outil de travail qui s'inscrit dans la

continuité des travaux de Vygostky (2014/1930 ; 1985/1934)⁴². Les outils (ou les instruments) y sont perçus comme des « moyens » utilisés par l'enseignant pour agir sur les élèves dans l'optique de leur apprendre quelque chose. De par leur matérialité et leur portée significative, ils « agissent sur le système psychique des autres (ici les élèves) » (Schneuwly, 2000, p. 23). L'ensemble de ces outils, selon le même auteur, se doivent d'être étudiés de manière la plus exhaustive possible.

Notre travail de thèse entend nourrir cette réflexion en proposant l'analyse de ces outils sémiotiques tels qu'ils ont été construits par les enseignants : ils constituent, au moins partiellement, la part de la préparation en tant que résultat du processus de préparation. Il apparaît alors pertinent d'explorer les notions et concepts susceptibles d'être mobilisés ou construits par les enseignants en tant qu'outils sémiotiques.

Progression didactique

Les notions de « progression » et de « programmation didactique » s'inscrivent dans la continuité d'un questionnement typiquement didactique (Chiss *in* Coste, 2000), parfois perçue comme une « patate chaude ». En didactique du français, « progression » et « programmation » semblent renvoyer aux mêmes notions (nous retiendrons quant à nous, le terme de progression). Pour une première définition, il est possible de considérer qu'il s'agit de la « *planification raisonnée des objets d'enseignement dans le temps scolaire* » (Dezutter, Elalouf et Le Goff, 2021, p. 189-190)⁴³. En confrontant cette définition avec ce qui se passe dans le réalisé de l'activité didactique, on se rend compte qu'on ne peut réduire la progression à une planification. Le même article indique que la notion de « progression » peut recouvrir plusieurs focales, qu'il convient de prendre en compte dans l'optique de définir la notion : une progression peut être saisie et interrogée de façon externe, à savoir à travers les programmes et les curricula (dans le cas des systèmes scolaires français et calédonien est décidé par les instances politiques) et de façon interne, dans la perspective des élèves ou dans celle des enseignants. En cela, ces auteurs rejoignent ce qu'affirme Nonnon (2010) et Reuter (*et al.*, 2013) : ils distinguent plusieurs points de vue par lesquels la progression peut être étudiée (par le point de vue des objets de savoirs, celui des élèves et des apprentissages et celui du travail enseignant). À chacun de ces points de vue

⁴² Pour rappel, l'approche vygostkienne de l'éducation consiste à penser l'enfant comme un être se développant et à éduquer. Cette éducation passe par des « instruments psychologiques » dont la principale fonction est de transformer les comportements et les manières de penser, qui est l'intention portée par toute démarche d'enseignement.

⁴³ Ils reprennent eux-mêmes la définition de Chartrand (2016).

correspondent des problématiques didactiques spécifiques. Mais la multiplicité des points de vue possibles pour l'appréhender, couplée avec l'utilisation de la notion dans la formation des enseignants, dans l'ordinaire de leur travail et dans leur culture professionnelle, fait qu'il s'agit d'une notion floue (Nonnon, 2010). Pour l'investiguer en tant que telle, Turgeon, Tremblay et De Croix (2019) envisagent des travaux qui combinent les trois « types de progression » (au niveau du curriculum, au niveau du travail enseignant, au niveau des élèves), tout en reconnaissant qu'il s'agirait d'une entreprise conséquente.

Dans le cadre de notre thèse, puisque nous nous plaçons du côté du travail enseignant, nous souscrivons à la synthèse opérée par Nonnon (2010, p. 10) :

« Pour les enseignants, la question de la progression renvoie donc à toutes les décisions et savoir-faire relatifs à la temporalité, composante cruciale et conflictuelle de leur expérience professionnelle. Les choix et les ajustements sont donc bien plus complexes qu'un ordonnancement dans le temps d'objets d'enseignement. Ils portent sur tous les aspects de la temporalité constitutifs du processus d'enseignement [...] Ces décisions, à toutes les échelles où elles s'exercent, interviennent dans un temps stratifié, pluriel, qui tisse rappels et anticipations, comme le montre Sandon, durée longue et fractionnement des activités, modes et durées d'apprentissage différents selon les facettes de ce qui est visé et selon les élèves. La gestion de la progression réalise plus ou moins bien un équilibre conflictuel entre des principes et des compétences d'ordre différent et met en jeu toutes les tensions liées à l'enseignement collectif, au sens des apprentissages, aux tensions entre aspects codifiés et imprévus du métier »

La progression est ici vue comme le résultat d'arbitrages entre des problèmes, des difficultés, des modes d'organisation différents. Il est alors possible de se demander si les enseignants construisent effectivement des « progressions » pendant leur processus de préparation. Si oui, quels ont été les questions qu'ils se sont posées et les problèmes auxquels ils ont dû répondre ? Cette progression a-t-elle vocation (et est-elle) utilisée en tant qu'outil sémiotique ? Quelle forme, quel contenu constitue cette progression ?

Dispositif didactique, séquence, séance

Pour une première définition, il est possible de dire qu'un dispositif est une « *articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier & Peter, 1999 ; Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999)* » (Weisser, 2010, p. 291). Il s'agit du moyen utilisé par l'enseignant pour faire se rencontrer les élèves et les objets d'enseignement. Ces dispositifs peuvent prendre des formes très diverses appelées à fonctionner ensemble pendant un laps de temps identifié : des discours en classe, des affichages, des exercices, des tâches à faire,

des échanges entre pairs, des cahiers... En cela, le dispositif est un outil sémiotique (Schneuwly et Ronveaux, 2021) mobilisé par l'enseignant pour enseigner quelque chose.

La séquence d'enseignement, comme la progression constitue elle aussi une planification raisonnée des objets d'enseignement ayant fait le fruit d'arbitrages complexes, mais à une échelle plus réduite, qui se caractérise par un enchaînement de « situations » (Reuter *et al.*, 2013). Elle peut être définie comme une « suite de dispositifs didactiques structurés dans le temps et hiérarchisés » (que sont les séances) et qui est « chapeauté par un objet d'enseignement » ou alors comme un « macro-dispositif » (Schneuwly et Ronveaux, 2021).

Pour terminer cette section, il nous paraît important de rappeler que les notions de « séquences » ou « séances », très mobilisées par les enseignants dans l'ordinaire de leur travail font l'objet de confusions ou d'imprécisions. Plusieurs travaux portant sur ce que nous appelons la préparation ou la planification des cours se sont focalisés sur l'étude des outils sémiotiques en question (Bouhon, Kesel, Dufays et Plumet, 2017), parfois en les articulant aux enjeux de formation (Scheepers, 2014a, 2014b, 2016, 2017). Notre thèse entend justement s'intéresser à la préparation en interrogeant ces outils sémiotiques, mais sans présupposer qu'ils permettent de *bien enseigner*, ni même présupposer de leur existence dans la pratique de tous les enseignants.

3.4.3. Le travail documentaire de l'enseignant

L'approche documentaire du didactique

À partir des approches didactique, documentaire et instrumentale, Gueudet et Trouche (2008, 2010) ont développé « l'approche documentaire du didactique » qui se présente comme une théorie permettant d'interroger le processus de préparation de cours, qui y est considéré comme un travail documentaire.

Dans l'approche documentaire du didactique, le travail de l'enseignant est considéré dans son unité, c'est-à-dire en classe et hors classe, et c'est le *travail documentaire* qui est son activité centrale. La notion de travail documentaire est entendue comme le processus opéré par l'enseignant pour construire son enseignement en mobilisant des *ressources* (au sens large du terme car elles peuvent désigner des éléments de nature très diverses) qui se situent à la fois hors classe et en classe. Il s'agit de déplacer le point de vue usuel : l'activité hors

classe du professeur n'est pas considérée comme la préparation du travail en classe mais est au contraire l'activité centrale, permettant de résoudre les difficultés rencontrées.

« Il ne s'agit plus de considérer le travail documentaire comme une nécessité, dirigée vers l'objectif du travail en classe. Nous considérons à l'inverse que le travail documentaire est au cœur de l'activité professionnelle des enseignants ; il s'effectue hors classe comme en classe, le travail en classe est donc regardé comme un temps de l'enrichissement documentaire. Dans cette perspective, les genèses documentaires constituent l'essence même du développement professionnel. » (Gueudet et Trouche, 2008 : 16)

Selon ce paradigme théorique, la préparation de cours est étudiée en tant que « genèse documentaire » (expression qui réfère directement à celle de « genèse instrumentale », reprise de Rabardel (1995), à savoir un processus de construction, transformation et réappropriation des ressources en document. Ce processus est synthétisé dans le schéma ci-dessous, que nous reprenons à Gueudet et Trouche (2008).

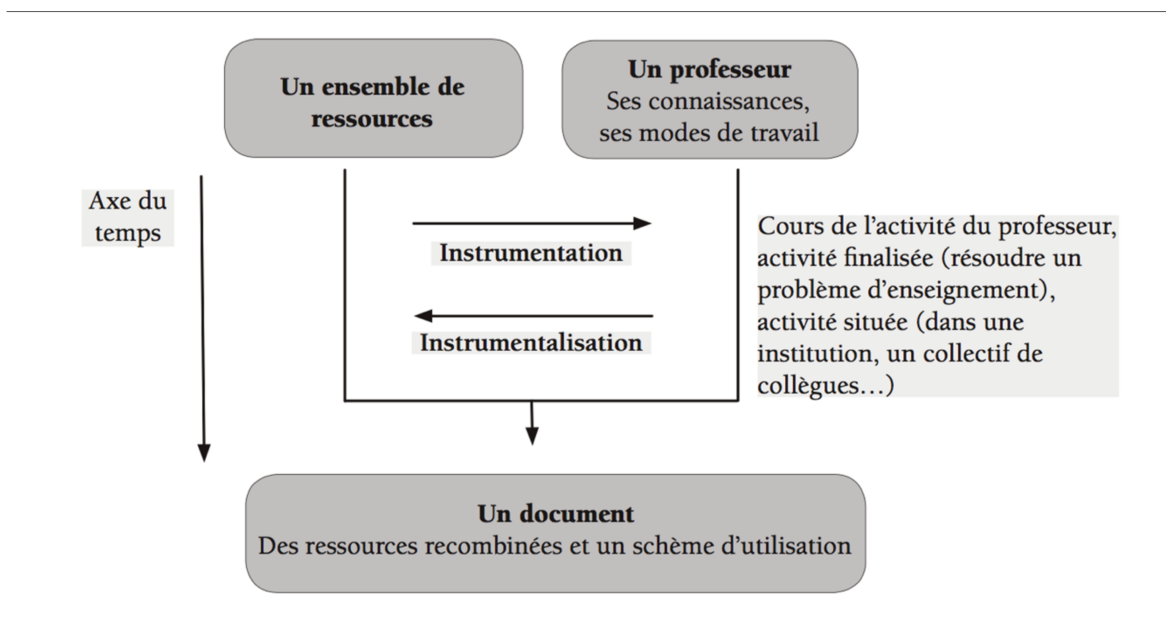


Figure 1 : Schéma représentant une genèse documentaire

Le ou les documents sont le produit abouti du processus de genèse documentaire. L'ensemble des documents ainsi produits forment un « système de documents » car ils sont liés les uns aux autres et structurés. Ce système de documents a lui-même pu être créé à partir d'un système de ressources, c'est-à-dire l'ensemble des ressources dans lequel peut puiser un enseignant ou un collectif d'enseignants. Ce système de ressources constitue un

ensemble complexe, hétéroclite et dynamique et ne peut donc pas être visible ou accessible sans le saisir empiriquement en fonction des enseignants ou des collectifs d'enseignants.

Plusieurs études menées dans le cadre de l'approche documentaire du didactique se sont justement intéressées à ces systèmes de ressources pour les identifier et les caractériser, en lien notamment avec la diversification de leur nature, en lien avec le développement du numérique dans le système scolaire au cours des quinze dernières années (Gueudet *et al.*, 2016 ; Trouche 2016).

Intérêts et limites de l'approche documentaire du didactique dans le cadre de cette thèse

Notre objet d'étude est la préparation de cours dans le domaine de l'écriture en cycle 3, dans le réel du travail enseignant. En cela, l'approche documentaire du didactique, en ayant pour objet central les « genèses documentaires », réalisées lors de ce que nous pourrions appeler le processus de préparation, est porteur d'éléments pertinents pour éclairer notre objet d'études. Le concept de « ressources » nous particulièrement pertinent pour documenter et questionner les éléments matériels qui circulent entre les enseignants ou entre la hiérarchie et les enseignants. Néanmoins, cette approche nous paraît trop centrée sur la dimension matérielle pour nous y limiter : si la dimension documentaire du travail fait partie de notre questionnement puisqu'elle fait partie du travail de préparation, nous souhaitons la dépasser : le travail enseignant, remis dans sa complexité, ne peut se saisir dans sa dimension réelle et réalisée qu'au prisme des écrits qui le parcourent. L'approche documentaire du didactique nous semble trop orientée vers la matérialité des ressources et des documents, en atteste nt par exemple les travaux s'intéressant à la question de la « genèse documentaire » en lien avec les outils numériques (Gueudet, Pepin et Trouche, 2016). En cela, le recours à l'approche ergologique – que nous présentons dans le chapitre 4 – nous paraît plus ouverte pour intégrer des éléments susceptibles de dire le réel du travail. Il y a en effet, des éléments qui ne sont pas matérialisés, des éléments invisibles directement, auxquels nous entendons nous intéresser.

Conclusion

À l'issue de l'examen des connaissances portant sur la préparation de cours en général et dans le domaine de l'écriture en particulier, nous avons vu que le champ restait très largement à investiguer. Nous pouvons néanmoins retenir les éléments suivants.

Il existe de très nombreuses recherches qui ont proposé des modèles de planification pour que les enseignants s'en saisissent et parviennent à *bien enseigner*. La difficulté qui s'est posée a ensuite toujours été la même : aucun de ces modèles n'a pu anticiper toutes les difficultés, les problèmes rencontrés à la fois par les enseignants et/ou par les élèves. Certains de ces modèles, et notamment ceux issus du modèle tylerien tel que la « pédagogie par objectifs » continue d'être mobilisé par les enseignants en exercice et par les formateurs d'enseignant comme des outils pour préparer.

Aussi, les approches qui se sont saisies de la planification (Dessus, 2002) ou de la préparation dans une visée descriptive ont permis de mettre au jour certaines de ces logiques. La préparation de cours recouvre l'une des dimensions ou l'une des tâches du travail enseignant : il s'agit d'un travail comme un autre dans la mesure où l'enseignant est amené à rendre un service contre rémunération, que ce service est circonscrit et prescrit par un ensemble d'injonctions, issues du cadre institutionnel et du cadre politique. La préparation de cours est une tâche de travail qui a pour ambition première (et revendiquée) de faire en sorte de permettre à un « cours » (ou une séance, séquence, projet...) futur d'avoir lieu, et que ce cours permette aux élèves d'acquérir des contenus et des savoirs (entendus au sens large du terme). Comme toutes les autres tâches du travail enseignant, elle se caractérise par une incertitude permanente : l'enseignant qui prépare, quel que soit son investissement et les moyens qu'il déploie dans l'effectuation de sa tâche, n'est jamais totalement certain de sa réussite. Ce n'est en effet que le cours en lui-même, en présence des élèves, qui détermine le degré de réussite de la préparation ou non. Elle entretient aussi des liens avec le contenu qui est en jeu, puisqu'elle revêt d'un caractère didactique. La nature des liens entre travail de préparation effectif et contenu en jeu (et notamment pour ce qui nous intéresse, l'écriture) reste encore à investiguer. Enfin, la préparation entretient des liens, parfois flous et confus, avec les « écrits de préparation » (Daunay, 2009).

Cette thèse se situe en contre-point des travaux prescriptifs concernant la préparation (qu'ils soient issus de la psychologie, de la pédagogie ou de la didactique). Nous nous plaçons dans une démarche compréhensive pour décrire, analyser, faire ressortir les enjeux de la

préparation en nous plaçant du point de vue des enseignants, c'est-à-dire, en articulant *ce qu'ils font* avec les problèmes professionnels qu'ils rencontrent.

Dans cette perspective, et en tenant compte des éléments avancés dans ce chapitre, de nombreuses questions peuvent émerger : qu'est-ce que la préparation de cours dans l'ordinaire de la pratique ? Quelles fonctions et statuts des écrits de préparation occupent-ils réellement ? Quelles sont les ressources mobilisées ? Quelle place prend le contenu à enseigner ? Pour les approches didactiques, la question du « savoir » et/ou du « contenu » est centrale et les analyses qu'elles proposent investissent et interrogent cette question, en soulevant toute la dimension problématique. Dans le cadre de cette thèse, nous nous inscrirons dans cette question en nous demandant quel contenu est préparé mais nous le dépasserons en nous demandant : le savoir est-il le centre du travail de préparation ? Si non, quel en est la part ? Quelle(s) sont les logique(s) qui l'organisent, l'orientent et le structurent ? Quel(s) lien(s) ces logiques entretiennent avec les savoirs et les contenus ?

Chapitre 4 : Concepts pour étudier la préparation de cours dans le domaine de l'écriture : problématisation et éléments théoriques et conceptuels de la recherche

Introduction

Préparer un cours, pour les enseignants, c'est répondre à des exigences de l'institution : le « en classe » doit être anticipé, pensé, construit en amont, en tenant en compte la « diversité » des élèves et les contenus spécifiques à enseigner. Cette préparation doit être conforme à ce qui est demandé par les programmes : l'écriture s'enseigne de façon spécifique et en lien avec les autres contenus de la discipline français (lecture, oral, étude de la langue) ; l'enseignant doit prévoir des dispositifs didactiques où les élèves sont incités à produire des écrits variés (écrits de travail, écrits créatifs, écrits pour réfléchir...) tout en établissant des liens avec les autres disciplines et les enjeux généraux du cycle (ici le cycle 3).

Or, pour un enseignant, tenter de répondre à l'ensemble de ces injonctions et directives concrètement dans son travail, c'est se heurter à la fois aux réalités de son milieu de travail (Schwartz et Durrive, 2009) - c'est-à-dire aux contraintes inhérentes à son lieu de travail, à son public d'élèves etc. - mais c'est aussi se heurter aux contradictions et aux éléments manquants à ces injonctions. Elles peuvent en effet provenir d'instances, de groupes de personnes différents, qui ont des visions, des conceptions divergentes de *ce qui doit être fait*. Cette thèse entend interroger la façon dont les enseignants prennent connaissance de ces injonctions, se les approprient (ou non), en faveur desquelles ils arbitrent, pour pouvoir faire leur travail. Pour les dire autrement, nous entendons mettre en lumière leur travail, en comprendre la logique et la décrire.

Il s'agira d'interroger, du point de vue de l'activité de travail et de l'activité didactique, la préparation de cours des enseignants dans le domaine de l'écriture au cycle 3. Nous chercherons à définir et caractériser cette préparation, circonscrire les fonctions qu'elle recouvre, mettre en évidence les tensions qui la traversent et les caractéristiques des liens

qu'elle entretient avec les autres dimensions de l'activité de travail et de l'activité didactique, enfin d'en interroger les ressorts.

Pour cela, nous avons fait le choix de convoquer deux approches théoriques de manière complémentaire. La première est celle de l'activité, en mobilisant plusieurs approches qui en sont issues comme la psychologie du travail, l'ergonomie de langue française ou l'ergologie ; la seconde est celle de la didactique, et plus particulièrement celui de la didactique de l'écriture.

L'ergologie développée par le philosophe Yves Schwartz, et plus particulièrement investie dans les sciences de l'éducation et de la formation par Louis Durrive est traditionnellement rattachée au vaste champ des approches de l'activité. Elle peut être décrite comme un champ disciplinaire s'intéressant au travail en tant qu'activité humaine. Originellement née dans les années 80 de la volonté de créer un dispositif de formation universitaire associant étudiants et professionnels de plusieurs secteurs, elle s'est peu à peu forgée des concepts, issus pour la plupart de la philosophie de Canghille. Pour identifier l'espace d'investigation du champ théorique qu'ils développent, Schwartz et Durrive (2003, p. 7) affirment que « l'ergologie forme le projet de mieux connaître les situations de travail et surtout de mieux intervenir sur celles-ci pour les transformer » (Schwartz et Durrive, 2003, p. 7). En cela, elle apparaît féconde pour apporter un éclairage au questionnement de recherche qui guide cette thèse. En effet, bien que notre démarche n'ait pas pour ambition première la transformation des situations de travail (même si le déroulé de l'enquête a *de facto* eu un impact sur les personnes enquêtées, nous y reviendrons dans la partie II), elle se situe en revanche clairement du côté de la production de connaissances à propos du travail. La thèse entend ainsi saisir le travail des enseignants en prenant ces derniers comme des êtres humains en activité, qui font leur travail, à savoir en se plaçant explicitement du « point de vue du travail » (Duraffourg, *in* Schwartz et Durrive, 2003), nous y reviendrons également. Pour contribuer à notre réflexion autour des concepts susceptibles d'éclairer et circonscrire notre objet de recherche, nous mobiliserons aussi d'autres champs d'analyse de l'activité tels que la clinique de l'activité (Clot, 2008) ou l'ergonomie de langue française.

La thèse s'inscrit par ailleurs aussi dans une approche didactique, et plus précisément de la didactique de l'écriture (Halté, 2002) considérée comme l'un des sous-domaines de la didactique du français. De manière plus ponctuelle, et notamment pour associer ensemble les champs de l'analyse de l'activité et de la didactique, nous mobiliserons la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) développée par Gérard Sensevy et ses

collaborateurs (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy 2011). Née d'un projet comparatiste entre *les* didactiques (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002), la TACD⁴⁴ définit la didactique comme « la science dont les pratiques d'éducation font l'objet. Une pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un savoir. [...] l'éducation englobe l'enseignement, l'apprentissage, et l'instruction, au sens courant de ces termes. Éduquer, c'est instruire d'un savoir. » (Sensevy, 2011, p. 10). En suivant cette orientation, notre thèse entend être didactique puisqu'elle s'intéresse aux particularités du travail qui consistent à enseigner l'écriture.

Convoquer à la fois la didactique et l'ergologie nous permettra alors d'interroger le(s) rapport(s) entre l'activité des personnes, le(s) savoir(s) et leur enseignement. L'enseignant sera considéré comme un être humain, animé par des valeurs et des préoccupations, et qui fait son travail, qui est un travail d'enseignement. Dans ce chapitre, nous entendons montrer l'articulation entre notre questionnement et les concepts issus de cette double approche théorique et exposer les positionnements qui en découlent.

Pour cela, nous nous intéresserons d'abord au concept d'activité pour montrer en quoi il est pertinent pour étudier la préparation de cours dans le domaine de l'écriture en utilisant le concept d'activité didactique (4.1). Il s'agira ensuite, en lien avec chapitre 2, de replacer cette activité didactique en fonction du contenu à enseigner – l'écriture – et plus largement de la discipline français (4.2). Enfin, des concepts pour penser la dimension didactique de l'activité seront présentés (4.3).

4.1. Appréhender la préparation de cours dans le domaine de l'écriture à travers l'activité

Dans cette partie, nous entendons définir le concept d'activité, plus particulièrement d'activité didactique, et montrer en quoi il est fécond à la fois pour éclairer notre objet d'étude et pour « tisser ensemble » (Carraud, 2021) les approches ergologique et didactique.

4.1.1. Activité et travail : éléments d'éclairage

Plusieurs champs théoriques se sont emparés du concept d'activité pour l'étudier. De manière non exhaustive et en nous bornant à des approches qui ont été investies par les

⁴⁴ La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011).

sciences de l'éducation et de la formation, nous pouvons citer l'ergonomie dite de langue française (Leplat, 1992), le cours d'action (Theureau, 2004, 2006), la didactique professionnelle (Vergnaud *et al.*, 2006), l'ergologie (Schwartz, 2000 ; Schwartz et Durrive, 2009), l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) ou encore la clinique de l'activité (Clot, 2008). La recherche menée dans cette thèse s'appuiera prioritairement sur la conception de l'activité telle que l'entend l'approche ergologique, ainsi que l'appareil conceptuel qui y est associé. Seront également mobilisés des concepts appartenant à l'approche instrumentale et à la clinique de l'activité qui apparaissent compatibles épistémologiquement et pertinents pour éclairer notre objet d'étude.

L'approche ergologique, développée à partir de la philosophie de Canguilhem, en reprend les principes et concepts fondamentaux. Pour donner de premiers éléments définitionnels de l'activité, il est important d'abord de souligner qu'elle est le propre de l'humain, « l'élan de vie et de santé qui est propre à l'être humain, chaque fois qu'il entreprend de faire quelque chose » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 253). Schwartz construit, à la suite des travaux de Canguilhem, deux concepts fonctionnant en dialectique, et qui servent de fondements à l'ergologie : il s'agit de « l'impossible » et de « l'invivable ». L'impossible désigne le fait qu'aucune activité ne peut être totalement « anticipée, standardisée de manière satisfaisante » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 260) ; l'invivable désigne le fait que la vie humaine est incompatible avec l'existence de normes qui conditionneraient et prédétermineraient totalement l'activité. Réutilisée pour la question du sujet au travail, et dans le cas qui nous intéresse, de l'enseignant au travail, la dialectique impossible-invivable permet d'identifier ce qui détermine son activité de travail : 1) un ensemble de « normes » entendant donner le cadre du travail, qui par définition ne pourront anticiper la totalité des situations possibles au travail et ne pourront être toutes en accord les unes avec les autres ; 2) un ensemble de contraintes biologiques qui font que le sujet ne peut vivre lorsqu'il n'est *que* contraint et déterminé, il a besoin de pouvoir se réappropriier les normes pour pouvoir vivre. Cette thèse entend s'intéresser aux enseignants, faisant leur travail et en proie avec la dialectique impossible-invivable.

Par voie de conséquence, l'activité est alors incarnée par un sujet singulier, qui se compose de caractéristiques vitales physiologiques, psychologiques et sociales et qui ne peut faire abstraction de sa propre histoire. En cela, l'ergologie entre en résonance avec les autres théories de l'activité, en considérant les sujets comme « des êtres incarnés, non des entités abstraites [que l'on chercherait à définir à partir de leurs fonctions respectives]» (Albero et

Guérin, 2014, p. 15). L'activité est adressée, que ce soit vers autrui, ou bien vers un objet qu'il soit concret ou symbolique. Elle est enfin située, ce qui signifie qu'elle s'actualise dans un contexte donné, dans un « ici et maintenant », contrairement à la tâche, qui recouvre ce qui est à faire dans une situation de travail, d'une manière dépersonnalisée et désincarnée.

Ces premiers éléments définitoires incitent à circonscrire notre travail de recherche : si l'activité des enseignants (comme celle de tous les êtres humains) est incarnée, adressée et située, cela signifie qu'il faut interroger ces trois caractéristiques pour la saisir et tenter de la comprendre. Pour cela, le travail de recherche ne peut se réaliser qu'en nous plaçant « du côté » des enseignants dont il est question, en tenant compte du milieu dans lequel ils vivent et travaillent, et à qui ils adressent leur activité (les élèves ? les parents ? la hiérarchie ?). De même, si elle est incarnée, cela signifie qu'elle diffère nécessairement d'une personne à l'autre, qu'elle est vécue différemment d'une personne à l'autre, plaçant ainsi la dimension subjective de l'activité au centre de notre démarche (cf : partie II).

En suivant cette optique, l'une des tensions caractéristiques de l'activité en situation de travail est la tension entre le travail tel qu'il devrait être fait, aussi appelé « travail prescrit » (Daniellou, 1996 ; Leplat, 1997), et le travail tel qu'il est effectivement réalisé. Les travaux en ergonomie de langue française ont montré qu'il existait nécessairement un écart entre ce qui est attendu des travailleurs et ce qu'ils font effectivement. Comprendre le travail ne peut se faire en ne s'intéressant qu'à sa dimension prescrite. Dans notre travail, en nous inspirant de l'approche ergologique, nous nous saisissons de cette tension fondamentale entre « ce qui est à faire » et « ce qui est fait » pour l'interroger en profondeur. Tout en reconnaissant la dimension nécessairement énigmatique de l'écart entre le prescrit et le réalisé, nous entendons contribuer à l'élucidation de ce qui se passe dans l'activité de travail de préparation et de ce qui s'y joue.

Pour cela, il est pertinent de porter attention au « débat de normes » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 254), caractéristique de l'activité, contre lequel l'humain ne peut lutter et qu'il convient d'éclairer pour mettre en évidence ce que recouvre la richesse et la complexité de l'activité humaine. En effet, tout sujet – et plus fortement encore, les travailleurs – est amené exécuter des tâches qui lui sont demandées par un ensemble de prescriptions et d'injonctions plus ou moins explicites, dites « normes antécédentes ». Dans le cas des enseignants et dans le cadre de cette thèse, les normes peuvent relever d'institutions (Amigues, 2009) telles que nous les avons exposées dans les chapitres précédents, essentiellement formulées dans ce qu'on appelle les Instructions Officielles de France et de Nouvelle-Calédonie, dans les

décrets et circulaires, ou par la voix d'inspecteurs ou de chefs d'établissement. S'y ajoutent, dans la double approche qui est la nôtre, les normes antécédentes du « métier d'enseigner l'écriture », qui relèvent des institutions consacrées à la recherche et à la formation (pédagogie et didactique). L'exécution des tâches qui y sont stipulées se confronte aux réalités du milieu de travail. Le processus de réappropriation et de réinterprétation des normes pré-existantes, par lequel tout travailleur passe nécessairement parce qu'il est « pris à revers par l'activité », est appelé processus de renormalisation. Il s'agit du processus qui fait la transition entre le travail tel qu'il est prescrit et le travail tel qu'il est fait. Le travailleur « [p]our exister en tant qu'être singulier [...] va tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme *son* propre milieu. C'est le processus de renormalisation qui est au cœur de l'activité. » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 259). Dans cette perspective, fondamentale à la conception ergologique de l'activité et de l'humain, il est « impossible qu'il n'y ait pas d'usage de soi par soi, car en faisant cela, la personne essaie de vivre, d'inventer une manière de vivre avec les autres » (Schwartz et Durrive, 2009) : le processus de renormalisation est nécessaire pour pouvoir faire son travail et exister en tant qu'être. Le travail est alors toujours une tension entre « l'usage de soi par soi » (la nécessité d'avoir une prise sur la façon de faire telle ou telle chose) et « l'usage de soi par les autres » (la façon dont les autres, au travail mais aussi dans la vie en général attendent de l'individu qu'il agisse).

Une autre tension caractéristique de l'activité humaine est abordée de manière particulièrement significative par la clinique de l'activité, avec les travaux d'Yves Clot (2008), qui soulignent la distinction, désormais très connue, entre le travail réalisé et le travail réel. Le réalisé ne constituerait que la partie émergée de l'iceberg, ce qui est effectivement observable, alors que le réel recouvrirait à la fois le réalisé et ce qui a été empêché, souhaité ou ce qui est caché et invisible. Sans employer cette terminologie, l'ergologie s'inscrit elle aussi dans cette distinction entre réalisé et réel puisque seules les renormalisations sont effectivement visibles dans l'ordinaire du quotidien, elles ne représentent que la dimension « réalisée » de l'activité. Aussi s'intéresser aux normes, et plus particulièrement aux débats de normes, c'est s'intéresser à ce qu'il est possible de faire pour agir et faire son travail. En cela, les renormalisations ne sont que des manières *possibles* d'agir pour faire son travail en faveur desquelles les travailleurs ont arbitré au cœur de la situation. Il existait d'autres possibilités, d'autres normes qui auraient pu être choisies, mais qui ont été écartées à l'issue du débat de normes.

Cette caractéristique de l'activité, en tant que possibilités à mettre en œuvre ou pouvant être mises en œuvre, apparaît de manière particulièrement forte dans le cas du travail enseignant puisque le « cœur de leur travail » (Robert et Carraud, 2018), le travail en classe, est un travail préparé. En effet, lors de leur préparation de cours, ils font des choix (Charlier, 1989) pour construire leur enseignement, des choix parmi un ensemble de possibilités envisageables. Interroger la préparation de cours c'est donc interroger l'univers des possibles, le « pourquoi » de l'arbitrage. C'est considérer que l'activité réelle de travail ne se limite pas au « réalisé », l'activité en classe, mais qu'elle englobe également l'activité non réalisée :

« Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot, 1999a). L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente. » (Clot et al., 2000, p. 2).

Notre thèse entend, dans cette perspective, porter un éclairage sur l'activité *réelle* en donnant à voir ce qui d'ordinaire n'est pas directement observable : ce qu'effectue l'enseignant hors des temps de classes, les choix qu'il opère, la façon dont il les fait, l'incidence sur le déroulement du cours en classe qui est au cœur du questionnement et de l'intérêt de notre thèse.

Cette tension dans l'activité humaine est d'autant plus pertinente à interroger dans le cas des enseignants en situation de travail, puisqu'il s'agit d'une activité à la fois de travail, entendu comme « une activité qui s'échange contre de l'argent [...] une forme d'activité, pour nous très importante, mais c'est une forme spécifique de quelque chose de plus général, l'activité humaine » (Schwartz et Durrive, 2003, p. 13) et à la fois une activité (au moins en partie) didactique (Sensevy, 2011) puisqu'elle a pour ambition d'agir sur autrui pour instruire d'un « contenu » (Reuter, 2013). En effet, l'activité didactique, telle que conceptualisée par la TACD, s'inscrit dans une conception plus large de l'activité humaine. Selon Sensevy, elle se caractérise par plusieurs caractéristiques que nous détaillons dans la section suivante.

4.1.2. Spécificités de l'activité didactique : une activité conjointe avec un double déploiement

Une activité didactique est une activité dotée de deux principales spécificités : d'une part sa dimension conjointe entre enseignant(s) et élèves, et d'autre part, son déploiement sur deux dimensions, qui correspondent, plus ou moins à des moments différents. La première

dimension est ce qui est désigné dans le vocabulaire usuel comme le « faire cours », et correspond, pour le dire rapidement, au temps de présence en classe (ou dans un autre espace) avec les élèves, dédié à l'enseignement et l'apprentissage d'un ou des savoirs donné(s). La seconde strate correspond à la préparation de cours (Barrère, 2002), activité qui a la spécificité d'être réalisée pour *préparer* une autre activité, celle en classe. Dans le paradigme de la TACD, la préparation équivaut à la construction du jeu *in absentia* et faire cours équivaut à faire jouer le jeu *in situ*.

La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique considère que l'activité humaine, et plus particulièrement l'activité didactique⁴⁵, peut être décrite pertinemment en termes de jeux didactiques. Il s'agit de « voir » ce qui se passe en classe et hors classe « comme » des jeux « qu'on a élaborés pour tenter de les comprendre » (Sensevy, 2011, p. 31). Dans cette optique, pour pouvoir décrire et comprendre l'activité didactique et sa portée, il faut alors saisir le(s) jeu(x) au(x)quel(s) les personnes se prêtent. Il s'agit alors d'orienter son observation, regarder au bon endroit pour pouvoir faire jaillir les éléments caractéristiques de l'activité dont il est question. En suivant cette perspective, Sensevy dit que le jeu didactique « est un jeu dans le quel deux joueurs coopèrent et se coordonnent, et dans lequel l'un des deux joueurs (que l'on va appeler B) gagne si et seulement si le second joueur (que l'on va appeler A) gagne. » (Sensevy, 2011, p. 66) ». Autrement dit, l'enseignant ne gagne que lorsque l'élève gagne et c'est en travaillant conjointement qu'ils peuvent y parvenir. La position des différents joueurs dans le jeu didactique est asymétrique : c'est l'enseignant qui possède toutes les solutions pour pouvoir gagner au jeu et qui doit trouver le moyen de les communiquer à l'élève. Les solutions pour pouvoir gagner au jeu constituent le Savoir visé par le jeu didactique qui est en train de se jouer. L'enseignant ne peut donc pas simplement donner ces solutions à l'élève, puisque cela ne garantirait pas leur compréhension et leur appropriation. L'élève doit gagner au jeu, mais à condition que ce soit de son propre mouvement, c'est « la clause *proprio motu*. Nous voyons ici, la pertinence de décrire l'activité didactique sous forme de jeu, car on peut reprendre pour la décrire tout un vocabulaire du jeu comme activité humaine : « 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

⁴⁵ Dans son ouvrage qui fait aujourd'hui référence, Sensevy affirme qu'il choisit le terme « action », mais qu'il lui paraît compatible avec celui d'« activité » tel que défini par Clot (2008). Nous souhaitons préciser que dans le cadre de notre étude nous parlerons d'« activité didactique » et non d'« action didactique » dans un souci d'homogénéisation et de mise en cohérence, qui ne traduit aucunement une quelconque réactivation des débats terminologiques et épistémologiques entre « activité » et « action ».

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 » (Sensevy, 2008, p. 40). L'objectif de l'enseignant lorsqu'il est dans cette activité singulière qu'est l'activité didactique, est alors que l'élève s'approprie effectivement les stratégies gagnantes du jeu (les savoirs ou encore les contenus visés) et puisse les utiliser de lui-même. Voir et décrire l'activité didactique comme des jeux didactiques nous permettra notamment d'interroger la tension entre l'activité en amont (en lui accordant sa place légitime à la fois en tant qu'activité de travail et activité didactique) et l'activité en classe.

Dans cette perspective, la construction du jeu est un moment où l'enseignant conçoit et prépare le jeu en amont pendant le processus de préparation, pour qu'il soit prêt au moment du cours *in situ*. En effet, l'activité enseignante en situation de classe est une activité destinée à autrui et qui est préparée, planifiée. Pour s'intéresser à la dimension préparée en tant que processus, il convient alors de solliciter un cadre théorique qui permette de rendre compte de la cohérence et de la logique d'action du travail des enseignants, y compris en amont de l'activité. Cette approche nous donne la possibilité de comprendre les principes qui guident et orientent l'activité de travail des enseignants, qu'ils soient didactiques ou non. En effet, les règles définitoires du jeu, tel qu'il est préparé en amont de l'activité en classe, peuvent être comprises comme des normes (ou des systèmes de normes) définies et pensées par l'enseignant. Ce qui complète la modélisation par le jeu de l'activité didactique est le fait que la connaissance des règles définitoires ne permet pas de jouer le jeu pour gagner (donc ici pour apprendre) : il faut mettre en jeu des règles stratégiques qu'on peut assimiler à des processus de renormalisation et d'appropriation du cadre prescrit pour rendre possible une activité réelle « gagnante », soit satisfaisante pour tous les partenaires du jeu (Sensevy, 2012, p. 102).

Lorsque l'enseignant conçoit le jeu qui se jouera en classe, il en établit les règles définitoires, c'est-à-dire qu'il décide de ce qu'il y aura droit de faire et de ne pas faire (pour les élèves), des éléments sur lesquels ils devront/pourront s'appuyer pour jouer. En cela, l'enseignant peut être perçu comme un prescripteur, qui fixe un ensemble d'éléments qui seront des normes pour les élèves (éléments matériels dans la classe, éléments de savoirs qu'ils ont appris ou qu'ils sont supposés avoir acquis). Dans le même mouvement de conception du jeu didactique, il détermine également les règles stratégiques auxquelles les élèves devraient théoriquement recourir pour pouvoir gagner au jeu (et donc apprendre). La capacité des élèves à gagner au jeu sera alors dans leur capacité à se saisir des normes qui ont été pensées

pour eux et à se les approprier, c'est-à-dire à renormaliser à leur tour, en situation⁴⁶. L'enseignant fait également une auto-prescription : lorsqu'il conçoit le jeu didactique et en détermine les règles définitives, il entend les faire appliquer en situation de classe pour pouvoir faire jouer le jeu aux élèves. Il va alors lui-même renormaliser en situation, il va mettre en œuvre le jeu qu'il a conçu, à partir des normes qu'il a préalablement préparées. Selon nous, l'intérêt de l'approche que nous présentons ici est d'aborder l'activité didactique non seulement dans la phase d'intervention (Halté, 1992) mais aussi (et surtout) dans celle d'élaboration, en interrogeant notamment l'aller-retour constant entre les deux et les tensions qui les traversent.

L'approche ergologique nous permet de penser l'activité de l'enseignant comme le siège d'un débat de normes permanent, dans une activité qui se déploie sur plusieurs dimensions (une activité *in situ* et un processus de préparation). La perspective didactique quant à elle permet d'interroger le fait qu'il s'agit d'une activité dirigée et articulée à celle de l'élève en sachant que cette activité n'est pas quelconque, elle est contrainte et ouverte par et vers un savoir, « écrire ». Ce savoir est lui-même défini par des systèmes de normes multiples et en tension. Étudier le travail des enseignants sous l'angle de l'activité permet alors de fédérer à la fois une approche didactique, en tant que « science dont les pratiques d'éducation font l'objet » (Sensevy, 2011) et l'approche ergologique qui entend comprendre et transformer l'activité de travail (Schwartz, 2000). Elles ont en commun, comme l'affirment Albero et Guérin (2014) une centration sur l'activité du sujet en situation, dont nous cherchons à comprendre la logique⁴⁷.

Dans le cadre de cette thèse, nous considérerons que l'activité didactique des enseignants est une activité humaine (un débat de normes), spécifiée par un contexte de travail et par sa dimension didactique. Par le syntagme « activité didactique » nous désignerons, au cours de cette thèse, l'activité humaine (Schwartz et Durrive, 2009) ayant une portée didactique, au sens de Sensevy (2011).

⁴⁶ Bien que notre étude ne soit pas orientée spécifiquement vers les élèves, nous ne perdons pas de vue qu'ils sont eux aussi des individus, et qu'à ce titre, leur activité en situation de classe est également incarnée, située et adressée.

⁴⁷ D'autres travaux se sont intéressés aux liens et apports (identifiés comme complémentaires) d'une approche didactique et de celle de l'activité. C'est le cas des travaux de Robert et Rogalski (2002, 2005) qui associent ergonomie et didactique des mathématiques. On peut aussi penser aux travaux d'Espinassy et Terrien (2018), proposant une ergo-didactique des enseignements artistiques.

4.2. Décrire à la fois ce qui est préparé et le processus de préparation de cours

L'état des connaissances à propos de la préparation de cours établi dans le chapitre 3 a permis de mettre en évidence deux dimensions de la préparation de cours, qui nous serviront de niveaux d'analyse dans notre étude : d'une part la préparation de cours saisie comme un processus réalisé par un travailleur, et d'autre part, le résultat de cette préparation. Dans notre étude, nous interrogerons à la fois les spécificités de chacune de ces dimensions et dans la relation qu'elles peuvent entretenir.

En articulant les approches didactique et ergologique autour du concept d'activité didactique, il est possible de considérer que la préparation, moment de construction du jeu didactique, comme un débat de normes aboutissant un ou des ensembles de renormalisations provisoires, qui seront-elles-mêmes renormalisées en classe. Ces renormalisations provisoires sont des décisions, des arbitrages aboutissant – au moins en partie – à des intentions didactiques (Sensevy, 2011). Ces intentions didactiques se traduisent par une activité didactique prévue, imaginée par l'enseignant, qui peut être saisie sous forme de dispositifs (Schneuwly et Ronveaux, 2018). Ces dispositifs intègrent des éléments matériels et symboliques qu'il s'agira de reconstituer dans notre étude.

Dans cette perspective, il est possible de considérer qu'il existe une autre dimension de l'activité didactique, celle qui pensée, construite et imaginée par l'enseignant pour anticiper et permettre l'activité *in situ*. Nous désignerons cette activité didactique construite par l'enseignant « activité didactique prévue ».

4.2.1. Porter un éclairage sur le travail caché

Il y a dans notre thèse, deux aspects pour comprendre ce qu'est le travail caché. Il y a d'abord le processus de préparation réalisé par les enseignants, qui s'actualise dans le processus de préparation ; il y a ensuite le fruit de ce processus de préparation, que nous avons appelé activité didactique prévue. Pour les appréhender, il apparait pertinent de s'intéresser à ce qui circule et ce qui oriente les différents empans de l'activité didactique.

Mettre en visibilité les débats de normes dans le processus de préparation

Comme toute activité humaine, l'activité didactique est incarnée, située et adressée. Son actualisation dans un ici et maintenant consiste en un processus de renormalisation constant,

qui passe par un débat de normes. Il convient alors, dans la perspective qui est la nôtre, de s'intéresser davantage à ce qu'est une norme : ce qu'elle recouvre, les problématiques qui peuvent y être liées.

Les normes dites antécédentes définies comme « un capital de concepts qui entrent en dialectique avec la vie pour constituer l'activité [et] forment un ensemble dont l'ambition est de guider les hommes et les femmes dans le travail » (Durrive, 2015, p.55) sont de nature très diverses et constituent un ensemble complexe. Elles se caractérisent par leur antécédence aux situations de travail et par leur anonymat, dans le sens où elles ne tiennent pas compte des sujets dans leur singularité. L'anonymat des normes est d'autant plus remarquable dans le cas des enseignants puisque l'activité en classe étant didactique, elle possède un caractère conjoint. Les normes antécédentes ne tiennent donc compte ni de la singularité des enseignants en tant que travailleurs et individus, ni de celle des élèves⁴⁸. Dans cette perspective, il est important de souligner que les normes antécédentes se distinguent de la notion de travail prescrit, dans le sens entendu par l'ergonomie (Daniellou, 1996). Les normes antécédentes recouvrent un ensemble plus vaste que la prescription puisqu'elles comprennent des normes instituées à différentes échelles, de façon officielle ou non, écrite ou non. La notion de normes antécédente met aussi en évidence le fait qu'elles n'intègrent pas un processus linéaire : elles co-existent et sont remises en débat constamment par les personnes.

Dans le cas des enseignants, il existe non seulement les normes issues de provenance institutionnelle (que nous avons déjà évoquée), des normes provenant de l'école ou de l'établissement, de la formation (qui varient selon le moment, le lieu et type de formation suivie) qui peuvent donc relever du « genre professionnel » (Clot, 2008), mais aussi des normes issues de la sphère familiale (plus fortement encore pour le cas de la préparation qui peut s'effectuer à domicile), des élèves, de la sphère sociale ou encore de la sphère médiatique.

Les enseignants, comme les autres travailleurs, ne sont donc jamais de simples exécutants des injonctions, ils sont amenés à les comprendre, les analyser, se les approprier et les

⁴⁸ D'ailleurs, plusieurs champs se sont intéressés à cette absence de prise en compte pour proposer des approches pédagogiques et/ou didactiques prenant davantage en compte la singularité et les caractéristiques des élèves en tant que personnes : par exemple les différents courants pédagogiques qui ont en commun d'œuvrer pour mettre l'enfant au centre des démarches d'enseignement-apprentissage ou la sociodidactique qui prône une approche tenant compte des pratiques langagières effectives des élèves (pour ne citer que ceux-là). Il est aussi intéressant de noter que, dans l'idée de construire une « école inclusive », l'institution tente de répertorier l'ensemble des élèves qui pourraient être qualifiés de différents en fonction de leur état de santé, de leur origine sociale etc.

réinterpréter pour faire leur travail. Face aux contradictions entre normes antécédentes et milieu de travail (Durrive, 2015), autrement dit entre ce qu'on leur dit de faire et ce qu'ils peuvent faire en situation, ils sont contraints d'entrer en débats de normes pour arbitrer entre les différentes normes et choisir celles qui leur paraissent les plus appropriées en fonction de telle ou telle situation de travail. Du fait de leur diversité et de leur complexité, les normes antécédentes peuvent inciter à agir de façon différente les unes les autres, parfois même, en contradiction les unes avec les autres. En cela, les enseignants en tant que travailleurs de l'Éducation Nationale, voient leur travail encadré par de nombreuses injonctions institutionnelles agissant à l'échelle nationale, régionale ou locale. Ils doivent arbitrer entre les normes du ministère, de leur inspecteur, de leur chef d'établissement/directeur d'école, de leurs pairs plus expérimentés ou encore de leur collectif de travail. C'est à cet ensemble complexe que nous entendons nous intéresser dans cette thèse, car si elles cadrent et entendent alors délimiter le travail par une forme de contrainte, ce sont aussi elles qui permettent l'activité humaine en l'orientant.

« (une) situation peut s'envisager ensuite en fonction d'un certain point de vue : un « je » préfère opérer comme cela, faire tel compromis plutôt que tel autre, en fonction de ce qu'il considère, sur le moment, comme prioritaire en regard de ce que les autres trouvent eux-mêmes important. Le protagoniste cherche à piloter les contraintes pour être conforme à la norme antécédente, or de ce fait, il développe une sorte d'expertise au sujet de la situation, puisque, sous cet angle de vue, nul autre que lui peut rendre compte de la réalité. En ce sens : il n'a pas forcément raison mais il a forcément ses raisons. Ainsi, la perspective change, en passant de la logique à l'axiologique. Elle nous donne accès non plus uniquement aux causes (faits), mais également aux raisons d'agir (interprétations). La lecture linéaire des faits – celle qui opère des « relations entre » les événements – est ainsi complétée par une vision dynamique des choses : celle qui va mettre chacun de ces faits en « relation à » une personne singulière. Souvent négligée, cette vision dynamique est pourtant décisive puisque c'est elle qui, en conférant un sens aux faits, va les orienter, les diriger et en provoquer de nouveaux. » (Durrive, 2015, p. 199)

En suivant cette idée, notre travail entend mettre en visibilité les normes et débats de normes en jeu dans le processus de préparation, à savoir les manières et les raisons d'agir. Sans prétendre cartographier l'ensemble de ces normes antécédentes (ce qui serait, dans tous les cas, une entreprise inachevée), nous souhaitons identifier et caractériser celles qui sont mobilisées par les enseignants lors de la préparation de cours pour pouvoir faire leur travail. Dans sa contrainte de gérer la tension entre ce qu'exigent les normes antécédentes et ce qu'implique la situation réelle de travail, le travailleur doit parfois créer de nouvelles normes pour compenser des « trous de normes », c'est-à-dire les éléments constitutifs du travail qui n'ont pas été envisagées par la prescription et les injonctions : ils classent les normes, en

priorisent certaines plutôt que d'autres, les hiérarchisent. Cela indique qu'une norme donnée n'est pas absolue : elle est associée à une ou plusieurs valeurs qui vont être déterminantes dans le débat de normes. En effet, arbitrer entre des normes, c'est se poser la question de *ce qui vaut plus qu'autre chose*. Dans la perspective ergologique, il existe deux types de valeurs : des valeurs quantifiables et des valeurs sans dimension. Les valeurs quantifiables sont celles qui s'inscrivent dans la logique marchande : elles ont pour objectif la rentabilité et l'efficacité dans le travail. Les autres valeurs sont quant à elles non quantifiables et revêtent une dimension subjective. Il peut s'agir du bien-être, du travail bien fait ou encore de la justice (pour ne citer que celles-là). Par définition, les valeurs⁴⁹ sans dimension ne peuvent être définies de manière hermétique et définitives. Travailler, c'est tenter de faire son possible pour les valeurs auxquelles on adhère, auxquelles sont associées des normes, puissent prendre le pas sur celles auxquelles on n'adhère pas.

Matérialité de l'activité didactique : la question des ressources et des instruments

Dans l'activité didactique, enseignant et élèves peuvent avoir recours à des éléments matériels, des artefacts transformés (ou non) en instruments, qui viendront outiller l'activité didactique. Ces instruments peuvent être utilisés par l'enseignant seul, ou bien par les élèves, ou encore par les deux conjointement. Outiller l'activité didactique est au cœur de la préparation puisque c'est à ce moment que va se poser la question de l'utilité de tel instrument.

Rabardel (1995) propose une définition qu'il appelle psychologique de ce qu'est un instrument. Selon lui, l'instrument est constitué de deux composantes : 1) un artefact matériel ou symbolique, conçu par le sujet considéré ou d'autres ; 2) les schèmes d'utilisation qui sont liés à cet artefact qui sont produits par le sujet ou par d'autres. La composante artefact renvoie à l'objet en lui-même et concret, dépourvu d'intentions, d'utilisations ; la composante schème d'utilisation désigne les manières de faire avec l'artefact, en partie induite par les caractéristiques inhérentes à cet objet mais surtout pensées et construites par les utilisateurs. Ainsi, ce qui fait qu'un instrument n'est pas un simple artefact, c'est qu'il « n'est pas seulement une partie du monde externe au sujet, un donné disponible pour être associé à l'action » (Rabardel, 1995, p. 95) mais a bien été construit, investi par le sujet pour lui attribuer des manières de s'en saisir, de l'utiliser.

⁴⁹ Nous ne développerons pas davantage la question des valeurs puisqu'elle ne fait pas l'objet d'un questionnement spécifique dans notre thèse. Néanmoins, nous n'ignorons pas que des éléments essentiels de l'arbitrage dans l'activité repose sur des valeurs plus ou moins partagées, et qui font elles-mêmes l'objet de débats (Schwartz et Durrive, 2009).

Selon l'approche instrumentale de Rabardel (1995) le processus de fabrication d'un instrument (ou de transformation d'un artefact en instrument), qu'il appelle « genèse instrumentale » relève d'un double mouvement d'« instrumentalisation » et d'« instrumentation » fonctionnant conjointement. Le processus d'instrumentalisation « concerne l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact », à savoir le travail de l'enseignant pendant le processus de préparation, qui fait l'objet d'un questionnement dans notre travail de recherche. Le processus d'instrumentation quant à lui est « relatif à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée » (Rabardel, 1995, p. 111). Autrement dit, ce sont toutes les opérations menées par les utilisateurs (dans le cas qui nous intéresse l'enseignant et/ou les élèves) pour mobiliser l'artefact pour faire ce qu'ils souhaitent faire. Nous ne perdrons pas de vue dans notre réflexion que l'instrumentation peut avoir lieu pendant le processus de préparation comme pendant l'activité en classe *in situ*.

Le concept d'instrument a été largement repris par les didacticiens. Nous pensons notamment à l'acceptation qu'en donnent Cèbe et Goigoux (2007)⁵⁰ qui, en reprenant Rabardel, considèrent que les instruments peuvent être utilisés par les enseignants ou reconfigurés à cet effet (instrumentation), lesquels ont des manières propres à leur travail de les concevoir et de les transformer (instrumentalisation) : « les maîtres ne jugent pas seulement un instrument sur la base des effets sur l'apprentissage des élèves. Ils l'apprécient aussi en évaluant les modifications (les efforts, les renoncements, les contradictions...) que son utilisation implique dans l'exercice de leur métier » (Cèbe et Goigoux, 2007, p. 186)⁵¹. Dans cette perspective, ce qui est spécifique aux enseignants, c'est d'à la fois choisir ou concevoir leurs instruments pour permettre l'activité didactique, en tenant compte du fait qu'il s'agit d'une activité conjointe (Sensevy, 2011). Ils ont alors à l'esprit à la fois ce qui pourrait permettre l'apprentissage de leurs élèves ainsi que ce qui leur permettra à eux de jouer leur rôle dans l'activité didactique. L'approche instrumentale et les différents travaux

⁵⁰ On peut également citer Courally et Goigoux (2007) ou Goigoux (2010).

⁵¹ Ces auteurs ne sont pas les seuls à s'être saisis de l'approche instrumentale dans une perspective didactique. C'est le cas également de Guedet et Trouche (2008, 2010) qui ont développé l'approche documentaire du didactique, que nous avons évoquée dans le chapitre 4. D'autres travaux ont interrogé le lien entre l'approche instrumentale et celle de transposition didactique pour la discipline « français » (Schneuwly et Ronveaux, 2021). Tout en reconnaissant les limites de l'association de ces deux approches théoriques, les auteurs en s'appuyant sur nombre de leurs travaux antérieurs, montrent que le travail enseignant repose et est conditionné par des instruments : la séquence didactique, les dispositifs didactiques. Nous y reviendrons.

en didactique qui l'ont reprise, apparaissent pertinents pour interroger la dimension matérielle de l'activité didactique dans notre travail de thèse⁵². Nous considérerons que l'enseignant puise dans un ensemble épars de ressources qui peuvent être de nature très différentes (des écrits, des images, des vidéos...), de provenance tout aussi diverses (sites internet, manuels, conseils de collègues...) pour pouvoir concevoir l'activité didactique prévue. Ces ressources peuvent être transformées en instrument par un double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation, mené par les enseignants et/ou les élèves (ainsi que les concepteurs initiaux des ressources). Ces instruments peuvent outiller matériellement les éléments constitutifs de l'activité didactique que nous présentons dans la section suivante.

4.2.2. Concepts didactiques pour approcher la préparation de cours

Nous proposons dans cette section quelques concepts centraux en didactique qui nous semblent pertinents pour approcher la préparation de cours, notamment pour interroger *ce qui est préparé*. Dans la perspective de Chevallard, le didactique peut se définir comme :

« cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention, portée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire quelque chose pour que quelqu'un, personne ou institution, « apprenne » quelque chose » (Chevallard, 2010, p. 9).

En effet, le processus de préparation est une activité de travail qui est orientée par l'intention de vouloir construire *quelque chose* qui permettra à l'activité didactique *in situ* d'avoir lieu et de faire apprendre. *Ce quelque chose* peut s'appréhender sous forme de normes et systèmes de normes qui peuvent avoir un caractère didactique : il s'agit de manières de faire, de moyens que l'enseignant entend employer *in situ* pour que ses élèves apprennent.

Il y a alors un déjà-là, avant que l'activité didactique *in situ* ne commence. Beaucoup d'éléments qui lui sont constitutifs, comme le « dispositif mis en place » ou « les gestes produits par le professeur » (Sensevy, 2011), sont déjà présents ou conditionnés par ce que Sensevy appelle des intentions professorales ou didactiques. En reprenant la théorie des intentions de Baxandall, Sensevy propose de caractériser les intentions didactiques dont nous relevons ici trois caractéristiques qui nous paraissent particulièrement pertinentes au regard de notre étude : 1) les intentions sont liées à un problème ; 2) « Elles sont inhérentes aux

⁵² L'approche instrumentale, contrairement à la façon dont nous nous en saisissons dans le cadre de cette thèse, ne considère pas que les instruments se limitent à des éléments matériels : ils peuvent aussi être symboliques notamment.

milieux de l'action et de la préparation de l'action » et 3) elles impliquent des plans d'action qui leur donnent un caractère stratégique. Le processus de préparation aboutirait donc à un système d'intentions, qui a notre sens fait partie des renormalisations provisoires ou de l'activité didactique prévue.

En suivant cette optique, si nous cherchons à identifier, déterminer, décrire les intentions initiales de l'enseignant, dans le sens d'intentions qu'il a au moment où commence le jeu didactique *in situ*, nous nous inscrivons dans une tentative d'élucidation de l'activité didactique en orientant notre regard sur le jeu que joue l'enseignant pour faire jouer l'élève, sur les stratégies qu'il entend mettre en place dans la classe.

Dans cette perspective, la préparation de cours consiste à concevoir des jeux didactiques pertinents pour permettre aux élèves de jouer au jeu et d'y gagner (et donc d'apprendre). On ne perdra pas de vue que la TACD propose ce que les épistémologues appellent un « modèle » (forme compacte d'une théorie) qui est une proposition de schématisation de l'objet étudié, à des fins de description et d'explication. Un tel modèle ne prétend pas être cette réalité, mais permettre une saisie adaptée aux besoins de compréhension de celle-ci et éventuellement d'action sur celle-ci. Et bien entendu, un « modèle » se propose à la discussion.

Concepts pour décrire les dispositifs didactiques

Dans cette perspective, nombre de concepts construits par les approches didactiques pour décrire l'activité didactique *in situ* apparaissent pertinents pour décrire le *quelque chose* construit pendant le processus de préparation.

D'abord, les concepts de contrat et milieu didactiques, considérés comme couple fonctionnant ensemble. Le concept de contrat didactique est originellement défini par Brousseau comme :

« l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître [...] ce « contrat » régit les rapports du maître et de l'élève au sujet des projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques. C'est lui qui, à chaque instant, précise les positions réciproques des participants au sujet de la tâche et précise la signification profonde de l'action en cours, de la formulation ou des explications fournies. » (Brousseau, 1980, p.35)

Il s'agit donc d'un système d'attentes réciproques entre élèves et enseignant, système d'attentes qui s'ancre dans les habitudes, dans la quotidien de la classe. Il recouvre un grand

nombre d'aspects qui ont été repris, développés et/ou complexifiés après les travaux fondateurs de Brousseau. Nous donnerons ici quelques indications à propos du concept qui nous paraissent pertinents pour notre étude :

-le principe d'attentes réciproques implique que, pour que le jeu didactique puisse se jouer, élèves et enseignant comprennent leurs attentes réciproques. L'un des enjeux majeurs de l'enseignant sera non seulement de donner des éléments pour expliciter le contrat en question, mais également faire en sorte que les élèves acceptent le contrat (et ses éventuels changements au fil du temps didactique) ;

-le principe de répétition et d'habitudes est central dans ce concept. Font partie du contrat didactique les éléments de l'activité didactique qui durent dans le temps, qui sont « déjà-là ». Cela implique à la fois des règles (définitoires, stratégiques...) mais aussi des éléments de contenus, de savoirs, que les élèves et l'enseignant partagent (ou sont censés partager). L'ensemble de ces éléments permet à l'activité didactique *in situ* d'advenir : élèves et enseignant peuvent se reposer dessus pour avancer ensemble. Sensevy (2011, p. 103) le définit comme « un système stratégique, et on pourrait dire le système stratégique déjà-là au moyen duquel Professeur et Élève jouent un jeu didactique spécifique ». En cela, le contrat didactique peut aussi être perçu comme un ensemble de normes qui légifèrent, orientent et permettent l'activité didactique *in situ*.

On peut aussi rappeler que cette notion, empruntée au contrat social de Rousseau, s'inscrit dans une approche sociale du didactique, et qu'elle pourrait faire utilement le lien avec les approches sociologiques d'une part (Sensevy et Rayou, 2014), et avec les approches cliniques, d'autre part, via la notion de rapport au savoir (Charlot, 1997), à l'enseigné et à l'apprendre. Elle rappelle qu'il est à la fois construit et continuellement négocié. Il est alors possible de considérer que le contrat didactique est l'objet de renormalisations permanentes (par les élèves et par l'enseignant), traversé nécessairement par des tensions, des réajustements et/ou des malentendus, tout autant que d'accords gagnants pour le jeu. Il dépasse de loin les « règles du jeu didactique » puisqu'il inclut aussi tout un ensemble de représentations, de valeurs, que ce jeu met en jeu.

Mais le contrat didactique ne peut seul permettre aux élèves d'apprendre. Il a alors besoin du milieu didactique, avec lequel il doit s'équilibrer. Pour donner une première définition large, le milieu didactique peut être entendu comme l'ensemble des éléments matériels et conceptuels auxquels l'élève, dans un jeu didactique donné, est confronté. Il fonctionne en complémentarité avec le contrat didactique : il représente l'ensemble des éléments nouveaux

qui vont être introduits par l'enseignant pour faire en sorte que l'élève soit confronté à un « problème » (au sens large du terme) qu'il doit parvenir à résoudre en mobilisant à la fois les éléments déjà-là (le contrat didactique) et ces nouveaux éléments introduits. Ainsi, pour l'élève :

« Le milieu est ce avec quoi il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème. Le milieu désigne ainsi la structure symbolique du problème que l'élève doit travailler. Le savoir se présente au départ sous la forme d'un ensemble de signes épars qui ne font pas sens, en général, pour l'élève : le milieu pose problème. En d'autres termes, il y a résistance du milieu. Sur la base du déjà-là du contrat didactique et dans ses transactions avec le professeur, l'élève travaille ces signes épars et les organise progressivement en un système cohérent de significations, sensibles et épistémiques, qui constituent le savoir nouveau à apprendre » (CDPE, 2019)

En suivant cette idée, l'un des enjeux de le processus de préparation est la construction de ce milieu, avec notamment un problème que se pose l'enseignant : « comment fabriquer des milieux « adéquats » à la production, par « adaptation », des savoirs humains. [...] Il s'agit de produire, pour une connaissance donnée, un jeu de savoir [...] pour lequel la connaissance que l'on veut faire approprier soit une stratégie gagnante. » (Sensevy, 2007, p. 25). Bien que les enseignants n'emploient pas ce vocabulaire dans l'ordinaire de leur quotidien, les notions de milieu de contrat de la TACD nous seront féconds pour traduire leurs préoccupations et intentions didactiques, ainsi que pour décrire les jeux didactiques effectivement joués *in situ*. Le contrat et le milieu didactique sont donc des concepts qui permettent de décrire le *jeu didactique* dans ses dimensions matériels et symboliques.

Un autre ensemble de concepts pourra être utile dans la description des dispositifs didactiques : il s'agit du triplet de genèses (chronogénèse, mésogénèse, topogénèse).

En effet, comme cela a été rapidement évoqué précédemment, Sensevy considère que la logique didactique que traduisent ces trois concepts descripteurs est probablement à saisir dans le double déploiement de l'activité didactique. Ces concepts ont pour fonction de saisir la construction, la vie des savoirs dans les transactions didactiques.

S'intéresser à la chronogénèse dans les transactions didactiques, c'est s'intéresser à l'avancée du temps didactique, entendu comme le « temps du savoir » (Chevallard, 1991). La notion de chronogénèse renvoie à la façon dont les savoirs se construisent, s'acquièrent et progressent dans le temps, mais aussi à la régulation du temps didactique par l'enseignant, qui en permanence doit savoir quand arrêter une activité ou la prolonger, même si il lui a prévu dans sa préparation une durée différente. C'est aussi le problème de la gestion

simultanée des temps d'apprentissages nécessairement différents de chaque élève : une activité « située, incarnée et adressée ».

La mésogénèse est un concept qui traduit la construction progressive du milieu pour un jeu donné, à savoir, d'un « système de significations communes » (Sensevy, 2006) entre les élèves et l'enseignant. « Elle constitue un outil d'appréhension du renouvellement de ce système » (*ibid.*, p. 147).

C'est le processus de mésogénèse, qui caractérise le passage d'un ensemble de signes épars dans une situation indéterminée à un système de formes symboliques qui constitue un tout unifié, ainsi que l'exprimait John Dewey. Pour avancer dans le travail du problème, l'élève devra donc établir des relations signifiantes entre ces formes symboliques pour en comprendre le système.

Mais elle est surtout intéressante pour nous car elle traduit l'effet sur le milieu de négociations permanentes autour de son éclaircissement, sa redéfinition, son ajustement, en lien étroit avec le contrat : d'où l'importance ici de négociations qui caractérisent l'activité conjointe.

La topogénèse est un concept qui permet de décrire la répartition des rôles, le « partage des responsabilités » (Sensevy, 2011, p. 149) entre enseignant et élèves dans l'action didactique. Il ne s'agit pas d'étudier avec cette notion seulement les positions spatiales et les déplacements (même s'ils sont techniquement très significatifs : position des tables, autorisation de déplacements, circulation des personnes entre les groupes, etc. et surtout place de l'enseignant dans la classe, etc.), mais dans une perspective qui relève de la l'interactionnisme symbolique, d'étudier les places, les rôles et les statuts que milieu et contrat permettent à chacun d'occuper, position haute ou basse, postures actives ou dirigées, etc. La topogénèse peut aussi prendre la forme de discours ou de manières de penser « ensemble », qui prend les initiatives, etc. Pour le dire autrement, la dimension topogénétique fait l'articulation entre la préoccupation pour le contenu, qui spécifie la perspective didactique, et la préoccupation pour l'engagement « proprio motu » des élèves dans les situations proposées : c'est précisément un point d'articulation avec la perspective pédagogique.

Le triplet de genèse (chronogénèse, mésogénèse, topogénèse) constitue ainsi un ensemble de concepts qui sont destinés à interroger les modes d'existence et d'évolution des contenus et savoirs en jeu dans l'activité didactique, et leur caractère dynamique est tout à fait compatible avec la dynamique des renormalisations que nous mobilisons par ailleurs.

L'ensemble des concepts-descripteurs que nous venons d'évoquer ne seront pas considérés comme « simplement » réalisés dans l'activité *in situ*. Ils seront considérés comme pouvant être déterminés, choisis, construits, en amont de l'activité didactique *in situ*. En effet, la manière dont l'enseignant « construit le jeu » en amont est déterminant pour le moment de la mise en œuvre en classe. Comme le précise Sensevy : « *les genèses fondamentales de l'action didactique (chronogénèse, topogénèse, mésogénèse), et la logique didactique qu'elles expriment dans les jeux d'apprentissage, ne doivent pas être conçues seulement en tant qu'ajustements plus ou moins subtils in situ* » (p. 213). De cette manière, il souligne le caractère préparé et anticipé de l'activité didactique *in situ*, et du fait que certains éléments *in situ* ne peuvent se comprendre qu'au regard de ce qui se passe hors des temps de classe. Le jeu didactique est en effet, au moins partiellement, construit en amont de ce qui se passera en classe. À cet égard, il est envisageable d'aller plus loin, et de considérer qu'il est possible que l'ensemble des éléments faisant partie du didactique peuvent être construits hors la classe. En cela, les concepts-descripteurs que nous avons abordé pourront éclairer le contenu de la préparation, pour déterminer ce qui est déjà-là lorsque le jeu didactique commence.

Concepts propres à l'activité didactique de l'enseignant

Différentes approches didactiques (Sensevy, 2011 ; Bucheton et Soulé, 2009) se sont également intéressées, plus spécifiquement, au rôle de l'enseignant dans l'activité didactique. Puisque notre objet d'étude est la préparation en tant que tâche du travail enseignant, il convient de porter attention plus spécifiquement à *ce que fait* l'enseignant dans l'activité didactique.

Dans la perspective de l'activité didactique conjointe, enseignant et élèves sont impliqués dans les jeux didactiques qui se jouent et se partagent les rôles à jouer au sein du jeu. La TACD conçoit et mobilise quatre notions fonctionnant ensemble pour décrire le rôle joué par l'enseignant dans l'activité didactique *in situ* : le quadruplet définir, dévoluer, réguler, instituer. La définition du jeu didactique est de la responsabilité de l'enseignant dans l'activité didactique *in situ* : « par définition du jeu, on entendra ici la transmission des *règles définitoires* du jeu (Sensevy, 2011, p. 143). Cette transmission est une action de l'enseignant vers les élèves, et la notion de « définition du jeu » permet d'interroger la façon concrète qu'utilise l'enseignant pour la réaliser. L'enjeu de la définition du jeu est que les élèves comprennent le jeu auquel ils supposés jouer. Dans la perspective qui est la nôtre, la définition du jeu n'est pas seulement l'action initiale *in situ* qui met en place les conditions

d'une activité orientée vers un apprentissage ; mais c'est aussi le cœur de l'activité de préparation.

- Dévoluer le jeu

La dévolution du jeu renvoie à l'action de l'enseignant de faire en sorte que les élèves jouent au jeu de « manière adéquate » pour non seulement « respecter les règles du jeu » mais aussi être en mesure de produire des stratégies gagnantes (et donc apprendre). L'enjeu de la dévolution du jeu est justement de faire en sorte que les élèves produisent ces stratégies gagnantes de leur propre mouvement, c'est-à-dire par eux-mêmes, sans que l'enseignant ne les leur « donne » ou qu'il se substitue à eux et qu'il effectue leur rôle dans le jeu didactique à leur place. L'enseignant doit aussi veiller à ce que les élèves ne contournent pas les règles définitives du jeu, puisque contourner les règles ne leur permettrait pas de développer des stratégies gagnantes. Dans le langage courant, l'expression « jouer le jeu » traduit bien cette condition : il ne s'agit pas de « faire semblant », mais bien d' « être au jeu » authentiquement. On peut ici signaler que les malentendus ou les impasses autour de la dévolution constituent un des objets centraux des approches sociologiques de la difficulté scolaire, autour des « malentendus » portant non seulement sur les règles du jeu, mais plus encore sur le « sens du jeu ». Le concept de « rapport au savoir » est certainement une des manières d'approcher et d'expliquer les problématiques de l'engagement (ou du non-engagement) dans une activité visant un apprentissage.

- Réguler le jeu

Étroitement liée à la dévolution, la régulation du jeu désigne « *tout comportement du professeur produit en vue de faciliter la compréhension, par l'élève, des règles stratégiques du jeu, et l'adoption de stratégies gagnantes* » (Sensevy, 2011, p. 145). Il peut s'agir de changements dans le milieu ou dans le contrat didactique que l'enseignant jugera nécessaires dans l'effectuation du jeu, dans le cas par exemple où le milieu se révélerait trop résistant pour les élèves, et qu'ils n'arriveraient pas à développer de stratégies gagnantes. Dans d'autres cadres, la catégorie de la régulation peut correspondre non seulement à l'explicitation des règles, mais aussi à toutes les formes d'aides directes par des interventions (étayage, au sens de Bruner), ou par des artefacts (aménagement du milieu), qui permettent au jeu didactique de continuer d'avancer.

- Instituer

Il s'agit d'une notion que la TACD reprend des travaux de Brousseau, qui la définissait de la façon suivante : « *(La) reconnaissance « finale » du parcours accompli par (les élèves)*

« passe par une reconnaissance, dans l'activité au jour le jour, et dans le cours même de cette activité, des savoirs émergents. (Brousseau, 1998) » (Sensevy, 2011, p. 146). Il s'agit d'un processus d'explicitation et de mise en forme des significations, des savoirs, des contenus qui se sont développées lors de l'effectuation du jeu. Ce processus obéit à une double fonction : d'une part permettre aux élèves d'acquérir le savoir en jeu en termes de « verbalisation », c'est-à-dire être capable de nommer ce qu'ils ont appris et de l'expliquer, et d'autre part de permettre de construire un ensemble de significations communes à l'ensemble du groupe classe (puisque l'entité « élèves » est une entité plurielle). Ces significations communes permettront ensuite d'avancer dans le temps didactique pour effectuer la « suite » du jeu et/ou être intégré dans le contrat didactique d'autres jeux par le futur. On peut ajouter, pour élargir la perspective et faire des liens avec d'autres modélisations du travail didactique, qu'on peut considérer que ce champ de travail du professeur intègre l'activité relative à l'évaluation, si on veut bien ne pas réduire la notion à la seule mesure des performances dans des tests formels (évaluation « sommative »). La reconnaissance des savoirs émergents passe aussi par une « valuation », une mise en valeur, des apprentissages en cours (Sensevy, 2011, p. 702-718), qui sert autant au maintien de l'engagement des élèves qu'à la mise à jour et à la reconnaissance du sens de leur travail. Ainsi, les notions de définition, dévolution, régulation, institutionnalisation – qui fonctionnent ensemble – permettent de mettre en évidence et interroger ce que fait l'enseignant pour faire jouer le jeu et pour faire en sorte que les élèves apprennent.

Les gestes professionnels

Le concept de « gestes professionnels » fait aujourd'hui références dans les sciences de l'éducation et de la formation, ainsi que dans la formation des enseignants. Crocé-Spinelli (2013) identifie l'origine du questionnement dans les travaux de Mauss (1938), interrogeant la relation entre les différentes gestuelles dans la vie quotidienne. Depuis, la question a évolué et a notamment été développée l'idée qu'il existait un lien entre les gestes pouvaient être liés à des contextes sociaux et normatifs. Aussi, l'idée que les enseignants ont des gestes qui leur sont propres a été interrogé et développé d'une part par Jorro (2002, 2005) qui propose une approche de l'agir humain à partir des approches socioculturelle et phénoménologique et d'autre part par Bucheton et Soulé (2008) qui à partir de diverses approches entendent proposer un modèle heuristique non normatif de l'agir enseignant. L'intérêt revendiqué de cette seconde approche est de conceptualiser l'agir enseignant en articulant les questions pédagogiques, didactiques et psychologiques. Ce questionnement a

abouti à la production d'un modèle connu sous le nom de « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton et Soulé, 2008, p. 33) :

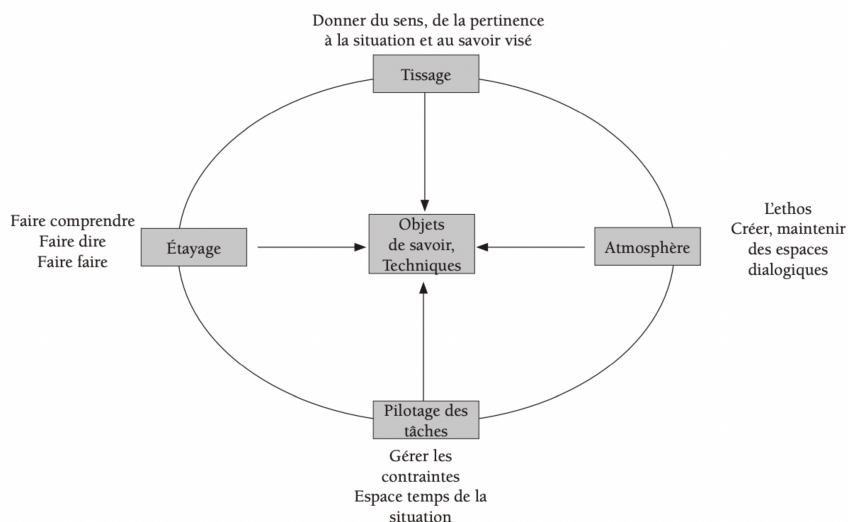


Figure 2 : Le multi-agenda de préoccupations de Bucheton et Soulé

L'atmosphère est définie comme « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton et Soulé, 2008, p. 34). Pourront alors être désignés comme geste d'atmosphère pendant l'activité *in situ* les gestes qui auront pour intention, pour effet de conditionner, de permettre une atmosphère que l'enseignant juge favorable aux apprentissages : vouloir captiver les élèves avec du jeu ou des plaisanteries ou encore réprimander pour s'assurer de l'attention des élèves.

Les gestes de pilotage sont tous les gestes qui tenteront d'« organiser la cohérence, la cohésion de la séance, d'assurer la chronogénèse de la leçon » (*ibid.*, p. 34). Ils se manifestent en situation par des indications orales données aux élèves pour instaurer un rythme : temps accordé pour effectuer une tâche, choix de « sauter » une phase du dispositif conçu pour avancer plus rapidement, ralentir lorsque l'ensemble des élèves se trouvent en difficulté.

Les gestes de tissage quant à eux sont des gestes qui permettent de faire des liens entre le « en classe » et le « hors classe », mais aussi entre les différents éléments de savoirs et de contenus étudiés en classe. Dans le vocabulaire courant, les enseignants et/ou les élèves et/ou les formateurs parlent de « donner du sens ». Il s'agit de connecter les tâches, les contenus

avec des préoccupations de la vie ordinaire, de façon établir des liens explicitement identifiables par les élèves.

Les gestes d'étayage (terme repris à Bruner) sont tous les gestes qui d'une manière ou d'une autre tendent à apporter de l'aide aux élèves dans l'apprentissage et dans la réalisation de leur tâche. Il s'agit d'un geste central dans l'activité didactique *in situ* qui prend des formes très variables d'une discipline à l'autre, d'une classe à l'autre, d'un contexte à l'autre. Cela peut aller de l'indication verbale jusqu'à la production des dispositifs spécifiques pour certaines élèves par exemple.

L'ensemble de ces gestes ont en commun de vouloir orienter les élèves vers l'acquisition de savoirs, de contenus disciplinaires. Identifier ce qu'est un savoir et/ou un contenu pose néanmoins une problématique propre : que veut-on faire apprendre ? qu'est-ce qu'un dispositif particulier permet effectivement de faire apprendre ?

Les gestes professionnels tels que proposés par Bucheton et Soulé ont été conceptualisé pour donner une grille de lecture heuristique sur ce qui se fait *in situ*. Dans le cadre de notre travail, nous considérerons que ces gestes professionnels peuvent être construits, anticipés (tout ou partie) en amont de l'activité didactique *in situ* pendant le processus de préparation.

Conclusion

Notre objet d'étude est la préparation de cours dans le domaine de l'écriture, considérée comme l'une des dimensions du travail enseignant. Dans ce travail enseignant, une part importante, que nous entendons investiguer, relève d'un caractère didactique : il s'agit de la préparation de cours et du cours en lui-même en classe. Pour pouvoir étudier le réel du travail, il apparaît pertinent de le faire à travers la question l'activité didactique. Celle-ci sera entendue dans notre étude comme une activité humaine réalisée par un enseignant, dans une situation particulière (un travail) ayant pour finalité d'enseigner un contenu à des élèves, qui prennent eux aussi part conjointement à cette activité didactique.

Il est possible de considérer que cette activité se déploie sur trois dimensions, interdépendantes les unes des autres : l'activité *in situ* (l'activité en classe, où élèves et enseignant sont en co-présence effective) ; le processus de préparation (l'activité en dehors des temps de classe, réalisée par l'enseignant et où les élèves sont convoqués indirectement par divers médias) et l'activité préparée, qui est une activité non réalisée par définition, qui correspond à ce que l'enseignant construit pour permettre l'activité *in situ*. Le schéma ci-dessous permet de représenter synthétiquement les liens entre les différents empan de l'activité didactique :

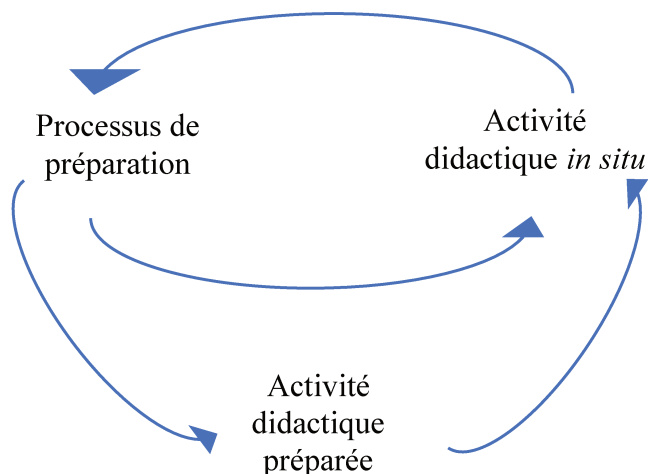


Figure 3 : Schéma représentant les liens entre les empan de l'activité didactique

Chaque empan, ou dimension, de l'activité est alors lié aux autres en les conditionnant et en les permettant par le biais de la circulation des normes mais sont également dotées chacune de spécificités, que nous interrogerons.

Le contenu à enseigner, l'écriture, contribue à donner forme à l'activité didactique : il a ses propres propriétés, qui vont prendre forme dans la dimension matérielle, dans les interactions verbales etc. L'objet de cette thèse est aussi de questionner l'enseignement de l'écriture tel qui se construit par les enseignants dans l'ordinaire du quotidien. L'enseignant est aussi (comme les élèves) un être humain comme les autres. Il vit et exerce son travail dans un certain univers social, culturel, linguistique, politique, institutionnel qui va être producteur de normes et vont contraindre tout autant que permettre son activité de travail. Ces normes exogènes (qui sont extérieures à lui) vont entrer en tension avec ses normes endogènes (les normes physiologiques, psychologiques qui lui sont propres) : pour pouvoir vivre, l'être humain se réapproprie à sa façon les normes exogènes. Il ne peut pas simplement *appliquer* une norme. Tenir compte de cela, nous permettra de replacer l'activité didactique de l'enseignant dans un questionnement dépassant le didactique, à savoir dans un questionnement portant sur ce qu'est le travail.

Synthèse de la partie I

La première partie de cette thèse permet de la situer contextuellement et théoriquement. Nous avons présenté, d'un point de vue historique et institutionnel, le cycle 3 dans les systèmes scolaires français et calédonien en accordant une attention particulière aux enseignants. Nous en avons déduit que les deux systèmes scolaires, malgré les volontés politiques et les mesures institutionnelles prises en Nouvelle-Calédonie, demeuraient des systèmes scolaires presque identiques au niveau institutionnel et plus fortement encore au niveau du curriculum prescrit. Le cycle 3 ne fait pas exception : bien que le calendrier d'application de la réforme ait été appliqué plus tardivement en Nouvelle-Calédonie qu'en France métropolitaine, il est également constitué de trois classes situées à la liaison inter-degré (le CM1, le CM2 et la 6^{ème}). De plus, en France métropolitaine comme en Nouvelle-Calédonie, les enseignants de cycle 3 sont issus de formations différentes, appartiennent à des corps différents et ont des statuts différents. Au niveau du travail, la réforme du cycle 3 est orientée par des ambitions similaires : harmoniser les pratiques d'enseignement à la liaison école/collège, faire collaborer un ensemble d'enseignants ne partageant pas les mêmes cultures professionnelles, les mêmes droits, les mêmes contextes d'exercice etc...

Notre travail de thèse s'inscrit dans le champ des Sciences de l'Éducation et de la Formation et mobilise plusieurs approches théoriques : la didactique du français (alimentée par la didactique de l'écriture et la TACD) ainsi que l'ergologie (alimentée par l'approche instrumentale ou encore la psychologie du travail). À l'instar d'autres travaux, le concept d'« activité » est convoqué et tisser ensemble ces approches de manière à « dépasser le constat du fractionnement en SE » (Albero et Guérin, 2014) et à proposer un regard anthropologique sur le travail.

Nous chercherons, au cours de notre étude, à faire apparaître la cohérence dans l'activité de travail des enseignants, et plus particulièrement les logiques qui sous-tendent la préparation de cours. Nous faisons le choix de nous intéresser au travail de l'enseignant en situation d'enseignement de l'écriture ou dans l'optique d'enseigner l'écriture. Si ce choix a sans conteste un caractère arbitraire, il traduit néanmoins le positionnement théorique de la thèse : enseigner, c'est instruire d'un savoir *en particulier*. Pour s'intéresser à l'enseignement, à l'apprentissage, et plus largement à ce que font les enseignants dans l'ordinaire de leur

travail, il convient d'identifier et définir les contenus qui sont en jeu dans l'activité conjointe entre enseignant et élèves. Il est à préciser également que, bien que notre recherche se place résolument du point de vue des enseignants, nous ne considérons pas que l'activité didactique se limite à l'activité de l'enseignant : c'est aussi celle de l'élève.

Pour synthétiser les concepts centraux que nous avons abordé au cours de cette première partie, nous proposons le tableau ci-dessous. Il est à préciser que les définitions qui y sont proposées servent de point de repère, qui sera amené à être précisé, affiné et questionné au cours de la thèse.

Concepts/notions	Définition retenue dans le cadre de la thèse
Activité didactique	Une activité humaine, dans une situation particulière (un travail) ayant pour finalité d'enseigner un contenu à quelqu'un
Activité didactique préparée	Construction opérée par l'enseignant pour permettre l'activité didactique <i>in situ</i> future qui peut prendre une forme matérielle ou non
Dispositif didactique	Construction didactique opérée par l'enseignant pour présenter un contenu d'une certaine façon un contenu d'enseignement à des élèves
Écriture	La capacité à concevoir et réaliser la production écrite d'un <i>texte</i> , quel que soit sa taille, son genre, sa fonction
Gestes professionnels didactiques	Actions, manières de faire, de dire, d'agir de l'enseignant qui ont pour but de faire apprendre les élèves
Instrument	Élément matériel qui par un double processus d'instrumentation/instrumentalisation peut permettre à ses utilisateurs d'apprendre et/ou d'enseigner
Instrumentation/ instrumentalisation	Double processus de transformation/utilisation permettant de une ressource matérielle en un instrument
Normes et systèmes de normes	Une manière de faire le travail qui est demandé qui peut être prescrite, recommandée...
Processus de préparation	Tâche dans le travail enseignant consistant à construire une activité didactique préparée qui prend la forme de dispositifs
Renormalisation	Réappropriation par un individu de normes antécédentes
Ressource matérielle	Élément matériel à caractère didactique conçu pour alimenter le processus de préparation des enseignants
Tâche	Action qui est donnée à effectuer à l'enseignant ou à l'élève

Tableau 5 : Concepts principaux de la thèse

Au terme de cette première partie, nous avons répertorié certaines des prescriptions qui pouvaient être adressées aux enseignants, les modèles didactiques construits en didactique de l'écriture, et nous avons fait ressortir les principaux éléments à interroger à propos de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture. Nous placer dans une perspective anthropologique permet de prendre au sérieux les problèmes que rencontrent les enseignants dans leur quotidien tels que : comment enseigner à des élèves très en difficulté sans délaisser l'autre partie des élèves ? Quel dispositif didactique permet d'enseigner l'écriture ? Comment répondre à la fois aux attentes de la hiérarchie et aux besoins des élèves ? Autant de problèmes du quotidien auxquels cette thèse entend s'intéresser.

PARTIE II :

UNE APPROCHE COMPREHENSIVE

DE LA PREPARATION DE COURS

DANS LE DOMAINE DE L'ECRITURE :

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Une enquête ethnologique

Nous commencerons cette partie en expliquant nos choix de méthodologie d'enquête. Comme nous avons pu le voir dans la partie précédente, peu d'études se sont intéressées à la préparation de cours et *a fortiori* à la préparation de cours réelle d'enseignants en exercice. Il a donc fallu, pour documenter notre objet d'étude, concevoir une méthodologie sur mesure. L'enquête ethnologique (Ingold, 2013, 2017) offre cette possibilité d'adapter le recueil de données au fil de l'enquête, dans la perspective inductive qui est la nôtre. Ingold distingue la démarche ethnologique de la démarche ethnographique. Pour lui, la démarche ethnographique, qu'il associe à une démarche de documentation du terrain se définit comme une étude « sur » l'activité humaine. À l'inverse, la démarche ethnologique selon lui, se définit comme une étude « avec » les personnes :

« L'anthropologue part plutôt du postulat selon lequel celui qui connaît le mieux la réalité du monde n'est autre que celui qui – à la suite de ses ancêtres – a passé sa vie à l'observer et à y évoluer. » (Ingold, 2017, p. 22)

Aussi, pour produire des données pertinentes à propos de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture, nous avons eu recours à une enquête ethnologique. Ce choix s'est, en quelque sorte, imposé de lui-même dès l'entrée sur le terrain. La démarche ethnologique permet en effet à la fois de permettre une flexibilité au recueil de données : nous n'avions pas déterminé *a priori* le type de données que nous recueillerions, en dehors des entretiens semi-directifs. Aussi, l'enquête ethnologique nous a permis d'être dans une posture suffisamment ouverte pour accueillir des types de données très variés qui se sont révélés pertinents pour l'étude de notre objet de recherche.

Dans cette partie, nous exposerons d'abord les orientations méthodologiques de notre recherche, notamment le choix de la démarche ethnologique en tant que compromis entre les contraintes que nous avons rencontrées sur le terrain et la construction progressive de notre objet de recherche au cours de l'enquête. Nous expliquerons en quoi notre démarche d'enquête ethnologique est non seulement compatible mais surtout pertinente au regard d'une approche compréhensive de l'activité des enseignants

Le second chapitre est consacré à la présentation des terrains d'enquête et des enseignants enquêtés. Il entend mettre en évidence l'intérêt d'avoir choisi des enseignants de cycle 3 exerçant en contexte difficile, répartis sur deux aires géographiques distinctes.

Le troisième chapitre expose les données que nous avons recueillies, leur intérêt au regard de notre volonté de saisir l'activité de travail et didactique des enseignants dans le domaine de l'écriture en nous plaçant du point de vue de la préparation de cours.

Enfin, le chapitre 4 présente la méthode mobilisée pour analyser ces données. Aussi, notre méthode d'analyse s'est inspirée de la *grounded theory*, ou théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 2010) qui fonctionne par accumulation des données empiriques et par catégorisation progressive pendant et après le recueil de données. Nous montrerons en quoi ce procédé d'analyse nous a permis de donner du sens à nos données, tout en co-construisant notre ancrage théorique.

Chapitre 5 : Saisir le travail hors classe par la subjectivité des enseignants : orientations méthodologiques

5.1. Craintes et tensions autour de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture

Parler de la préparation réelle, dans le quotidien des enseignants, n'est pas chose aisée : crispations, sourires gênés, silences et postures défensives sont souvent de mises. Pourquoi ? On aurait en effet pu penser que, à la différence des « nouvelles » tâches assignées aux enseignants, la préparation - puisque faisant partie du modèle cellulaire traditionnel (Lessard et Tardif, 1999) – occupe une place plus reconnue, plus facilement abordable en discussion, face moins l'objet de tensions. Il n'en est rien.

5.1.1. Contraintes méthodologiques induites par l'objet de recherche

Pour les enseignants, le cœur de leur travail se situe et se passe en classe, avec les élèves. Les autres éléments constitutifs de leur travail sont alors perçus comme des tâches obligatoires dont il faut s'acquitter (les réunions, la saisie des notes ou des compétences pour les dossiers des élèves...) ou bien comme des dimensions personnelles de leur travail. Le déroulé de notre enquête, et plus particulièrement les réactions des différentes personnes que nous avons pu rencontrer, ont été révélatrices des quelques tensions liées à la préparation de cours.

Nous avons rencontré des membres de la communauté éducative qui se sont montrés enthousiastes à l'idée d'une enquête à propos de la préparation. C'était le cas du directeur de l'école 2 par exemple, qui disait avoir accueilli au sein de ses classes, puis des écoles qu'il avait dirigées, des chercheurs « en mathématiques, en français, en pédagogie » qui venaient voir les « manières de faire » mais qui « s'intéressaient peu à la préparation ». Selon lui, la

préparation est « peu connue et peu *reconnue*, il y a beaucoup à faire de ce côté ». Nous avons aussi rencontré plusieurs enseignants, qui ont participé à notre enquête, se sont montrés heureux de pouvoir partager ce qu'ils font en dehors de la classe. Nous pensons par exemple à Ilona, qui nous a montré longuement toutes ses préparations consciencieuses.

Inversement, pour d'autres, la venue d'une personne extérieure à l'établissement ou l'école pouvait alors être suspectée d'être une enquête pilotée par la hiérarchie pour « évaluer » les enseignants. Notre entrée sur le terrain a confirmé cette hypothèse : tous les acteurs rencontrés, enquêtés ou non, se sont montrés suspicieux et ont fait en sorte de « vérifier nos intentions » par des questions : « Mais vous êtes envoyée par qui ? » ; « C'est bizarre... Pourquoi la préparation, ça va servir à quoi exactement ? » ; « Et à la fin de votre travail, vous ferez un compte-rendu à l'inspecteur ? ».

C'est particulièrement le cas de la préparation qui, dans le quotidien des enseignants, se déploie à la fois dans leur sphère professionnelle et dans leur sphère privée. Pour mener notre enquête, nous avons donc dû ne pas nous contenter d'enquêter en milieu scolaire : nous avons dû investiguer dans d'autres lieux, hors classe et hors écoles/collèges pour pouvoir saisir des éléments à propos de la préparation. Mathé (2018) appelle « espace d'actions » « la réalité complexe » où les enquêtés travaillent et « espace de recherche » le terrain effectivement investigué par le chercheur. Pour notre enquête, déterminer l'espace d'actions des enseignants pour leur préparation de cours constituait un objectif de recherche en soi. Aussi, nous avons donc œuvré, grâce à l'approche ethnologique, de manière à étendre notre espace de recherche le plus possible vers cet espace d'actions. Il était évident que nous ne pouvions pas « tout voir » et « tout entendre » pour des raisons à la fois éthiques, pratiques et méthodologiques. En effet, la préparation de cours étant une tâche qui se déploie – au moins partiellement- dans la vie privée des enquêtés, elle relève alors d'une dimension personnelle, voire intime ou cachée (Champy-Remoussenard et al., 2014) contrairement à d'autres tâches constitutives du travail enseignant. Pour identifier et caractériser les différentes tâches des enseignants, Lantheaume et Hélou (2008) proposent le tableau suivant :

	Travail dans l'établissement	Travail hors établissement
Travail contrôlé et obligatoire	Travail contraint posté (heures de cours – le service – réunions obligatoires)	Travail contraint libre (correction de copies, préparation de cours)
Travail non contrôlé et non obligatoire	Travail contraint périphérique (travail de concertation, travail logistique, travail administratif)	Travail libre (formation personnelle, lectures, approfondissement du travail contraint libre)

Tableau 7 : D'après Lantheaume et Hélou (2008, p. 74)

Nous constatons d'abord que, selon ces auteurs, « la préparation de cours » au même titre que la « correction des copies » est identifiée comme un travail exercé « hors établissement » et qu'il est « contrôlé et obligatoire ». Nous avons rapidement remarqué, dès le début de notre enquête, que les enseignants manifestaient une forme de crainte et/ou de méfiance vis-à-vis de nous en raison de notre objet de recherche. Enquêter sur la préparation de cours est apparu, aux yeux de certains enseignants (dont certains ont refusé de participer à notre étude) comme une tentative d'intrusion dans leur vie privée et leur travail, voire comme une forme de contrôle déguisé, plus ou moins organisé avec les corps d'inspection. Chez les enseignants qui ont accepté de participer, cette crainte et cette méfiance se sont cristallisées autour de la transmission de certains éléments constitutifs du travail de préparation et notamment des écrits de préparation au sens large. La plupart des enquêtés ont exprimé leur réserve à l'idée de partager leurs écrits lorsque ceux-ci étaient uniquement destinés à eux-mêmes (et non aux élèves ou à des collègues). De la même manière, il est arrivé au cours des entretiens, que les enquêtés tentent d'éluder les questions concernant l'aspect concret de l'effectuation de la préparation des cours. C'est selon nous, le caractère ambivalent de la préparation de cours qui a provoqué ces réactions : il s'agit d'un « travail contraint libre ». Il est contraint dans le sens où il est « contrôlé et obligatoire » (tout comme les temps de classe ou les réunions) et libre dans le sens où les enseignants ont le loisir de choisir leurs modalités d'organisation d'effectuation de ce travail. C'est cette liberté partielle qui fait de la préparation de cours un travail qui se déploie dans plusieurs sphères de la vie des enseignants. À cela, s'ajoute le fait que « l'approfondissement travail contraint libre » revêt un caractère « non contrôlé et non obligatoire » et intègre alors le « travail libre ».

Le caractère personnel et caché du travail de préparation nous a alors contraint à préférer un recueil de données ethnologique, puisqu'aucune autre méthode ne permettait de la documenter. Par exemple, il était inenvisageable de recourir à des questionnaires.

Aussi, notre enquête était soumise au bon vouloir des enseignants, et plus particulièrement à la relation d'enquête que nous pouvions établir. Pour avoir un accès le plus proche possible de l'espace d'actions, il a fallu porter une attention très particulière aux stratégies mobilisées pour construire des relations d'enquête de confiance.

5.1.2. Comprendre le travail ordinaire à travers l'expérience subjective des enseignants

En lien avec notre problématique, notre objectif de recherche est de rendre compte de la cohérence du travail des enseignants, en orientant notre regard sur la préparation de cours. L'enjeu méthodologique qui se dégage est de parvenir à étudier une dimension du travail qui n'est pas disponible directement à l'observation dans un contexte formel.

Nous avons donc eu recours à un recueil de données qui entendait donner à voir ce travail, à travers l'expérience subjective des enseignants. Pour expliciter dans quelle optique nous plaçons l'expérience subjective des enseignants, nous précisons d'abord qu'étudier notre objet à travers l'expérience subjective ne veut pas dire faire reposer notre méthodologie uniquement sur du discours, ou des déclarations, d'enseignants. La mobilisation d'entretiens est en effet essentielle dans une approche compréhensive comme la nôtre, mais elle n'est pas suffisante. Durrive (2015) distingue deux façons de concevoir l'expérience subjective. La première, la plus courante, est de considérer qu'elle n'est pas liée à l'activité humaine, et que donc ce que vit une personne en particulier ne peut rien dire sur ce qu'est le réel. En revanche, dans la deuxième conception :

« on considère que le savoir est une prise originale de quelqu'un sur la réalité, une prise qui est issue de son débat de normes. Cela veut dire ici que son savoir a vraiment quelque chose d'original à nous dire de la réalité : ce qu'il a expérimenté en situation ne le regarde pas uniquement lui, mais présente un intérêt pour tous, dans un régime nouveau de production de savoirs, parce que c'est un éclairage unique sur la réalité (tandis que, si la subjectivité est distinguée de l'activité, ce que dira le sujet ne regardera que lui- et lui seul). [...] s'il existe un savoir d'expérience qu'aucun autre angle de vue que celui du protagoniste ne permet d'obtenir, cela signifie que la connaissance de type scientifique et technique a quelques raisons de s'y intéresser » (Durrive, 2015, p. 188).

Selon cette façon de concevoir l'expérience subjective, dans laquelle nous inscrivons notre travail de thèse, nous pouvons donc produire du savoir à partir de ce que vivent les enseignants : leur vécu dans leur activité de travail leur confère un statut d'informateur dans le cadre d'une étude scientifique. Dans le cas d'une étude sur la préparation de cours, cette

conception est tout à fait pertinente : faisant partie du travail contraint libre et libre (Hélou & Lantheaume, 2008) des enseignants, l'exécution de cette tâche est laissée à leur appréciation. Il n'y a donc « que » les enseignants qui puissent nous informer sur sa réalisation concrète, ses enjeux et ses implications : « À propos de cette réalité, le point de vue dit quelque chose qui dépasse le fait – lui-même étant largement construit par les interprétations. Mais attention : il ne s'agit pas de verser dans le relativisme, en s'en remettant aux points de vue de chacun, pour saisir la réalité. Justement, il y a bien un réel, mais il ne nous est pas accessible directement » (Durrive, 2015, p. 190). Cette question de l'accessibilité est au cœur de notre réflexion et de nos choix méthodologiques. Comment produire des données qui puissent documenter la préparation de cours, en sachant qu'elle n'est accessible que par l'intermédiaire des enseignants ?

Aux caractéristiques de la préparation de cours s'ajoutent les contraintes de l'étude sur le didactique ordinaire. En effet, notre approche compréhensive se caractérise notamment par la volonté de s'intéresser à ce qui se passe sans intervention du chercheur ou tout autre forme de contexte exceptionnel. Nous n'avons par exemple pas fait le choix de mettre en place des dispositifs conçus ou co-conçus par la recherche telle que les recherches collaboratives ou coopératives. Nous n'avons pas cherché à intervenir, d'une quelconque façon, sur le travail ordinaire des enseignants même si notre présence sur le terrain conférait déjà *de facto* un caractère exceptionnel aux données recueillies à propos de la préparation de cours. Il était donc complètement exclu d'ajouter à cela la mise en place de dispositifs exceptionnels initiés par la chercheuse.

5.2. Enquêter sur une dimension personnelle du travail : l'art de l'enquête

5.2.1. Posture de la chercheuse et relations d'enquête

L'enquête ethnologique

Selon la perspective inductive qui est la nôtre, nous sommes allée à la rencontre des enseignants très tôt dans notre processus de recherche. Il a été important, dès les premiers contacts avec des professionnels (que ce soit des inspecteurs, des enseignants etc...) de clarifier une posture non prescriptive : c'était à la fois une nécessité éthique et une condition *sine qua non* pour tenter d'avoir accès à des dimensions cachées du travail. Nous sommes

entrée sur le terrain d'enquête par l'intermédiaire de la hiérarchie des enseignants, à savoir les chefs d'établissement pour les PLC Lettres et des Inspecteurs de l'Éducation Nationale pour les PE. Il nous est alors apparu essentiel, dès les premières prises de contact, de mettre en place une relation de confiance avec les enquêtés. Pour cela, notre première préoccupation a été de ne pas être assimilée ou associée de quelque manière que ce soit, à la hiérarchie. Notre expérience en tant qu'enseignante nous avait notamment permis de percevoir les tensions qui pouvaient se cristalliser autour de la partie préparation.

Pour les rassurer, je me suis donc présentée comme une étudiante en doctorat qui fait sa thèse sur la préparation de cours, en leur précisant à plusieurs reprises non seulement que l'enquête était anonyme mais aussi que ma recherche ne répondait pas à une commande institutionnelle.

« l'art de l'enquête avance et se transforme en temps réel, en se mettant en diapason de la vie de celles et ceux avec lesquels l'enquêteur est en contact, et plus largement du monde auquel tous appartiennent. Plutôt que de leur embrayer le pas en reprenant à son compte leurs plans et leurs prédictions, l'art de l'enquête s'efforce de partager avec eux leurs rêves et leurs espoirs [...] Mettre en œuvre cette méthode, ce n'est pas décrire le monde ou le représenter, mais apprendre à voir ce qui se passe autour de nous de sorte à pouvoir, en retour, lui répondre. Autrement dit, c'est établir une relation avec le monde que j'appellerai dorénavant correspondance. C'est en ce sens, me semble-t-il, que l'on peut dire de l'anthropologie qu'elle est un art de l'enquête. Cette dernière est requise non pour accumuler de plus en plus d'informations sur le monde, mais pour mieux correspondre avec lui. » (Ingold, 2013, p. 32).

Dans notre enquête, comme dans beaucoup d'enquêtes ethnologiques (Ingold, 2013 ; 2018), il a été essentiel de clarifier dès le départ et de rappeler régulièrement le caractère non prescriptif de notre démarche d'enquête et de notre démarche scientifique. Pour éviter que les enquêtés « adopt[ent] *pour la circonstance* un comportement d'exceptionnelle conformité aux règles qui sont censés normer leur pratique » (Arborio & Fournier, 2008, p.27) et pour libérer la parole notamment sur des sujets perçus comme personnels, l'affirmation et la réaffirmation régulière d'une posture neutre a été une stratégie incontournable pour permettre à un recueil de données pertinent au regard de notre objet d'étude.

Les relations d'enquête

Comme toute démarche d'enquête, et *a fortiori* une démarche ethnologique, l'entrée sur le terrain et la prise de contacts successive de plusieurs enquêtés potentiels ont joué des rôles déterminants. Comme le précise Paillé (1994), la « *présentation des objectifs [de la*

recherche] participe du cadrage de l'enquête in situ. Elle va de pair avec la distribution des identités situationnelles de l'enquêteur et de l'enquêté et avec la définition de la relation d'enquête [...] La viabilité de la situation de terrain est liée à la spécification des enjeux des interactions et des conversations et à la compréhension par l'enquêté de ce qu'attend l'enquêteur » (p. 35). À partir de notre journal de terrain, nous avons donc identifié plusieurs types de relation que nous avons pu tisser au fil de l'enquête avec les différents enquêtés :

- Relation entre experte et professionnel

En raison des informations que je donnais en rencontrant les potentiels futurs enquêtés et/ou leur hiérarchie, je donnais mon statut et mon appartenance institutionnelle ainsi que mon orientation théorique lorsque celle-ci était demandée. Les personnes m'ayant considéré comme une experte sont des personnes qui ont une certaine connaissance de la recherche et qui en ont une haute opinion (souvent idéalisée). Ce type d'identification a joué à la fois en ma faveur et en ma défaveur dans ma démarche d'enquête. J'étais en effet vue comme légitimement à ma place au sein des écoles et des établissements et pouvais demander facilement des rencontres, même informelles, avec les directeurs, chefs d'établissement et inspecteurs. Dans le même temps, j'étais associée à une figure de réussite qui pouvait à la fois susciter le respect et l'intimidation ou la défiance chez certains enquêtés ou personnes rencontrées sur le terrain.

- Relation entre pairs

En raison des informations que je donnais en rencontrant les potentiels futurs enquêtés ou bien leur hiérarchie, certains d'entre eux m'ont considérée comme leur collègue. Cela a permis, dans la majorité des enquêtés concernés, de les rassurer dans ma démarche. Nombre d'entre eux ne sont pas familiers du monde de la recherche, m'identifier en tant que prof de français leur a permis de me traiter comme l'une des leurs pour les enseignants du secondaire. En atteste la façon dont ils pouvaient me présenter à leurs collègues non enquêtés : « une collègue de lettres aussi, qui fait une thèse en ce moment » ou les commentaires de ces non enquêtés « ah oui t'es prof de français aussi, tu bosses avec les collègues ». Ces réactions m'ont incité à interroger ma posture d'enquêtrice mais aussi à mieux comprendre mes terrains d'enquête. En effet, ces discussions informelles ayant lieu le plus souvent dans la « salle des profs », à la fois refuge des enseignants (vis-à-vis des élèves) et lieux de tensions entre enseignants, notamment de disciplines différentes dans les collèges. N'enquêtant que sur des enseignants de lettres et étant moi-même enseignante de formation, j'ai donc été assimilée à leur groupe.

En ce qui concerne les enseignants du primaire, ils ne m'identifiaient pas comme une prof de français mais comme une enseignante du secondaire. J'ai pu le percevoir grâce à des remarques au cours des échanges formels ou informels du type « Alors nous ici, c'est pas comme chez vous au secondaire » ou « Nous tu sais, on doit préparer toutes les matières pas juste une comme au secondaire ».

- Relation entre étudiante ou stagiaire et enseignant

Ce type d'identification est celle qui est arrivée le moins souvent. J'étais parfois perçue comme une étudiante dans le domaine de l'enseignement, les enquêtés en question avaient alors le sentiment de me « rendre service » ou de participer à ma formation.

- Relation amicale

À l'exception d'une enquêtée qui est une amie de longue date, les relations amicales que j'ai pu nouer avec les enquêtés se sont fait pendant l'enquête. Il s'agit du type de relation qui m'a permis de recueillir des données à propos des dimensions les plus cachées du travail de préparation, dimensions volontairement dissimulées aux yeux du grand public, des élèves, des collègues, des parents d'élèves et surtout de la hiérarchie. C'est ainsi que j'ai pu avoir de nombreux échanges et rencontres informels avec certains enquêtés, en milieu scolaire et non scolaire, dans des cafés, à leur domicile ou au téléphone.

Nous avons ainsi noué différentes relations d'enquête, qui ont en partie déterminé un recueil de données inégal en fonction des enquêtés et qui permettent de mieux comprendre leurs positions vis-à-vis de l'enquête. Il nous paraissait essentiel dans le cadre d'une démarche ethnologique et d'une analyse plaçant la subjectivité des acteurs au centre, de clarifier leurs postures afin « d'objectiver les conditions sociales de production de familiarité avec les enquêtés » (Paillé, 2006, p. 29) et ainsi pouvoir les prendre en compte lors de l'analyse des matériaux recueillis.

5.2.2. Stratégies pour documenter la préparation dans le domaine de l'écriture

Pour tenter au mieux de dépasser les contraintes empiriques qui ont été précédemment exposées, nous avons adopté plusieurs stratégies au cours de notre enquête, à la fois auprès des corps d'inspection, des directeurs d'école/chefs d'établissement et des enseignants pour permettre un recueil de données le plus pertinent possible. Nous proposons ici de synthétiser les principales stratégies qui ont permis notre recueil de données.

Le « savoir » (Sensevy, 2011) que nous avons décidé d'étudier dans le cadre de cette thèse, l'écriture, s'est révélé être un véritable atout au cours de notre enquête. Objet d'enseignement appartenant à une « matière » identifiée comme légitime à la fois par les enseignants, leur hiérarchie, les directeurs d'école et chefs d'établissement, il est ce que nous avons mis en avant lors de la présentation de notre projet de recherche. Ceci nous a permis de rencontrer des responsables « maîtrise de la langue », à l'initiative de certains inspecteurs. Nous avons sciemment mis à profit le flou terminologique et épistémologique se dissimulant derrière des expressions comme « expression écrite », « maîtrise de la langue », « écriture » ou encore « rédaction ».

La démarche ethnologique se caractérise notamment par une présence longue sur le terrain, pour pouvoir apprendre de l'enquêté (Ingold, 2018). Observer les enquêtés, échanger avec eux et avec d'autres personnes du terrain, poser des questions à propos d'eux, à propos des affichages dans la salle des profs nous a ainsi permis, non seulement de recueillir des données mais aussi d'ouvrir des pistes d'investigation que nous n'avions pas envisagées. En effet, notre démarche méthodologique se voulant majoritairement inductive, nous n'avions pas prédéterminé les types de données que nous voulions et pourrions recueillir sur le terrain. Notre démarche était alors de rester la plus ouverte possible et de nous laisser mener par le monde tel qu'il est vécu par ceux qui y sont, en « vivant » avec eux. C'est particulièrement lors de ces moments que nous avons pleinement assumé notre rôle de « prof » que la plupart des enquêtés et non enquêtés nous avaient attribué, pour réussir à apprendre de leur travail en étant l'une des leurs. Ceci nous a notamment permis d'assister à des échanges informels entre pairs, entre enseignants et chefs d'établissements, ou encore, accéder à des moments de préparation informels comme ceux à la photocopieuse ou devant les ordinateurs de la salle des profs. Pour cela, nous avons par exemple eu recours au don contre don, c'est-à-dire, que nous avons été amenée à parler de nos anciennes affectations en collège, de notre propre manière d'enseigner pour pouvoir intégrer les groupes d'enseignants et échanger avec eux.

Chapitre 6 : Une enquête auprès d’enseignants de cycle 3 en contexte difficile : les terrains d’enquête

6.1. Le cycle 3 en contexte difficile comme lieu d’enseignement des élèves en difficultés scolaires en général et en écriture en particulier

Pour étudier la préparation de cours dans le domaine de l’écriture, plusieurs choix de terrains d’enquête ou de personnes à enquêter étaient possibles. Notre souhait était de nous intéresser au travail des enseignants tel qu’il est mené auprès d’élèves réputés comme « difficiles » dans des contextes qui sont considérés comme « à mauvaise réputation ». C’est pour cela qu’il était évident que l’ensemble de nos enquêtés devaient exercer dans des écoles et collèges qui correspondaient à ce critère. Nous avons donc procédé à une sélection des écoles et collèges situés en Réseau d’Éducation Prioritaire (REP) et Réseau d’Éducation Prioritaire renforcé (REP+). Comme nous l’avons vu dans le chapitre 1, c’est en effet dans ces écoles et collèges que se trouvent les élèves le plus en difficulté, et *a fortiori*, en difficulté dans le domaine de l’écriture et dans le monde de l’écrit en général. L’apprentissage de l’écriture pour les élèves est parcouru de plusieurs difficultés qui peuvent être rencontrées par les élèves en général, et plus particulièrement par des élèves plus fragiles tels que ceux qui sont scolarisés dans des écoles et collèges dits difficiles. Les enjeux de l’enseignement de l’écriture⁵³ y seraient en effet plus forts que dans d’autres milieux.

Pour pouvoir avoir une vision large sur le travail enseignant en contexte difficile, nous avons choisi d’avoir un large panel dans la population enquêtée. C’est pourquoi nous trouvons à la fois des enseignants débutants, des enseignants avec de l’expérience, ou encore des enseignants chevronnés. Dans une optique similaire, nous avons choisi d’intégrer des enseignants ayant reçu des formations initiales différentes : sont ainsi intégrés à la fois des enseignants « titulaires » et des enseignants « contractuels », des enseignants ayant eu un

⁵³ Nous n’évoquons ici que l’écriture parce qu’il s’agit de notre objet d’étude. L’enseignement de l’oral (Nonnon, 2016) et de la lecture (Dufays, 2017) sont tout aussi nombreux et importants.

parcours dit « linéaire » du bac jusqu'à l'enseignement et des personnes ayant eu des parcours différents, parfois en situation de reconversion professionnelle.

Comme nous l'avons indiqué dans la partie I, le cycle 3 dans l'éducation nationale française et calédonienne se répartit entre le primaire et le secondaire. Son instauration, par la réforme de Refondation de l'École, avait pour ambition de resserrer les liens entre école et collège pour permettre une transition plus aisée pour les élèves. Notre thèse entend saisir et interroger les aspects didactiques de la « mise en œuvre » (ou non mise en œuvre) de cette réforme et plus particulièrement du curriculum relatif à l'enseignement de l'écriture pour mettre en évidence le réel l'activité des enseignants. Nous avons fait le choix d'étudier l'enseignement de l'écriture d'enseignants de cycle 3, c'est-à-dire, d'enseignants du primaire et d'enseignants du secondaire. Ce choix nous permettra de montrer et d'interroger l'enseignement de l'écriture au regard des normes partagées ou non par ces deux groupes professionnels. Cela apparaîtra avec d'autant plus de force que ces enseignants, bien qu'appartenant à des groupes professionnels distincts, partagent le même curriculum. Nous pensons en effet que proposer une vision d'ensemble sur l'activité enseignante relative à l'enseignement d'un savoir donné (ici l'écriture) pourra en mettre en évidence la cohérence interne.

6.2. Les enseignants enquêtés : fil rouge de la démarche ethnologique

L'enquête a été menée auprès d'enseignants de cycle 3, c'est-à-dire d'enseignants du primaire et du secondaire. La population a été constituée en faisant en sorte qu'il y ait des profils similaires (en terme d'ancienneté dans le métier, du degré d'enseignement, d'âge et de sexe) entre les deux terrains d'enquête. Nous avons tâché, pour chacune des deux villes, d'intégrer des enseignants issus du plus grand nombre d'écoles et de collèges possible pour ne pas enquêter sur un groupe professionnel en particulier. En effet, notre travail de thèse s'intéresse au travail de préparation tel qu'il est vécu du point de vue individuel. Dans le cas où un enseignant enquêté fait partie d'un collectif enseignant ayant l'habitude de travailler ensemble, c'est selon la perspective de cet enseignant que nous étudierons ce travail effectué à plusieurs. Pour chaque école ou collège, nous donc enquêté auprès d'un ou deux enseignant(s) maximum.

Dans les tableaux ci-dessous, nous avons répertorié les enseignants considérés dans notre enquête en indiquant toutes les informations à propos de leurs conditions de travail dans l'espace scolaire et dans leur espace de travail non scolaire (le domicile). Ces indications, que nous avons recueillies dans notre journal de terrain au fil de l'enquête nous permettent de déterminer les « conditions contextuelles » (Becker, 1998) dans lesquelles s'inscrivent leur travail de préparation, de manière à les prendre en compte dans notre analyse. Comme nous l'avons vu dans la partie 1, l'activité est contextuelle puisqu'elle s'actualise dans ici et maintenant. Identifier les conditions contextuelles apparaît alors comme une nécessité pour contribuer à saisir cet ici et maintenant. Dans le cas de l'étude de la préparation de cours, ces conditions contextuelles ne pouvaient se limiter à l'identification de caractéristiques des conditions de travail en classe ou dans l'établissement/école.

Enseignants du primaire à Lyon				Enseignants du primaire à Nouméa			
Nom	Conditions de vie	École	Formation	Nom	Conditions de vie	École	Formation initiale
Élise 25 ans T1 CM1- CM2	Dans une grande maison chez ses parents, à 30 min de son école	École située « mixte » Salles de classes sont des préfabriqués Atmosphère agréable Bonne entente de l'équipe enseignante	Formation d'orthophoniste Orthophoniste Reconversion CRPE	Jeanne 24 ans T2 CM1	Dans une grande maison avec ses parents dans un quartier favorisé à 30 min de son école	École dans un quartier défavorisé Infrastructure agréable et récente Équipe enseignante peu collaborative	Licence Histoire Géo Parcours linéaire jusqu'au CRPE Métier de vocation
Éric 35 ans T4 CM1- CM2	Dans un appartement en colocation avec 2 amis du même âge. Dans un quartier moyennement aisé juxtaposant celui de son école.	École située dans un quartier très défavorisé. Belle école, belle infrastructure Atmosphère agréable.	Formation initiale chaotique : maths, puis syndicalisme, puis sociologie, puis séjour étranger, puis MEEF	Bob 33 ans T4 CM1	Dans une grande maison avec sa femme, à proximité de son école	École située dans un quartier mixte Équipe enseignante collaborative Atmosphère agréable	Licence d'anglais puis licence de mathématiques CRPE
Alice 28 ans T6 Multi- âge	Dans un appartement avec son conjoint, dans un quartier moyennement aisé juxtaposant celui de son école.	École située dans un quartier très défavorisé. Belle école, belle infrastructure Atmosphère agréable. Parents assez présents.	Parcours linéaire du bac au CRPE	Irène 37 ans T7 CM1- CM2	Dans une grande maison avec son conjoint et ses enfants, à proximité de son école	École située dans un quartier défavorisé Équipe enseignante collaborative	Licence Histoire des arts Expérience pro : serveuse, peinture bâtiment, vendeuse... pour payer ses études
Ihona 42 ans T17 CM2	Dans un très grand appartement avec son conjoint et ses enfants. Dans un quartier favorisé, à 30 min de son école	École située « mixte » Salles de classes sont des préfabriqués Atmosphère agréable Bonne entente de l'équipe enseignante	?	Lydie 41 ans T17 CM2	?	École située dans un quartier défavorisé belle infrastructure Équipe enseignante collaborative	Licence de biologie CAPES bio Reconversion PE
				Anne-Marie 43 ans T21 CM2	Dans une grande maison avec son conjoint et ses enfants, à proximité de son école	École située dans un quartier mixte École « numérique », belle infrastructure Équipe enseignante soudée	Licence SVT IFM concours d'institutrice Concours de PE en interne

Tableau 8 : Enseignants du primaire

Enseignants du secondaire de Lyon				Enseignants du secondaire à Nouméa			
Nom	Conditions de vie	Collège	Formation initiale	Nom	Conditions de vie	Collège	Formation initiale
Bertrand 37 ans T1 6èmes (+5èmes)	Dans un appartement avec sa compagne et ses enfants, à proximité de son collège	Collège situé dans un quartier défavorisé. Les enseignants de lettres ont chacun leur salle de cours habituelle. Nombreux litiges entre direction et équipe enseignante.	Parcours en lettres modernes jusqu'au doctorat (non soutenu) Séjours à l'étranger	François 31 ans T2 6ème (+4èmes ; 3èmes)	Dans un petit appartement avec sa femme et ses enfants à 20 min de son établissement	Collège situé dans un quartier mixte Locaux récents, peu d'élèves dans l'établissement Équipe enseignante collaborative	Maçon, puis licence de lettres modernes, Master, CAPES Lettres
Laure 32 ans T2 6èmes	Dans un petit studio, seule	Collège situé dans un quartier très défavorisé. Changements de salle à toutes les heures de cours. Une équipe enseignante qui ne travaille pas ensemble. Bonne entente avec la direction.	Formation en lettres classiques Métier dans le monde du spectacle Reconversion lettres modernes puis MEEF (obligé pour des raisons financières)	Ophélie 26 ans T2 6ème (+5èmes)	Dans un petit appartement avec son conjoint, dans un quartier favorisé, à 10 min de son établissement	Collège situé dans un quartier mixte Locaux récents, peu d'élèves dans l'établissement Équipe enseignante collaborative	Licence de lettres modernes Master MEEF Lettres Modernes
Natacha 30 ans 3è année 6èmes (+3èmes)	?	Collège situé dans un quartier défavorisé. Les enseignants de lettres ont chacun leur salle de cours habituelle. Nombreux litiges entre direction et équipe enseignante.	Journaliste puis reconversion en tant qu'enseignante contractuelle, tente de passer en 2019 le CAPES de lettres modernes	Sandrine 30 ans 4ème année 6èmes (4èmes)	Dans un petit studio, seule, à proximité de son établissement	Collège situé dans un quartier défavorisé Collège « numérique » Équipe enseignante en litige	Licence de lettres modernes
Carine 52 ans T25 6ème SEGPA	Dans un petit appartement, seule, à proximité de son établissement	Collège situé dans un quartier très défavorisé. Changements de salle à toutes les heures de cours. Une équipe enseignante qui ne travaille pas ensemble. Bonne entente avec la direction.	Licence de SVT Institutrice puis PE				

Tableau 9 : Enseignants du secondaire

Nous avons veillé à faire en sorte d'avoir le même nombre d'enseignants auprès desquels nous avons mené l'enquête, ayant des anciennetés et des niveaux équivalents entre les deux villes. La plupart des enquêtés sont en début de carrière, voire en tout début de carrière.

6.3. Des écoles et des collèges en contexte « difficile »

Dans la perspective de l'activité qui est la nôtre, l'activité est nécessairement ancrée dans un contexte donné. Nous proposons alors ci-dessous des monographies succinctes des écoles et collèges dans lesquels exercent les enquêtés. Il s'agit de huit écoles et quatre collèges répartis équitablement sur deux villes : l'une en France métropolitaine et l'autre en Nouvelle-Calédonie.

Pour situer notre étude, nous commencerons par donner quelques indications quant au public d'élèves dans ces deux villes, ainsi qu'à propos des enseignants.

6.3.1. Présentation générale des terrains d'enquête

Globalement, la ville de Lyon, en tant que grande ville de France métropolitaine, a une population plus importante (1 411 571 habitants en 2019) que Nouméa (182 341 habitants en 2019) et possède donc plus d'écoles et collèges (2147 écoles/313 collèges) que Nouméa (44 écoles/13 collèges). C'est aussi à Lyon que les élèves réussissent le mieux aux évaluations nationales et au Diplôme National du Brevet comme l'indique le tableau ci-dessous.

Évaluation ou examen	Taux de réussite à Lyon	Taux de réussite à Nouméa
Évaluations nationales d'entrée en 6ème	Entre 76 et 78%	Environ 62%
Évaluations nationales d'entrée en 6ème en français	Entre 86 et 88%	76,8%
Diplôme National du Brevet	88%	79,5%

Tableau 10 : Taux de réussite des élèves aux évaluations et examens dans l'académie de Lyon⁵⁴

⁵⁴ Sources : vice-rectorat de l'académie de Nouvelle-Calédonie et rectorat de l'académie de Lyon.

En ce qui concerne les écoles et les collèges dans lesquels nous avons enquêté, nous avons fait en sorte qu'ils aient des profils similaires

	Nom d'école	Effectifs d'élèves
Lyon	École 1	224
	École 2	361
	École 3	328
	École 4	284
Nouméa	École 5	201
	École 6	348
	École 7	299
	École 8	317

Tableau 11 : Écoles enquêtées

	Nom du collège	Effectifs d'élèves
Lyon	Collège A	650
	Collège B	639
Nouméa	Collège C	406
	Collège D	516

Tableau 12 : Collèges enquêtés

Les deux tableaux ci-dessus indiquent qu'en termes d'effectifs, les écoles et collèges choisis pour l'enquête sont similaires. Nous verrons dans la suite de ce chapitre que cette similitude se trouve dans d'autres caractéristiques des écoles et collèges : ambiance générale entre pairs et entre élèves, rapports avec la direction etc.

6.3.2. Les écoles primaires et les collèges enquêtés à Lyon

En école primaire

En France métropolitaine, l'enquête a été menée dans quatre écoles élémentaires d'une grande ville. Toutes ces écoles font partie de Réseau d'Éducation Prioritaire, renforcés ou non, et sont réparties dans trois circonscriptions. Nous sommes entrée sur le terrain par voie hiérarchique, c'est-à-dire, en prenant d'abord contact avec les inspecteurs de circonscription

(Inspecteurs de l'Éducation Nationale, IEN). Nous nous sommes entretenue avec ces trois inspecteurs et inspectrices, pour leur exposer notre projet de thèse, comme s'intéressant à « la préparation des enseignants » et à « l'enseignement de l'écriture et de la production écrite »⁵⁵ en nous présentant comme une ancienne enseignante de lettres modernes en « reprise d'études » dans le domaine de la didactique du français.

Le projet a suscité des réactions très disparates chez les inspecteurs : l'IEN1 semblait vouloir promouvoir les dispositifs (nombreux selon lui) d'enseignement de l'écriture mis en place par les Conseillers Pédagogiques et enseignants de sa circonscription et semblait déçu de ne pouvoir davantage s'impliquer dans une démarche d'enquête qui ne demandait « que » des entretiens et des observations ; l'IEN2 s'est montrée indifférente au projet, le percevant davantage comme un travail dans le cadre de nos études que comme un projet de recherche ; et l'IEN3 avait une position ambivalente sur le projet, le jugeant « intéressant dans l'absolu » mais « impossible » à mener en raison des obstacles méthodologiques. Chez ce dernier inspecteur en particulier, nous avons également senti son envie de « choisir » les enseignants concernés par l'enquête : il nous a orientée vers seulement deux écoles de sa circonscription, les jugeant plus « intéressantes » que les autres.

Ces échanges avec les inspecteurs, et certains conseillers pédagogiques qui avaient été conviés aux réunions, bien qu'il n'avait que pour seul objectif d'obtenir l'accès au terrain, nous ont également permis de porter et avoir un regard sur la position de l'institution vis-à-vis de notre objet de recherche. L'enseignement de l'écriture apparaît comme une priorité politique et occupe une place légitime selon l'institution, ce qui n'est que partiellement le cas de la préparation de cours

J'ai autrement été accueillie en obtenant l'autorisation administrative d'aller et de circuler dans toutes les écoles concernées par les circonscriptions et en obtenant de faire passer un mail de proposition de participation à un projet de recherche (voir annexes).

- École 1 (Élise)

L'école 1 est une école élémentaire classée REP qui se situe dans un quartier populaire⁵⁶. L'école est en travaux l'année de notre enquête, aussi, beaucoup de salles de classe sont installées provisoirement dans des bâtiments préfabriqués. Il en est de même pour la salle

⁵⁵ Voir en annexe le courriel de présentation initiale.

⁵⁶ Selon l'INSEE, le revenu médian est inférieur à celui du reste de la ville et le niveau de formation y est bas (seulement la moitié du quartier est titulaire du baccalauréat)

des maîtres et la salle informatique. La cour est très grande et goudronnée, donnant aux élèves un très grand espace de jeux. Le bâtiment abritant les salles de classe, la salle informatique et la salle des maîtres est neuf. Les murs des couloirs entre les salles sont assez peu décorés, donnant au bâtiment une atmosphère sobre. La salle informatique, qu'Élise dit beaucoup utiliser pour préparer ses cours, est dotée d'une dizaine de postes informatiques, de trois imprimantes professionnelles et de divers outils (massicots, grands ciseaux, bureaux) et d'un coin affichage, qui semble peu utilisé (seuls deux documents y figurent, datant de deux ans avant la date de notre enquête).

La salle de classe d'Élise située au deuxième étage de ce bâtiment, étage des classes de cycle 3, est très aérée et très colorée. Bien qu'elle n'ait pas pu choisir sa salle, la jeune enseignante s'en dit satisfaite parce qu'il y a « pas mal de mobilier et de matériel que l'ancienne enseignante a laissé ».

L'équipe enseignante se caractérise par un *turn over* important, à l'exception de deux enseignantes expérimentées, habitantes du quartier, qui sont dans l'école depuis de nombreuses années, un enseignant ne reste au maximum que deux ou trois ans dans cette école. La directrice de l'école se dit habituée à guider et chapeauter les enseignants en début de carrière, pour les aider à mettre « le pied à l'étrier » selon son expression, particulièrement concernant les questions administratives et de relation avec les familles. Ce sont les points qui, selon elle, sont le plus à travailler pour ces enseignants débutants qui n'ont pas eu l'occasion, en formation, de véritablement nouer des liens avec des familles sur une année scolaire. Elle fait alors en sorte d'être présente et active lors des réunions collectives de rencontres avec les familles tout au long de l'année, de se poster tous les soirs au portail pour discuter avec les familles et accompagner les jeunes enseignants dans cette démarche, et d'être présente lors de certaines réunions de rencontres individuelles avec les parents. Élise se dit très soutenue par sa directrice sur ces aspects relationnels et soutenue par ses deux collègues expérimentées, l'une particulièrement, enseignante en cycle 3 depuis de nombreuses années.

La directrice, tout comme Élise, disent que l'école n'est pas particulièrement sujette aux « problèmes de comportement » des élèves. L'ambiance dans la cour y est joueuse et calme. La directrice nous explique que l'école est classée REP en raison de la présence de beaucoup d'enfants issus d'une immigration récente, qui ne sont pas locuteurs du français en tant que langue maternelle, ce qui leur « pose, de fait, des problèmes importants en français particulièrement mais aussi dans toutes les autres matières puisque toutes les disciplines sont

enseignées en français ». La problématique de l'enseignement du français est identifiée et revendiquée bien avant notre arrivée. Élise nous explique que l'une des premières informations qu'on lui a donné à son arrivée, était le constat de difficultés très importantes dans ce domaine, qu'il fallait traiter très spécifiquement (selon les dires de ses collègues) sans pour autant « surcharger » ou « décourager » des élèves qui se trouvent déjà dans des situations socio-familiales difficiles.

- École 2 (Éric)

L'école 2, où enseigne Éric, est une école élémentaire classée REP+ se situant dans un quartier urbain populaire⁵⁷. L'école est constituée d'un seul bâtiment blanc, austère, à côté duquel se trouve un grand terrain de basket utilisé en tant que cour de récréation. L'école contient 361 élèves.

L'équipe enseignante y est soudée, et sa proximité avec un quartier plus favorisé de la ville fait qu'elle ne souffre pas d'un *turn over*, contrairement à beaucoup d'écoles REP+ en quartier défavorisé selon le directeur. Les enseignants y restent entre 5 et 10 ans pour la plupart, parfois davantage pour certains. Ce qui permet, pour l'équipe, de mettre en place une collaboration pour la préparation de certaines disciplines (nous y reviendrons).

L'école est animée par de « gros problèmes de comportements » selon Éric, l'une de ses collègues et le directeur, particulièrement au cycle 3. Dans la cour, surviennent fréquemment des bagarres plus ou moins violentes, dans les couloirs, les « grands s'insultent, donnant un très mauvais exemple aux petits de CP/CE1 ». C'est pour cela, d'une part, que toutes les classes de cycle 3 sont des classes de double niveau (CM1-CM2), pour permettre de mettre en place un climat plus apaisé en classe, considéré comme plus difficile dans des classes constituées uniquement de CM2, et mieux répartir entre les classes les élèves qui « posent particulièrement des soucis en classe ». Si ces élèves sont déjà répartis, d'office en début d'année dans des classes différentes, il n'est pas rare, selon Éric, qu'ils demandent à une collègue d'une autre classe de CE1 de prendre l'élève dans sa classe le temps que « l'élève se calme ». Nous sommes marquée, au cours des échanges et des observations de l'enquête, de constater toute l'organisation et la collaboration des enseignants dans cette école pour gérer les élèves. La récréation de l'après-midi est même programmée juste avant le départ

⁵⁷ Selon l'INSEE, le revenu médian est inférieur à celui du reste de la ville et le niveau de formation y est bas (seulement la moitié du quartier est titulaire du baccalauréat)

de l'école parce qu'il a été constaté qu'il était trop difficile de les remettre au travail après une récréation dans l'après-midi.

Selon le directeur, la question religieuse est au centre des relations avec les familles qui sont « pour la plus grande majorité, de religion musulmane ». Selon lui, son objectif est de « faire venir » les pères d'enfants « globalement peu investis dans l'éducation scolaire de leurs enfants, mais qui pourtant, sont détenteurs de l'autorité familiale ». Il dit souhaiter davantage coopérer avec eux, parce que « les mères se déplacent, discutent, mais rien ne se passe ensuite, rien ne change ». C'est pour favoriser et améliorer l'intégration des familles, et plus particulièrement des pères, que le directeur a mis en place une salle dédiée à la rencontre avec les parents.

- École 3 (Alice)

L'école où enseigne Alice est une école élémentaire classée REP+ se situant dans un quartier populaire, le même que celui de l'école 2, à quelques rues de là. L'équipe y est très soudée et constitue un véritable collectif de travail qui fonctionne ensemble. Pour mieux gérer les problèmes liés, selon l'équipe éducative, à des classes constituées d'élèves de cycle 3, s'inscrit dans la même lignée que les dispositifs déployés dans l'école 2, à savoir de mélanger dans les classes des élèves d'âge différents. Les enseignants de cette école ont alors décidé de mettre en place des classes multi-âge, réunissant des élèves de cycle 2 et de cycle 3. L'année de notre enquête, Alice enseigne alors à une classe qui est constituée d'élèves allant du CE1 au CM2.

L'équipe enseignante y est stable et travaille de manière collaborative pour la préparation de presque l'ensemble des disciplines (nous y reviendrons). D'importantes réunions sont régulièrement programmées pour se consulter et se mettre d'accord sur la marche à suivre, tous ensemble, particulièrement entre enseignants de classes multi-âge.

Alice occupe la même salle de classe depuis qu'elle est arrivée dans l'école.

L'équipe enseignante est très attachée à la conception en classe multi-âge, qu'ils disent bénéfiques pour l'ambiance générale des classes. L'écart d'âge semble responsabiliser les plus âgés et leur permettre d'être « moins dans la confrontation » selon Alice, et les plus petits sont confrontés précocement à des idées, des notions ou des savoirs-faires plus complexes. Elle n'envisage plus d'autres façons de faire son travail : « ce serait un retour en arrière pour moi, de revenir à une classe avec un seul niveau, c'est pour ça que je reste ici » explique-t-elle lors de l'un de nos échanges informels. Elle précise par ailleurs que les

relations de l'école avec l'inspection sont « tendues » puisqu'ils les suspectaient de ne pas respecter les règles. Alice, comme les autres enseignants avec qui nous avons pu échanger, se disent dans l'incompréhension : « ils sont venus voir si on n'était pas complètement fous » commente un enseignant en riant, l'un de ses collègues, visiblement plus agacée par cette suspicion constante, s'indigne « moi je comprends pas, à la campagne ils sont obligés d'être en classe multi-âge ». Si notre enquête ne porte pas sur la spécificité des classes multi-âge, nous faisons le constat que bien plus qu'un fonctionnement collaboratif, il s'agit d'une position pédagogique forte prise par l'équipe enseignante et qui semble faire l'identité de l'école.

- **École 4 (Ilona)**

L'école 4 compte 284 élèves l'année de l'enquête et appartient à un Réseau d'Éducation Prioritaire qui se situe dans un quartier défavorisé (le même que l'école 1) en périphérie de ville. C'est une école de petite taille, avec un bâtiment principal imposant et ancien, où on peut encore lire sur la façade « école de garçons ».

Il existe deux « groupes » d'enseignants : un groupe « d'anciennes » dont fait partie Ilona qui y exercent depuis plusieurs années, voire de nombreuses années pour certaines et qui constituent la majorité de l'équipe, et un groupe de « nouvelles », qui changent presque tous les ans. La stalibité de l'équipe enseignante ainsi que son expérience permettent à l'école d'organiser plusieurs projets d'école au cours de l'année et de participer à plusieurs projets, plus larges, organisés à l'échelle de la ville. L'équipe enseignante est particulièrement active en terme de valorisation des productions de leurs élèves. C'est pour cela qu'ils tiennent à jour très régulièrement le blog de l'école où sont exposés photos des élèves en train de travailler en classe, faire de l'EPS dans la cour, des productions d'arts plastiques, d'écriture etc. Le travail de valorisation se fait également beaucoup dans la classe, dans la cour et dans le bâtiment de l'école, dont les murs sont remplis de productions diverses, de mise en valeur de trophées gagnés à des compétitions sportives, ou bien des photos de rencontres inter-classes, inter-écoles.

En collègue

- **Collège A (Bertrand, Natacha)**

Entrer dans le collège A n'est pas une tâche aisée. Le portail, supervisé par la guérite qui se trouve dans un bâtiment un peu plus loin, est toujours « occupé » par des élèves qui insultent

les passants, tentent d'entrer dans le collège lorsqu'ils n'y sont pas autorisés (ou de sortir, selon le « côté » où ils se trouvent). Aux heures d'inter-classes, aux récréations et aux heures de sorties, les surveillants supervisent les sorties en vérifiant les carnets de liaison. Beaucoup d'élèves essaient de sortir alors qu'ils n'y sont pas autorisés, parfois en « négociant » parfois en tentant de forcer le passage physiquement. Dans ce collège REP situé en milieu urbain, les relations conflictuelles entre élèves et entre élèves et surveillants s'étendent jusque sur le trottoir et une partie de la rue.

55 enseignants sont affectés au collège A (sans compter les enseignants dont le collège A n'est pas l'affectation principale). J'ai pris contact avec cet établissement en envoyant un courriel au principal qui expliquait brièvement mon projet de recherche et lui demandait une rencontre (avec lui et/ou avec les enseignants de lettres). Celui-ci a, selon les dires de Bertrand (voir tableau des enquêtés) transmis mon mail à l'équipe de lettres plusieurs semaines après sa réception, sans autre commentaire. C'est donc Bertrand qui m'a lui-même recontactée et accueillie dans l'établissement par la suite et m'a présentée à sa collègue Natacha (autre enquêtée).

Le premier bâtiment auquel on a accès en arrivant est le bâtiment du personnel, où se trouvent l'administration, la direction, la salle des professeurs, la guérite et la vie scolaire. Le bâtiment qui lui est juxtaposé est le bâtiment central des salles de cours. De l'autre côté de la cour, se trouvent quelques classes, entreposées dans des bâtiments préfabriqués, qui ont été mis là selon les enseignants parce que le collège « sature ». C'est dans ce bâtiment qu'enseigne la plupart du temps Bertrand, dans une salle de classe qui donne directement sur la cour. Selon lui, il s'agit d'une salle de cour attribuée d'office aux « derniers arrivants », ceux qui sont fortement susceptibles de ne pas rester longtemps dans l'établissement. Selon Bertrand, les élèves savent que cette salle est attribuée à ce type d'enseignants et il considère qu'il était, dès son arrivée, stigmatisé à la fois par ses collègues (parce qu'ils lui ont attribué cette salle) et par ses élèves parce qu'ils ont constaté qu'il y faisait cours. Ce stigmate se traduit ensuite concrètement dans la légitimité qui lui est accordée en tant qu'enseignant pendant et en dehors de ses cours, et du « degré de respect » que les élèves veulent bien lui accorder.

Les élèves qui arrivent en 6^{ème} au collège A proviennent, pour la très grande majorité d'entre eux, des écoles élémentaires du même quartier, appartenant au même réseau école-collège d'éducation prioritaire. Beaucoup d'entre eux n'ont pas le français pour langue maternelle et/ou sont arrivés en France pendant leur cursus élémentaire. La réussite au Diplôme

National du Brevet a été de 74% dans l'établissement l'année de notre enquête (contre 86,5% pour la moyenne nationale), montrant ainsi que le collège se situe bien en dessous du niveau moyen du pays.

L'atmosphère générale au collège A est tendue voire violente. La circulation dans la cour pour les personnels dans la cour y est difficile : les élèves, particulièrement des 4èmes/3èmes, font en sorte de se bousculer mutuellement pour tomber ou entrer en collision « accidentellement » avec les surveillants ou les enseignants. À cela s'ajoute des interpellations verbales, manifestement destinées à provoquer : « Hey Monsieur, vous voulez pas être absent ? » ; « Madame, il paraît que vous êtes nulle comme prof, c'est vrai ? ».

Les élèves plus jeunes semblent eux aussi subir les provocations des plus âgés. Lors d'un cours donné par Bertrand, un élève explique qu'ils n'ont « pas le droit » de s'installer sous les préaux attenants aux salles de classe qui sont « réservés » aux élèves de 3^{ème}. De plus, des bagarres éclatent régulièrement selon les élèves et les enseignants, que ce soit dans la cour ou aux abords immédiats du collège. D'ailleurs, lors de ma première venue au collège, j'étais arrivée à « une heure de sortie » : de nombreux élèves quittaient l'établissement, deux surveillants étaient chargés de tenir le portail (au sens propre, pour ne pas que la foule d'élèves s'y engouffre par la force) et vérifier les emplois du temps des élèves. A mon arrivée, une altercation entre un élève et un des surveillants avait éclaté sur le trottoir juste à côté du portail du collège, visiblement parce que l'élève avait bousculé brutalement le surveillant pour sortir sans montrer son carnet de liaison. Ce dernier exigeait alors non seulement de consulter le carnet en question mais aussi des excuses. Il se dégage alors un climat d'insécurité, presque constant.

Au fil de mes observations et des discussions informelles, j'ai ensuite compris que l'équipe enseignante était en conflit avec la direction en raison, selon eux, d'une absence de communication. L'atmosphère tendue et violente du collège, favorisée par le sureffectif d'élèves (650 élèves dans un collège construit pour en accueillir un peu plus de 400), rend les conditions de travail difficiles à la fois pour le personnel et les élèves. D'ailleurs, une semaine à peine après mon entrée sur le terrain, un important conflit éclate dans le collège et s'ensuit un mouvement de grève à l'initiative des personnels de vie scolaire, fortement soutenu par les enseignants, pour réclamer auprès du rectorat la création d'un second poste de Conseiller Principal d'Éducation à temps plein et dénoncer l'absence de dialogue avec la direction. De façon générale, les personnels de la vie scolaire et les enseignants se sentent

livrés à leur propre sort, contraints de faire leur travail dans des conditions inadéquates (manque de moyens humains, pas de pilotage de l'établissement au quotidien, pas de perspectives d'avenir).

L'équipe enseignante est divisée en deux ensembles. Le premier ensemble regroupe les enseignants qui sont dans l'établissement depuis plusieurs années et qui sont expérimentés dans le métier. Ce sont visiblement eux qui « dirigent » l'ensemble de l'équipe enseignante. Ils décident des dates de réunion parents/profs, de l'organisation de l'espace dans la salle des profs ou encore de la gestion des photocopieuses. Leur pouvoir décisionnel se voit d'ailleurs au niveau spatial : ils discutent et échangent sur la table centrale de la salle des profs, la seule « belle table » de la salle, située juste à côté du coin cuisine (comportant une cafetière, un micro-onde et un petit frigidaire). Les autres enseignants (dont semblent faire partie Bertrand et Natacha) semblent plus solitaires, éparpillés dans les autres espaces de travail et détente dans la salle des enseignants.

- **Le collège B (Laure, Carine) : un collège cloisonné entre « classes ordinaires » et « classes SEGPA »**

Le collège B accueillait 639 élèves pendant l'année scolaire 2018-2019. Cette année-là, le taux de réussite au DNB a été de 75%, soit 6,5% de moins que la moyenne nationale (qui était de 86,5%).

L'entrée dans le collège se fait par deux portails qui se suivent. Aux abords de l'établissement, l'ambiance est relativement tendue. Les visiteurs sont invités à se présenter à l'accueil, qui se situe dans le même bâtiment que l'administration et la direction et qui est séparé de la cour par un autre portail. L'ensemble est très organisé et protocolaire. Lors de ma première venue, j'ai rendez-vous avec la directrice des SEGPA et deux enseignantes de lettres du collège. L'entretien est animé, la directrice SEGPA, qui me paraît tout de suite très impliquée dans son travail et dans la gestion des difficultés scolaires que rencontrent les élèves, apparaît intéressée par mon projet de recherche mais suspicieuse quant à « l'effet réel » qu'il pourrait ou non avoir. Elle remet également régulièrement en question mes « compétences », avant que je ne lui précise que j'ai été enseignante pendant quelques années avant de m'orienter vers le doctorat, ce qui la rassure partiellement. L'enseignante de lettres en SEGPA (Carine) se montre réticente : elle m'explique que son travail avec ses élèves ne permettra pas de mener des travaux de recherche en didactique à cause du niveau beaucoup trop bas de ses élèves. Je retiens de cet entretien que cette équipe semble alarmée par les difficultés de leurs élèves, particulièrement dans le domaine de l'écriture. Malgré les

objections et les réticences, j'obtiens l'autorisation d'enquêter dans l'établissement et les contacts des deux enseignantes qui acceptent que je mène des observations et des entretiens avec elles.

78 enseignants ont le collège B pour principale affectation. Chez eux aussi, la scission entre les SEGPA et les « non SEGPA » est très marquée.

Les enseignants de classes ordinaires possèdent une grande salle des profs. Chacun y travaille dans son coin, il ne semble pas y avoir de groupes affinitaires définis. C'est un lieu de passage, où on ne reste que si l'emploi du temps nous y oblige. Les enseignants préfèrent rentrer chez eux pour travailler en dehors de leurs heures de cours. Les échanges qui y ont lieu sont brefs et ont des buts précis (le professeur principal d'une classe qui alerte ses collègues des difficultés familiales d'un élève en particulier, la principale qui vient faire une courte annonce à la récréation...) ou relèvent d'échanges de politesses occasionnels.

Les enseignants de SEGPA semblent constituer un groupe entre eux. Géographiquement, leur lieux d'enseignement est séparé des classes ordinaires (dans un autre bâtiment, interdit aux élèves qui ne sont pas des élèves de classes SEGPA). Ils disposent de leur propre salle des profs, ont chacun une salle attitrée et collaborent beaucoup plus avec d'autres personnels éducatifs comme des Auxiliaires de Vie Scolaires, très présentes dans les classes de SEGPA. Leur salle des profs est d'ailleurs partagée par à la fois des enseignants et des AVS de différentes classes. L'ambiance y est chaleureuse et amicale. De prime abord, il est difficile de distinguer les enseignants des autres personnels, ils constituent un groupe homogène, sans distinction.

6.3.2. En Nouvelle-Calédonie

En école primaire

Comme pour la France métropolitaine, nous avons démarché en prenant contact avec les inspections de plusieurs circonscriptions de territoires urbains et péri-urbains. Nous avons ainsi deux inspecteurs, une conseillère pédagogique et des personnels de direction de la DES et de la DENC en Nouvelle-Calédonie.

Si nous avons considéré l'ensemble de ces échanges en premier lieu comme des moyens de parvenir à démarcher notre terrain, ils nous ont également permis de prendre la température sur le regard que pouvait porter l'institution sur notre objet d'étude, et pour contribuer à

contextualiser à la fois notre objet d'étude et le contexte d'enseignement des enseignants en Nouvelle-Calédonie.

Il apparaît qu'au niveau institutionnel, la question de la construction identitaire de l'école calédonienne (que nous avons évoqué en partie 1) est une préoccupation constante, faisant peser sur l'école le poids d'un objectif politique lourd. Lorsque j'ai exposé l'objet de ma recherche, l'intérêt se situait du côté de l'enseignement de l'écriture. Selon l'un des inspecteurs, les élèves de Nouvelle-Calédonie sont « encore plus en difficulté en écriture que ceux de métropole ». Il regrette d'ailleurs que mon enquête ne concerne que le milieu urbain, puisque selon lui les difficultés sont encore plus marquées dans les écoles les plus excentrées.

Une autre inspectrice souligne que les enseignants de Nouvelle-Calédonie sont particulièrement fragiles au niveau de la préparation. Selon elle, la préparation de cours, si elle est considérée comme incontournable par les enseignants, nécessaire (et obligatoire !), l'intérêt de l'interroger et l'étudier profondément n'est pas reconnu unanimement, elle est davantage perçue comme un passage obligé, à la fois parce qu'il est prescrit et parce qu'il est le garant d'un bon cours. L'une des inspectrices nous a par exemple longuement expliqué en quoi notre recherche pouvait « faire prendre conscience de l'importance de la préparation parce que certains enseignants ne préparent pas suffisamment ».

- **École 5 (Jeanne)**

Le quartier de l'école est très défavorisé, stigmatisé par la population locale, avec très peu de mixité sociale. L'équipe y est tournante, jeune et instable, ce qui ne permet pas de mettre en place un système de collaboration sur une longue durée. C'est une école où on ne reste pas, à moins d'être originaire du quartier, comme c'est le cas pour deux des enseignantes qui y enseignent depuis de nombreuses années.

L'école se situe en rez-de-chaussée. Les salles de classe encerclent une vaste cour goudronnée

L'école souffre de violences au sein des classes et dans la cour pour les élèves à partir du CM1. Selon Jeanne, la situation de l'école s'est grandement améliorée l'année de l'enquête en raison de l'affectation d'une nouvelle directrice qui a permis de donner une « nouvelle aire » positive à l'école. Cette nouvelle aire se manifeste par une meilleure discipline dans la cour de récréation, en raison d'une meilleure organisation des systèmes de service, de l'explicitation et la promulgation de nouvelles règles de l'école favorables à la sécurité, à une présence plus assidue de la directrice dans la cour et dans l'ensemble de l'école, à une

meilleure cohésion d'équipe et à un meilleur lien avec les familles des élèves. Jeanne explique que la transformation, d'une année à l'autre, a été « radicale » dans l'ambiance générale de l'école mais aussi dans sa propre classe.

- École 6 (Bob)

L'école 6 se situe au cœur de la ville dans un quartier mixte, où l'ambiance est relativement calme.

L'équipe enseignante est régie par les enseignantes les plus anciennes, qui exercent dans l'école depuis plus de quinze ans. Il y a ainsi un fort écart, voire une opposition entre les anciennes et les nouveaux, qui se fait sentir et qui organise l'ensemble de la vie de l'école et des enseignements. Ce sont ces enseignantes anciennes qui occupent, selon Bob, les plus belles salles de classe et les plus stratégiquement situées (loin de la cantine pour éviter le bruit, proche du portail, près des toilettes etc.). Ce sont aussi elles qui programment (en concertation avec la directrice) les services de surveillance à la récréation, les dates de réunions avec les parents d'élèves, les fêtes de fin d'année etc. À l'échelle des cycles, ce sont aussi ces anciennes qui mènent les collaborations : Bob raconte en entretien la répartition des enseignements non fondamentaux, pour lesquels sont mis en place des décloisonnements en classe de CM1 : « *Sam a toujours fait l'éducation civique et comme c'est la plus ancienne on lui laisse ses trucs – bon ça pourrait être discutable mais bon – ensuite Valérie elle aime bien l'histoire alors elle fait histoire et puis moi il me restait les sciences quand je suis arrivé, dernier arrivé, dernier servi* ». Interrogée à propos de cette configuration dans son équipe, la directrice explique qu'il faut « respecter l'ancienneté dans le monde enseignant » et considère « normal » que ce soit les anciennes qui décident. Les nouveaux n'ont donc qu'à « s'adapter et apprendre comment ça se passe ici (dans cette école) ».

Du côté des élèves, la directrice et plusieurs enseignants s'accordent pour dire que ce sont les « difficultés linguistiques » qui constituent la principale « source de problème ». Les élèves de l'école 6 sont issus de familles « où on ne parle pas bien français »

- École 7 (Irène)

L'école 7 est un groupe scolaire situé dans un quartier péri-urbain très défavorisé. L'ambiance y est relativement apaisée. C'est une école de petite taille, qui semble être désertée : le directeur de l'école nous explique que les habitants du quartier et de ses alentours préfèrent faire en sorte que leurs enfants soient scolarisés dans de « meilleures

écoles ». Lorsque je lui demande ce qui fait, selon lui, que cette école est perçue comme une « mauvaise école », il me dit que c'est une « histoire de réputation ». Une école qui serait fréquentée avec uniquement des gens du quartier péri-urbain, serait, dans l'imaginaire collectif, forcément une « moins bonne école » comparée à une école qui croule sous les demandes de dérogations⁵⁸. Le directeur ajoute que l'équipe enseignante est pourtant une équipe composée de beaucoup d'enseignants expérimentés, les deux tiers de l'école, et que les enseignantes moins expérimentées bénéficient du soutien des plus anciennes, ce qui fait que l'école tourne bien. Avis que semble partager Irène, qui explique qu'en tant qu'enseignante expérimentée, elle aide régulièrement sa « jeune collègue » qui a également un cycle 3.

Irène occupe la même salle de classe depuis qu'elle a pris la charge d'un CM1-CM2 il y a cinq ans. Il s'agit de la salle de classe la plus éloignée de l'entrée, au bout de l'école. Elle se dit satisfaite de ne pas avoir une salle de classe qui se situe « dans le passage », ce qui impliquerait d'être régulièrement dérangé par des élèves qui vont aux toilettes ou par les décroissements des autres niveaux de classe. L'aménagement de sa classe est, du coup, soigneusement travaillé depuis plusieurs années.

- **École 8 (Lydie, Anne-Marie)**

L'école 8 est une école élémentaire située dans un quartier mixte en zone péri-urbaine. L'ambiance y est agréable, L'école se divise en plusieurs bâtiments à étages, reliés entre eux par des passerelles. Les murs joliment décorés par des fresques, réalisées par des élèves au fil des années.

L'équipe enseignante est constituée d'enseignants expérimentés (dont font partie Lydie et Anne-Marie), exerçant dans l'école depuis plusieurs années au minimum, à l'exception de deux enseignantes « remplaçantes ». Selon le directeur de l'école et les enseignants, il existe un vrai esprit d'équipe et de vraies collaborations. Les enseignants de mêmes niveaux préparent ensemble plusieurs enseignements et il y a une vraie entente avec la direction. Un véritable système d'organisation de préparation des enseignements et de gestion des élèves « difficiles » est instauré.

C'est une école dite « numérique » dans le sens où elle a bénéficié d'un financement public pour équiper l'école en ordinateurs, Tableaux Blancs Interactifs et tablettes. Le blog de

⁵⁸ Demande d'autorisation d'inscrire un enfant qui n'habite pas dans le secteur

l'école est « très actif », dans le sens où il est régulièrement alimenté par les enseignants et les élèves avec des productions en classe ou des photos d'événements.

Au collège

- Collège C (Ophélie, François)

Dans ce collège « à mauvaise réputation », l'équipe enseignante est constituée d'une quarantaine de personnes en affectation principale, qui ont pour la plupart, entre 2 et 4 ans d'ancienneté. Selon nos enquêtés, il est difficile de véritablement parler « d'équipe enseignante » dans ce collège. Les enseignants ne se connaissent que très peu entre eux puisque chacun cherche à passer le moins de temps possible dans l'établissement : les enseignants n'y viennent que pour les cours et les réunions obligatoires et repartent aussitôt. Selon Ophélie (T2, PLC Lettres), la salle n'est animée qu'à la récréation, car le midi les enseignants préfèrent déjeuner chez eux ou bien à la cantine. En salle des professeurs, l'entente est cordiale, mais peu de groupes sont formés. Il y a quelques affinités entre enseignants qui y enseignent depuis plusieurs années, mais globalement, la salle des professeurs est davantage un lieu de passage qu'un lieu de travail collaboratif ou d'échanges. Les élèves, qui étaient au nombre de 406 l'année de l'enquête, semblent eux aussi vouloir passer le moins de temps possible dans l'établissement, et échapper dès que possible aux cours. Pour cela, selon le personnel de vie scolaire, beaucoup d'élèves mettent en place un système « d'évasion » en passant par-dessus un grillage, facile à escalader. Les plus jeunes, des 5èmes la plupart du temps, sont chargés de « faire le guet » pendant que les plus âgés s'enfuient. Une surveillante, lors d'un échange informel, nous explique « au moment d'entrer en cours, ils se cachent dans les toilettes ou derrière les casiers pour ne pas qu'on les voie. Ensuite nous [les surveillants] on doit aller s'occuper des salles d'études et assurer la permanence de la vie scolaire, on n'est pas assez pour surveiller tout le temps la cour et le grillage alors qu'ils sont censés être en classe ! Et donc voilà, ils passent derrière, et ils escaladent le grillage, et ils partent ». Les enseignants et la direction de l'établissement connaissent eux aussi bien le problème et disent tenter de le résoudre avec le personnel de vie scolaire. Il ressort néanmoins que le collège C ne semble pas être un lieu où chacun veut rester et passer du temps. Le CPE explique que l'absentéisme est particulièrement important dans l'établissement, dès la classe de 5^{ème}, mais se dit content que le climat d'insécurité se soit amélioré au cours des dernières années. Il nous explique que, quelques années auparavant, le climat au collège était particulièrement tendu : les casiers étaient

régulièrement détruits ou détériorés, le CDI a été vandalisé et deux voitures d'enseignants ont été incendiées. Il estime que, malgré le fort absentéisme, la situation s'est tout de même améliorée.

L'avantage de la baisse du taux d'effectif des élèves est que tous les enseignants de l'établissement ont une salle qui est leur est attribuée, comme cela se fait ordinairement en école primaire. L'attribution des salles est organisée par matière, aussi, Ophélie et François ont tous deux une salle à proximité de la salle des professeurs, dans l'aire du bâtiment qui est consacrée à l'enseignement du français. Ils disent tous deux être satisfaits de ces conditions de travail, qui leur permet d'avoir un cadre similaire aux avantages des Professeurs des Écoles. C'est selon eux, avec la situation géographique de l'établissement, le « seul avantage à y enseigner ». Ils considèrent que leurs élèves sont en grande difficulté scolaire globalement, et en français plus particulièrement, en attestent les résultats des évaluations territoriales (seuls 50 à 65% des élèves de 6^{ème} « maîtriseraient » le français en tant que langue).

- Collège D (Sandrine) : un collège dans un quartier guettoisé

Le collège D accueille 516 élèves, qui dans leur grande majorité ont fait l'ensemble de leur scolarité dans le quartier, qui est guettoisé.

Collège numérique

Entre l'équipe enseignante (qui est constituée d'enseignants ayant 1 à 2 ans d'ancienneté pour la plupart) et la direction, il semble y avoir de nombreuses frictions. Selon les enseignants avec qui nous avons pu échanger, la direction ne vient en salle des professeurs que pour « donner des directives » et ils règlent les affaires courantes grâce à des convocations nominatives dans le bureau du principal. L'atmosphère y est globalement tendue, que ce soit au niveau du personnel ou au niveau des élèves. Les enseignants ont le sentiment d'être très surveillés par la direction. Selon une PLC d'anglais exerçant dans le collège depuis de nombreuses années (l'une des seuls), c'est l'arrivée du nouveau principal, un an auparavant, qui a changé radicalement l'ambiance dans l'établissement : « le moindre retard après la récréation, le moindre mot déplaisant en réunion, et hop on est convoqué, c'est comme ça qu'il fait. C'était pas du tout comme ça avant. Finalement, on est traité comme les élèves ». Le constat semble partagé par tous les enseignants avec qui nous avons pu évoquer le sujet, directement ou indirectement. Au fil de nos observations, nous avons pu remarquer que le principal se plaçait toujours, à chaque début de cours dans un endroit qui lui permettait de

contrôler que tous les cours commençaient bien à l'heure. Nous l'avons notamment déjà vu intervenir lorsqu'un enseignant d'histoire géographie avait « tardé » à faire entrer ses élèves en classe.

Du côté des élèves, ils ressentent fortement le fait que le quartier du collège, le quartier dans lequel ils vivent depuis longtemps pour la plupart, est fortement stigmatisé par les enseignants, l'équipe de direction et parfois même par leurs camarades appartenant à d'autres établissements. Une élève de 6^{ème} explique : « ma mère voulait pas que j'aïlle ici [au collège D]. Parce qu'ici c'est, c'est un mauvais collège. Mon école aussi avant en CM2 c'est une mauvaise école, c'est l'école à nous [notre quartier]. Mais je voulais venir ici au collège, parce que je pense dans les autres collèges c'est trop difficile pour moi et puis y a la bande. Mais ma mère elle voulait que j'aïlle l'autre côté [collège du quartier voisin, quartier mixte] avec ma cousine parce que l'autre côté là-bas, ils parlent bien français ».

Le collège D est alors perçu, à la fois par les élèves et les enseignants, comme un lieu où il ne fait pas bon vivre et où le « niveau » est globalement bas. Les évaluations territoriales corroborent avec cette réputation, en indiquant que seuls 25 à 50% des élèves de 6^{ème} « maîtrisent » le français. Sandrine, notre enquêtée, y exerce en tant que maître auxiliaire⁵⁹ depuis la rentrée et remplace une enseignante qui est en long congés maladie, ce qui fait qu'elle obtient les mêmes « avantages » que la titulaire qu'elle remplace : faire cours presque toujours dans la même salle de cours, qui est grande et aérée, et avoir un « bon emploi du temps ».

⁵⁹ Les maîtres auxiliaires sont des enseignants contractuels en Nouvelle-Calédonie. Ils sont titulaires à minima d'une licence et sont recrutés au fil de l'eau dans l'année en fonction des besoins.

Conclusion

Les écoles et collèges dans lesquels nous avons été amenée à enquêter ont tous en commun d'être des écoles et collèges où il est « difficile » d'enseigner selon les enseignants. Les difficultés des élèves y sont plus importantes, et ce sont des écoles et collèges où les élèves réussissent moins en moyenne. Des dispositifs au niveau national, territorial, local ou régional/provincial sont parfois mis en œuvre pour tenter de compenser les « handicaps socio-culturels » des élèves, en donnant davantage de moyens aux écoles et/ou collège. On peut par exemple citer le plan « collège numérique » de la Province Sud en Nouvelle-Calédonie qui a pour ambition de doter toutes les classes des collèges d'un vidéo-projecteur et d'un ordinateur.

Chapitre 7 : Une enquête ethnologique recueillant des données à propos de la préparation de cours dans le domaine de l'enseignement de l'écriture

Dans ce chapitre sont présentées les éléments que nous avons réussi à obtenir pour documenter notre objet d'étude.

7.1. Saisir les conditions contextuelles du travail et ouvrir des pistes d'investigation par observation directe : le journal de terrain

Le journal de terrain, « document où sont consignées les observations faites sur le terrain au jour le jour. » (Arborio et Fournier, 2008, p.55) est constitué d'éléments très divers. Il contient à la fois des notes prises « sur le tas » pendant le recueil de données (entretiens, observations), des notes qui rendent compte d'échanges informels avec les enquêtés et avec les autres acteurs de terrain non enquêtés, des comptes-rendus d'échanges formels et informels avec les enquêtés et les non enquêtés, des notes réflexives portant sur l'avancée du travail d'enquête et de l'avancée du travail de thèse de façon plus globale. Ce journal de terrain est constitué, plus concrètement, de trois cahiers au format A5. Compte-tenu du fait qu'il « n'est pas [...] rédigé sous une forme immédiatement exploitable par un tiers [et qu'il] reste de l'implicite » (*ibid.*, p. 56), nous avons décidé de ne retranscrire intégralement que les éléments effectivement utilisés lors de notre enquête et de notre analyse. Les autres éléments du journal ont été traités et mis en forme pour qu'ils soient à la fois plus lisibles et plus signifiants au regard de notre thèse. Pour ce traitement, nous avons alors procédé à une réduction des données (Blais & Martineau, 2006).

Dans le journal de terrain sont aussi relatés les événements/éléments qui peuvent paraître ne pas être en lien direct avec notre recueil de données ou notre enquête, issus d'un recueil de données par « observation directe » (Arborio et Fournier, 2008), c'est-à-dire par observation sans instrument d'enregistrement, une observation reposant sur la perception par les sens. Nous allons expliquer, à travers l'exemple de situation ci-dessous, en quoi ces événements nous ont permis de mieux comprendre le travail de préparation des enseignants enquêtés.

C'est ma première venue dans ce collège. J'ai rendez-vous avec Bertrand, avec qui j'ai déjà échangé par mail et par téléphone au cours des dernières semaines.

Arrivés en salle des profs, nous croisons M., collègue de Bertrand, elle aussi enseignante de lettres. Bertrand me la présente comme « la plus ancienne des profs de lettres dans l'établissement, qui n'enseigne qu'aux grands ». Après qu'il lui ait expliqué l'objet de ma présence, M. me regarde d'un air suspicieux et me demande « Vous voulez devenir prof de français ? ». Je lui explique ma situation, et elle semble ne pas me croire lorsque je lui dis que je suis enseignante en reprise d'études. « Pourquoi vous intéresser à la préparation de cours si vous êtes déjà enseignante ? Vous savez déjà préparer un cours, non ? ».

À côté, Bertrand reste silencieux, visiblement gêné de la réaction de sa collègue. Lorsque je lui précise le principe de mon enquête, elle me répond : « Vous savez, Bertrand et Natacha ne sont pas... Enfin... Bertrand vient d'arriver, il débute. Et Natacha... Enfin, pourquoi vous faites appel à des gens... ». La situation est gênante et tendue, surtout vis-à-vis de Bertrand. Je choisis alors de la rassurer en disant que mon enquête porte sur les enseignants non expérimentés. Elle semble légèrement rassurée, me souhaite bon courage, ne répond pas à Bertrand lorsqu'il lui souhaite « bon appétit » et s'en va de l'autre côté de la salle. Il me dit alors à voix basse « Désolé pour... enfin... désolé. C'est un peu par caste dans cet établissement... M. et V. c'est les anciennes... Elles ont que les 4ème/3ème. Enfin tu sais ce que c'est. ». Je comprends alors que dans les enseignants de lettres, il y a deux groupes : les anciennes et les nouveaux, et que les nouveaux sont contraints de se plier aux exigences (et à l'attitude...) des anciennes. D'ailleurs, je déjeune ce jour-là avec Bertrand et Natacha sur une table en retrait dans la salle des profs, pendant que M. et V. déjeunent sur la table centrale avec des enseignants d'autres matières, étant eux aussi « anciens »

**Journal de terrain,
Première rencontre avec Bertrand (PF, T1)
et Natacha (PLC Lettres contractuelle)**

L'événement relaté ici, bien que n'ayant à première vue, aucun lien direct avec la façon qu'a Bertrand de préparer ses cours, m'a permis de mieux comprendre le contexte dans lequel il travaille et sa place dans le collectif enseignants. Je comprends par exemple pourquoi Bertrand m'a présenté à Natacha lors de ma première visite au collège: ils font partie du même « groupe », le groupe des enseignants de lettres, non expérimentés, ayant en charge les « petites classes ». Je parviens aussi à saisir que le groupe des anciens (ceux qui mangent au centre de la salle des profs) exerce une forme de contrôle sur l'ensemble du collectif enseignant, et notamment sur les plus inexpérimentés. Il m'est apparu alors comme évident que, sur le travail lié à la préparation, la piste d'investigation sur le travail collectif, entre pairs dans le même collège, serait probablement peu fructueuse. Les relations entretenues entre les groupes me semblaient très marquées par la frontière entre « ceux qui savent faire », les expérimentés, et « ceux qui savent pas faire », les derniers arrivants.

L'exemple que nous venons de relater nous permet de montrer que ces événements captés par observation directe servent à déterminer les « conditions contextuelles » (Becker, 1998) du travail de nos enquêtés.

7.2. Saisir le lien entre normes antécédentes et cours préparé

7.2.1. Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs (Blanchet et Gotman, 2007) ont porté sur la préparation de cours des enseignants en général et se centrent sur l'enseignement de l'écriture en particulier. Il s'est agi, au cours de ces entretiens, d'inviter les enquêtés à parler le plus précisément possible de leur travail de manière à le « rendre visible » (Barrère et al., 2008). Dans ces entretiens, les enquêtés ont été considérés comme des informateurs « parce qu'il[s] sa[vent] pour l'avoir éprouvé » (Blanchet et Gotman, 2007). Nous avons fait en sorte, au cours de ces entretiens, que les enseignants rendent compte de leur travail, ceci a alors nécessité de produire un discours principalement descriptif et narratif en suivant une logique chronologique.

Pour cela, nous avons demandé à ce que les entretiens se déroulent – dans la mesure du possible – dans les lieux où ils ont l'habitude de préparer leur cours et à défaut, dans un endroit où ils ont l'habitude de travailler (la salle de classe par exemple). Tous les enquêtés ont accepté d'être enregistrés, ces enregistrements ont ensuite été intégralement retranscrits. Le guide d'entretien a été construit à partir de nos questions de recherche au début de l'enquête et a été retravaillé pendant l'enquête sur le terrain.

Guide d'entretien

Question d'amorce :

Comment prépares-tu tes cours dans le domaine de l'écriture ?

Thèmes à aborder :

-lien préparation / Instructions Officielles

- Comment utilises-tu les I.O. quand tu prépares ?
- À quelle fréquence est-ce que tu les utilises ?

-ressources consultées et utilisées

- Comment as-tu eu l'idée de ?

-évaluation de l'écriture

- Comment évalues-tu dans le domaine de l'écriture ?

-lien écriture/étude de la langue

- Est-ce que pour toi l'enseignement de la langue fait partie de l'enseignement de l'écriture ?

-préparation dans sa dimension pratique (lieu, temps...)

- Concrètement, comment est-ce que tu t'y prends pour préparer ton cours ? (donner des exemples de lieu, de temps si besoin)

-lien enquêté/collectif d'enseignants

- Est-ce que vous vous échangez des choses entre collègues pour vos préparations ? (donner exemples si besoin)

-rétrospective des pratiques d'enseignement de l'écriture

-rétrospective des façons de préparer

As-tu des pratiques personnelles de l'écrit ?

Demander à expliciter les termes employés si besoin

ATTENTION :

- À recentrer l'enquêté sur son propre travail (pas de trop longues tirades sur les élèves)
- Le plus souvent possible, recentrer vers la préparation

Le guide d'entretien ci-dessus correspond à la dernière version de guide d'entretien que nous avons utilisé. En effet, comme souligné à plusieurs reprises, notre démarche était de pouvoir accueillir les données avec un minimum d'idées préconçues à propos de notre objet d'étude. Nous avons donc réajusté notre guide d'entretien initial en fonction des premiers entretiens que nous avons menés, pour réussir à « faire parler » les enseignants de leur travail de préparation : nous avons notamment ajouté les mises en garde apparaissant à la fin du guide, que nous avons utilisé comme des stratégies, des modes de relance : « À recentrer l'enquêté sur son propre travail (pas de trop longues tirades sur les élèves) ; Le plus souvent possible, recentrer vers la préparation ». Nous avons ajouté ces mises en garde parce que nous avons rapidement remarqué que les enseignants parlaient plus facilement de leur travail en classe, que de leur travail de préparation, et qu'ils parlaient plus facilement de leurs élèves, que d'eux-mêmes. Dans la même optique, nous avons réorienté les questions de manière à permettre aux enseignants de d'abord s'exprimer à propos de ce qu'ils font en classe, pour ensuite les réorienter vers ce qu'ils font pendant leur préparation.

7.2.2. Les observations de moments de préparation de cours

Nous avons appelé « moment de préparation de cours » les moments où les enseignants concernés ont effectivement préparé leur cours devant nous. Pour toutes ces observations, il s'est agi de moment de préparation de séance d'écriture quelques jours avant la réalisation de la séance en classe. Pour permettre un recueil de données plus significatif, nous avons demandé aux enseignants de verbaliser leurs actions en « pensant à voix haute » à mesure qu'ils les effectuaient. Ces moments de préparation ont donc été enregistrés puis retranscrits intégralement. Pour compléter le recueil audio, nous avons pris des notes dans notre journal de terrain et pris des photos, que nous avons ensuite ajoutées à la retranscription des enregistrements lors du traitement des données. Cette méthode de recueil de données, appelée « *thinking aloud* » dans la recherche anglo-saxonne a été empruntée à la recherche dans le champ du *teacher's thinking*, développé par Clark et Peterson (1986). Nous préférons néanmoins identifier ce type de données comme des observations. D'abord le terme « observation » nous semble rappeler le caractère exceptionnel de la situation dans laquelle se trouve l'enquêté lors du recueil de données : la présence de la chercheuse, le fait d'avoir convenu d'un lieu et d'une heure de rendez-vous, la présence de l'enregistreur audio et la verbalisation orale des actions et des pensées placent les enseignants dans une situation de préparation non ordinaire.

Pour limiter autant que possible ce caractère exceptionnel, nous avons indiqué aux enquêtés que nous voulions observer un « moment de préparation en rapport avec l'enseignement de l'écriture ou de la production écrite » dans un contexte le plus proche possible de leur contexte habituel pour préparer. À partir de cette indication, les enquêtés ont été libres de choisir le lieu, le moment et la séance préparée. De même, pour tenter de gommer

Évidemment, notre présence lors de ces moments de préparation et notre demande de verbaliser le fil de l'action a produit des effets. Notre présence a parfois créé un sentiment d'insécurité chez les enquêtés, comme c'est le cas de cet enseignant :

Après avoir « monologué » pendant 45 min, Bertrand s'interrompt et s'adresse à moi. Je pense que ma présence le perturbe parce qu'il est gêné de ne pas trouver de solution à son « problème ».

« B : Ça va tu n'es pas trop pressée ?

A : Non pas du tout.

Il semble légèrement rassuré, et se reconcentre sur sa préparation pendant encore une vingtaine de minutes. Il s'adresse ensuite de nouveau à moi :

B : Ça va tu es toujours pas pressée ?

A : Ne t'inquiète pas.

B : C'est bizarre de monologuer comme ça.

A : Tu t'en sors très bien. »

De nouveau, il se reconcentre sur sa préparation, jusqu'à la terminer cette fois.

**Extrait d'enregistrement de moment de préparation,
Bertrand (PLC Lettres, T1)**

Il y a donc dans certains moments de préparation, des interactions entre l'enquête et l'enquêtrice qui sont la manifestation du caractère non-ordinaire des activités de préparation telles qu'elles ont été observées.

Malgré cela, nous avons tenté de limiter le plus possible les perturbations que pouvaient créer notre présence. Nous avons notamment veillé, pendant ces temps de préparations, à nous placer à côté de l'enseignant, suffisamment proche pour pouvoir voir ce qu'il fait tout en nous tenant légèrement en retrait pour ne pas être dans son champ de vision immédiat. De même, nous avons tâché de rester silencieuse et discrète pendant toute la période de préparation pour nous faire oublier, en ne répondant qu'aux sollicitations de l'enseignant (pour l'encourager ou le rassurer comme dans l'extrait ci-dessus) lorsque cela s'est révélé nécessaire.

Après le moment de préparation, et pour tenter de déterminer les incidences de la méthode de recueil de données sur la préparation, nous avons interrogé l'enseignant, dans un contexte informel pour le mettre à l'aise, sur ce qu'il pensait de ce qu'il venait de préparer, et notamment si cela était dans la même dynamique que son travail habituel. Les réponses apportées par ces échanges informels ont été consignées dans le journal de terrain et ont été prises en compte lors de l'analyse.

7.2.3. Les écrits de préparation

Nous appelons, à ce stade de notre thèse, « documents de préparation » tous les matériaux écrits (papiers ou numériques) qui ont pu être mobilisés ou créés par les enseignants lors de leurs préparations. Dans la dynamique de l'approche inductive, nous avons fait le choix de ne pas chercher à définir et/ou caractériser ces documents *a priori*, cette opération fera l'objet d'une analyse à part entière dans la partie suivante (cf : partie III). Aussi, pendant l'enquête, nous avons veillé à ne pas avoir une représentation présupposée des documents de préparation : nous avons effectué un travail personnel de mise à distance de nos connaissances et croyances personnelles (principalement issues de notre expérience et notre formation d'enseignante de lettres dans le secondaire) pour pouvoir accueillir et recueillir

les documents effectivement mobilisés et créés par les enquêtés. Nous avons remarqué très rapidement au cours de l'enquête que les enseignants avaient des réticences à partager ces documents, plus particulièrement les documents qui ne sont pas destinés aux élèves.

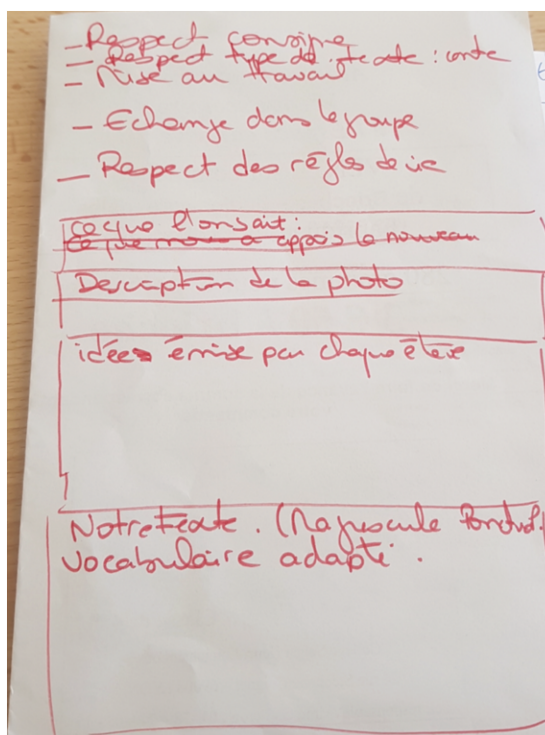
Éric m'a spontanément montré les productions de ses élèves : des morceaux de « textes libres » écrits sur word, un exemple de « mini-livre » et des exemples de morceaux de rédaction sur quelques « cahiers du jour ». [...]

Je lui ai demandé s'il avait des écrits de préparation et il m'a répondu que non, qu'il ne préparait « rien ». J'ai renouvelé ma demande en proposant des exemples, et en insistant sur des écrits « non-académiques » comme des brouillons ou des mémos. Il a maintenu sa réponse.

**Journal de terrain,
Première rencontre avec Éric (PE, T4)**

J'ai alors compris qu'il fallait attendre que se développe la relation de confiance entre enquêté et enquêtrice pour pouvoir avoir accès à des dimensions de leur travail qu'ils n'ont pas l'habitude de partager. C'est donc au fil des rencontres que j'ai pu recueillir plusieurs documents, choisis par les enquêtés eux-mêmes ou bien pris en photo lors de moments de préparation ou après des entretiens.

Ces documents se sont révélés de natures très diverses : manuels scolaires, fiches de préparations, post-it mémo, feuilles de brouillon... Nous mettons ci-dessous, à titre d'exemple, un document de préparation :



Document de préparation, Carine (PE, SEGPA)

7.3. Saisir le lien entre le cours préparé et le cours mis en œuvre *in situ*

7.3.1. Les observations de classe

Les observations de classe ont été menées en lien étroit avec un entretien ou l'observation d'un moment de préparation. Les séances observées, comme les moments de préparation, ont été sélectionnées par les enseignants avec pour seule indication qu'il fallait que ce soit une séance d'écriture ou de production écrite.

Pour chaque observation de classe, j'étais présentée aux élèves par leur enseignant (l'enquête) comme quelqu'un qui venait « regarder [leur] travail » sans plus de précision. Je me mettais le plus souvent au fond de la classe, à une table seule, pour me faire oublier à la fois des élèves et de l'enseignant. La plupart du temps, le cours se déroulait sans que ma présence ne perturbe son déroulement. Il est néanmoins arrivé que des élèves tentent d'entrer en interaction avec moi pendant le cours ou après. Le plus souvent, ils souhaitaient me poser des questions sur mon travail, sur ce que je notais sur mon cahier (journal de terrain) ou bien si je trouvais qu'ils « travaillaient bien ». Il est arrivé, notamment lors d'une observation de classe, que ma présence soit davantage partie prenante du cours, malgré moi. Il s'agit d'un

cours en « demi-groupe », assuré par Laure (PLC Lettres, T1), où un élève, particulièrement « difficile » a été placé sur le bureau juste devant moi :

Pendant tout le cours, David essaie d'entrer en interaction avec moi. D'abord poliment, il me demande les raisons de ma présence. Pas convaincu par mes réponses, il réitère ses questions plus tard de façon plus suspicieuse : « En fait vous êtes venue exprès pour me surveiller ». Je lui demande pourquoi il pense ça. Sa réponse : « Elle (Laure) passe son temps à être obsédée par ce que je fais tout le temps ». Je lui explique alors que je suis là pour sa prof, pas pour lui. Visiblement déçu, il se met au travail pour la première fois depuis le début du cours. [...]

Laure a observé (et entendu ?) l'échange que j'ai eu avec David. Elle me regarde de loin, d'un air inquiet.

**Journal de terrain,
Observation de classe Laure (PLC Lettres, T1)**

Cet incident restera le seul du type au cours de toutes mes observations de classe. Les élèves se contentant de venir me poser des questions à la fin du cours lorsqu'ils le souhaitent.

7.3.2. Les entretiens d'autoconfrontation

Les entretiens post-observation de classe ou post-observation de moment de préparation se sont déroulés à quelques jours de l'observation auxquels ils étaient liés, de manière à ce que son souvenir soit encore frais dans la mémoire de l'enquête. Ces entretiens ont eu lieu dans des lieux choisis par l'enquêté, avec l'indication qu'il fallait qu'il soit calme et qu'il permette un échange « sans pression ». La plupart du temps, les enseignants ont choisi de réaliser ces entretiens dans des cafés qu'ils avaient l'habitude de fréquenter ou à leur domicile. Comme les semi-directifs, ces entretiens ont été intégralement enregistrés et retranscrits.

Les objectifs de notre travail de thèse, ces entretiens post-observation de classe n'avaient pas pour but d'étudier finement la mise en œuvre du cours *in situ* mais plutôt de déterminer en quoi la préparation, ou plus précisément le contenu préparé, influence et conditionne le travail effectué en classe. Lors de ces entretiens, je présentais donc à l'enseignant un compte-rendu de mon observation, compte-rendu que j'avais fait en sorte de rendre le plus factuel possible. Ce compte-rendu a, dans le cas de ce type d'entretien, le rôle de « trace de l'activité » (Theureau, 2010). L'enseignant au cours de l'entretien était alors invité à réagir face à ce compte-rendu, en répondant à nos questions, qui étaient orientées pour déterminer le lien entre le préparé et le réalisé en situation de classe. Il s'agit d'une forme d'entretien proche de l'entretien par autoconfrontation simple utilisé et mis au point par la clinique de

l'activité (Clot & Faïta, 2000). Les traces de l'activité auxquels se confrontent les enseignants, dans notre cas, sont les comptes-rendus et non des enregistrements vidéos. Sans prétendre parvenir à une analyse fine de l'activité en situation, notre objectif était de faire reposer l'entretien sur des traces tangibles (Theureau, 2010) de manière à ce que notre analyse ne repose pas que sur le discours des enseignants.

Nous mettons ci-dessous un exemple d'extrait d'entretien d'autoconfrontation ainsi que l'extrait de compte-rendu auquel a eu accès l'enseignante.

Ophélie ramène le calme en haussant la voix et demande à l'un des élèves d'expliquer le sujet pour toute la classe. L'élève interrogé, visiblement un « bon élève » choisi par Ophélie, explique le sujet à la classe. Certains élèves semblent satisfaits par l'explication mais pas d'autres, qui continuent à poser des questions : « Mais ça veut dire qu'on doit inventer une histoire fausse ? ». Cette fois, c'est Ophélie qui répond aux questions les unes après les autres. Pendant tout ce temps, elle est restée en « position de l'enseignante », au tableau, face à ses élèves.

**Extrait de compte-rendu,
Observation de classe, Ophélie (PLC Lettres, T2)**

A : Là, à ce moment, qu'est-ce qui s'est passé ?

O : Je... En fait j'avais pas prévu que ça se passe comme ça, du coup j'ai été un peu démunie. Je... C'est vrai, c'est moi qui ai donné toutes les réponses aux questions...

A : Tu pensais que ça se passerait comment ?

O : Je pensais qu'ils arriveraient à répondre aux questions ! Le schéma narratif, on travaille dessus depuis le début de la séquence !

A : Et du coup, tu as donné les réponses...

O : Oui... J'aurais pas dû peut-être...

A : Qu'est-ce qui était important pour toi à ce moment-là ?

O : En fait, cette étape devait être une formalité, je voulais arriver à la phase d'écriture rapidement, comme j'avais prévu. Donc j'ai répondu aux questions pour faire avancer.

**Entretien post-observation,
Ophélie (PLC Lettres, T2), 25/07/2019**

Enseignants du primaire à Lyon						
Nom	Entretien semi-directif	Observation de moment de préparation	Entretien d'autoconfrontation (observation de moment de préparation)	Observation de classe	Entretien d'autoconfrontation (observation de classe)	Écrits de préparation
Élise T1	1	1	1	X	X	4
Éric T4	1	X	X	1	1	8
Alice T6	1	X	X	X	X	9
Ilona T17	1	X	X	X	X	10
Enseignants du primaire à Nouméa						
Jeanne T2	1	X	X	X	X	5
Bob T4	1	X	X	X	X	X
Irène T7	1	X	X	X	X	3
Lydie T17	1	X	X	X	X	X
Anne-Marie T21	1	X	X	X	X	7
Enseignants du secondaire à Lyon						
Bertrand T1	1	1	1	1	1	3
Laure T2	1	X	X	1	1	3
Natacha contractuelle 3 ^e année	1	X	X	X	X	8
Carine T25	1	1	0	X	X	3
Enseignants du secondaire à Nouméa						
François T2	1	1	X	X	X	6
Ophélie T2	1	1	1	1	1	1
Sandrine contractuelle 4 ^e année	1	1	X	X	X	3
TOTAL	16	6	3	4	4	73

Tableau 13 : Données recueillies auprès des enquêtés

Chapitre 8 : Procédé d'analyse des données :

l'analyse par théorisation ancrée

Introduction- Le choix de l'analyse par théorisation ancrée pour traduire la subjectivité des enquêtés

L'analyse par théorisation ancrée est une méthode d'analyse mobilisée en sciences humaines dans le cadre de recherches qualitatives originellement pensée par Glaser et Strauss (1967). Elle a pour objectif de produire une ou des théories nouvelles à propos de l'objet étudié à partir du matériau empirique recueilli sur le terrain. Au fil des années, la théorisation ancrée a connu des modifications et de nouveaux développements. Selon Jacques, Hébert, Gallagher et Tribble (2020), coexistent aujourd'hui trois conceptions de la théorisation ancrée : l'une portée par Glaser (1992, 2007), qui s'inscrit dans la continuité de la *grounded theory* traditionnelle, une autre portée par Strauss et Corbin (1998) et celle portée par Charmaz (2006).

Notre démarche de recherche consiste à comprendre notre objet d'étude en passant par le vécu des enseignants : l'analyse par théorisation ancrée se révèle alors pertinente puisqu'elle est une des démarches compatible avec les approches compréhensives. Il est important de préciser que nous considérons la théorisation ancrée comme une méthode d'analyse dynamique, fonctionnant dans un processus itératif de recueil du matériau et d'analyse, dans l'optique de constituer une théorie(s). Cette méthode d'analyse s'ancre dans un certain contexte, et tient compte du fait que le réel n'est jamais totalement saisissable. En cela, nous nous inscrivons plutôt dans une conception de la théorisation ancrée straussienne (Strauss et Corbin, 1998), c'est-à-dire que nous pensons, comme nous l'avons expliqué précédemment, que c'est de la relation avec les enquêtés qu'a émergé non seulement le processus de production de données, mais aussi ce qui va donner de la force à leur analyse.

Au-delà de la visée compréhensive qui est la nôtre, le choix de l'analyse par théorisation ancrée répondait à une nécessité d'associer conjointement recueil de données, analyse, problématisation et ancrages théoriques. La préparation de cours ayant été peu étudiée dans la littérature scientifique, ou bien dans des ancrages théoriques très différents des nôtres, recourir à une approche à dominante inductive constituait en quelque sorte un impératif. Nous n'aurions pas pu, à notre sens, partir d'un codage prédéterminé par l'un de nos ancrages

théoriques. Il nous semblait en effet indispensable de prendre pour point de départ de notre analyse le matériau recueilli au fil de l'enquête, et ainsi réellement ancrer, ou en tout cas autant que possible, notre analyse au réel pour étudier la préparation de cours telle qu'elle est.

En effet, bien que l'analyse repose sur les données empiriques en premier lieu, elle n'exclue pas de recourir à des éléments théoriques pour éclairer les phénomènes découverts. Dans notre cas, l'analyse a consisté à faire émerger un ensemble de catégories conceptuelles faisant sens les unes par rapport aux autres. Pour cela, nous sommes parties des données empiriques recueillies pour découvrir progressivement l'objet étudié tel que vécu et éprouvé par les enseignants, tout en alimentant ces découvertes d'éléments théoriques probants pour mettre au jour l'ensemble de catégories conceptuelles. Ce chapitre a pour vocation de détailler ce processus d'analyse. Pour des raisons de lisibilité, le processus est présenté sous une forme qui peut s'approcher d'une chronologie. Le processus n'en est néanmoins pas un processus linéaire, dont il serait possible de retracer les étapes dans leur ordre d'exécution, mais plutôt un processus itératif constitué de tâches qui tantôt se suivent, tantôt se juxtaposent, s'entrechoquent ou se complètent.

8.1. L'examen des données de recherche

Cette première étape du processus d'analyse en suivant la méthodologie par théorisation ancrée consiste à identifier et nommer les phénomènes rencontrés dans les données brutes. Pour y parvenir, nous avons fait en sorte d'« adopter une logique de la découverte, de l'accueil des émergences » (Raymond & Forget, 2020, p.35). En effet, l'objectif de cette étape est de parvenir à dégager ce que disent les données à propos de l'objet de recherche, d'ouvrir des pistes d'investigation d'enquête. Le chercheur se doit alors de « mettre le plus possible à distance ses référents interprétatifs et ses repères théoriques » (*Ibid*, p. 35), même s'il y a forcément un questionnement initial et des connaissances personnelles antérieures qui *de facto* guident ce début d'analyse.

Dans notre étude, nous avons cherché à retracer le processus de préparation de cours de manière à la comprendre et le mettre en mots. Le premier moment de cette étape d'examen des données a alors consisté à repérer et identifier les actions telles qu'elles étaient verbalisées par les enquêtés en entretien. Commencer par l'examen des entretiens, particulièrement au début de notre enquête de terrain, a été une manière pour nous de pouvoir ouvrir d'autres espaces d'enquête. Ils nous ont notamment permis d'identifier les moments

de préparation de cours qui étaient « observables », c'est-à-dire, les préparations de séances sur un temps planifiable (et forcément planifié à l'occasion de l'enquête) assez court (maximum 2 heures dans notre cas). C'est aussi lors de cette étape que nous avons compris qu'il y avait deux « grands temps » dans la préparation de cours (l'un organisant les enseignements sur une longue période et l'autre organisant les enseignements au fil de l'eau sur des temps plus courts, voir partie III) et que pour saisir ce qui se passait lors de l'organisation des enseignements sur un temps long, nous devrions recourir à d'autres moyens que l'observation (d'où le recueil d'écrits de préparation de séquences et le réajustement du guide d'entretien semi-directif).

Plus concrètement, cette étape consiste à annoter les données brutes selon deux procédés distincts qui varient en fonction de la nature des données. Pour les entretiens, l'opération est d'annoter avec des énoncés phénoménologiques, ce qui selon Paillé (Paillé & Mucchielli, 2016) est le fait d' « entendre ou voir ce qui se donne tel que cela se donne » (p.71). Pour les données observées – dans le cas de notre étude les observations de moments de préparation, les observations de classe et le journal de terrain- l'énoncé annoté doit être d'ordre descriptif pour « prendre acte des faits et gestes avant de les conceptualiser » (*ibid.*, p. 72). Cette étape constitue le socle de la démarche par théorisation ancrée puisque c'est à partir de ces annotations que vont s'orienter à la fois la suite de l'enquête et le reste de l'analyse, assurant ainsi, l'*ancrage* dans les données.

8.2. La catégorisation conceptualisante

En partant des énoncés phénoménologiques et descriptifs, cette seconde étape consiste à donner du sens aux phénomènes qui ont émergé des données brutes. Nous sommes alors passé par l'étape de conceptualisation de ces différents phénomènes, pour les faire devenir des catégories. Dans l'approche par théorisation ancrée, une catégorie se définit comme « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 316). Pour parvenir à transformer les énoncés phénoménologiques et descriptifs en catégories, nous nous sommes appuyée sur nos questions de recherche et sur notre ancrage théorique. C'est en cherchant, dans les énoncés, ce qui se passe et ce qui se fait selon les dires ou les actes de la personne enquêtée et en s'appuyant sur les questions de recherche que la conceptualisation d'une catégorie s'est faite progressivement.

Pendant cette étape, nous avons également veillé à trianguler notre analyse en prenant appui sur des données de type varié (entretiens semi-directifs, observations de classe, écrits de préparation...) pour conceptualiser un phénomène donné. En effet, bien que notre étude entende mettre au jour la préparation de cours selon le point de vue des enseignants, nous avons fait en sorte de nous tenir le plus à l'écart possible d'analyses reposant sur des déclarations plus ou moins fondées sur ce que les enseignants *imaginent* être leur travail. Nous avons alors tenté de nous ancrer le plus possible dans ce qu'ils faisaient et dans ce qu'ils disent qu'ils font et non sur un discours généralisant à propos de ce que serait le travail enseignant. En cela, la triangulation des données s'est révélée être incontournable pour identifier et analyser les phénomènes qui relevaient de « ce qu'ils font » et non de ce « qu'ils imaginent ou souhaitent » faire.

Catégorie	Norme personnelle
Définition	Manière de faire son travail, d'agir pour faire son travail, guidée par des motivations non professionnelles, entendues comme non issues du cadre scolaire ou de la formation de l'enseignant.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Norme issue de l'environnement non professionnel de l'enseignant - Norme mobilisée pour préparer un cours ou faire cours
Sous-catégories	<ul style="list-style-type: none"> -Les croyances et présupposés -Les goûts personnels -L'expérience dans la vie personnelle
Extraits	<p><i>1 : il y a vraiment les goûts personnels. Pour les vikings aussi. J'adore les vikings. Il faut qu'on fasse la genèse, il faut qu'on fasse les grecs parce que c'est du fond commun à tout le monde. Mais les vikings, ouais... En fait, on en parle mieux quand on aime. Du coup là pareil, je fais du tralala pour les intéresser. Je leur montre des images, comme des pierres gravées de vikings, je leur parle de plein de choses et tout, et ça marche quoi. Les sixièmes ils sont... Enfin ils se laissent vraiment embarquer facilement. Ça les intéresse sincèrement. Et ça marche trop bien pareil, Star Wars, je connais sur le bout des doigts. Ça fait plaisir de partager ça avec eux. Et je leur dis « En plus, moi j'adore, ça me fait plaisir d'échanger avec vous ! ». Et je sais pas du coup ça, pareil, ça prend bien. En fait, j'ai pas envie de les faire mourir d'ennui. On fait des textes sérieux et des fois c'est bien de faire des textes un peu décrochés ou autre chose.</i></p>

	<p>2 : <i>Je t'avouerais quand tu es maman enseignante : quand tu as passé une journée en classe avec tes classes et que tu rentres chez toi et que tu as ton enfant qui sort le cahier de texte avec une page de devoir... Tu te mets vraiment à la place des parents. Donc dans ce métier, on est à la fois enseignant et parent et du coup on prend beaucoup de recul sur notre pratique par rapport à ça. En tout cas moi je le vis comme ça. Et moi je me dis, en sachant tout ça... Mon fils n'a jamais eu des pages et des pages mais j'entends certains parents le dire. Je me suis dit du coup, il faut que tu trouves une solution. [...] On va se remettre en question pour essayer de faire évoluer notre pratique et puis surtout voilà, comme je disais tout à l'heure, donner envie aux élèves de venir et d'apprendre.</i></p>
--	--

Tableau 14 : Catégorisation de la norme personnelle

Pour nommer les phénomènes étudiés, c'est à partir de cette étape que nous avons sollicité des concepts de notre ancrage théorique. En effet, certains phénomènes correspondaient à des éléments déjà étudiés par l'ergologie et la TACD, aussi le recours à leurs concepts nous a permis de donner du sens à nos données.

8.3. La mise en relation des catégories conceptualisantes

La mise en relation des catégories conceptualisantes est une étape qui consiste à déterminer les liens qui unissent les catégories les unes par rapport aux autres. Au cours de cette phase, il s'agit de comparer les catégories et leurs propriétés, pour établir des liens signifiants entre elles et ainsi donner du sens au phénomène étudié. Il s'agit de classer et hiérarchiser les catégories ainsi que les distinguer des propriétés. « Faire une distinction entre catégorie et propriété revient à indiquer une relation systémique entre ces deux éléments théoriques. Une catégorie tient par elle-même en tant qu'élément conceptuel de la théorie. Une propriété, elle, représente un aspect conceptuel ou un élément d'une catégorie. » (Glaser et Strauss, 2010, p. 127). En reprenant l'exemple de catégorie évoqué ci-dessus, la « norme personnelle », l'étape de mise en relation des catégories a abouti à déterminer que « les goûts personnels », « l'expérience personnelle » et « les croyances et présupposés » étaient des sous-catégories constitutives de la catégorie « norme personnelle ». Les normes personnelles se divisent donc en trois types de normes, qui sont les sous-catégories qui ont été citées. Les propriétés de la norme personnelle, quant à elles, sont les éléments caractéristiques de cette norme. Plusieurs catégories peuvent avoir des propriétés en commun (comme c'est le cas de « norme personnelle » et « norme didactique » dans notre travail de thèse).

Il est à souligner que les liens établis entre les catégories ou entre les propriétés ou entre catégories et propriétés ne sont pas nécessairement des liens d'appartenance ou d'inclusion. Nous pouvons notamment prendre l'exemple des écrits de préparation que nous avons pu recueillir. Si nous considérons comme des écrits de préparation tout écrits numérique ou papier qui a été mobilisé ou produit lors de la préparation, les catégories et propriétés qui permettent de les comprendre et les analyse entretiennent des types de lien variés. Nous pouvons penser à la propriété « destinataire » qui permet de caractériser un écrit de préparation en fonction des personnes auxquelles il s'adresse.

8.4. Intégration des catégories et modélisation(s)

À ce moment de l'analyse, il apparaît la nécessité de s'interroger sur le phénomène effectivement documenté par les données et leur analyse. En effet, au début de l'enquête de terrain, nous avons un questionnement initial qui a guidé et orienté l'ensemble de l'enquête. Entre-temps, ce questionnement a co-évolué avec le déroulement de l'enquête et l'apparition des contraintes inhérentes au terrain, la construction de l'objet d'étude et l'enracinement dans un ancrage théorique. Il a pu alors apparaître, à différents moments du processus d'enquête et d'analyse, un certain écart entre ce que nous avons envisagé de chercher initialement et le travail d'enquête et de recueil qui a été (est) effectivement mené. Cette « étape » (bien que placée, pour des raisons de lisibilité dans cette partie, en quatrième position) s'est alors présenté à plusieurs moments de notre enquête et de notre analyse. Nous pouvons notamment mentionné un moment entre l'enquête en France métropolitaine et l'enquête en Nouvelle-Calédonie où nous avons réajusté notre guide d'entretien en fonction des entretiens que nous avons déjà menés, et fait le choix d'impérativement recueillir les mêmes données que celles que nous avons déjà obtenues pour rendre la confrontation entre les deux terrains pertinente. Pendant cette période, nous avons aussi réajusté notre objet de recherche et notre ancrage théorique pour que l'ensemble soit cohérent et pertinent.

Ces phases sont, à notre sens, les plus représentatives du procédé d'analyse par théorisation ancrée, probablement davantage que l'absence de connaissances et de théorie en début d'enquête parfois revendiquées dans des recherches de ce type. En effet, nous avons au début de notre enquête un questionnement, des idées initiales, qui ont permis l'entrée sur le terrain et le début du recueil de données, mais ce questionnement et ces idées ont beaucoup évolué au fil de l'enquête et de l'analyse, et ce sont ces moments d'intégration des catégories qui en ont été le lieu.

Synthèse de la partie II

La méthodologie de recherche adoptée pour notre thèse s'inscrit dans une démarche compréhensive, visant à mettre en visibilité les logiques qui orientent le travail de préparation dans le domaine de l'écriture.

Pour composer avec les contraintes empiriques contingentes à notre objet de recherche, nous avons opté pour une enquête ethnologique (Ingold, 2013, 2018) qui se caractérise par une présence longue sur le terrain, consistant à « suivre » et « passer du temps » avec les enseignants enquêtés pour saisir leur « monde vécu ». L'enquête s'est alors déroulée non seulement dans des espaces scolaires pour saisir ce qui se passe dans la classe et en dehors de la classe (salles des profs/maîtres, couloirs, labos de lettres...) mais aussi dans des espaces non scolaires (domiciles, cafés, bibliothèques...) et les données recueillies entendent documenter la préparation de cours dans le domaine de l'écriture dans l'ordinaire du quotidien des enseignants (et des élèves). Les personnes enquêtées sont des enseignants de cycle 3 exerçant dans des écoles ou collèges dits « difficiles » sur deux terrains distincts : l'un dans une métropole française et l'autre dans une ville d'outre-mer.

Pendant toute l'enquête, nous avons mis en place des stratégies (mise à distance de nos connaissances et croyances, mise en place d'une relation de confiance avec les enquêtés...) qui ont eu pour but d'obtenir des données les plus variées possibles à propos de notre objet d'étude. Le déroulement de l'enquête et les caractéristiques de notre objet de recherche nous ont amenée à recueillir des données de nature très diverses, notamment parce que la préparation se déroule pendant le processus de préparation, dans des lieux, des moments et des contextes très informels et/ou privés.

Comme toutes les démarches méthodologiques, la nôtre présente un certain nombre de limites qui sont à prendre en considération non seulement pour analyser les données mais aussi pour circonscrire l'ensemble du travail de recherche.

Nous avons indiqué que, comme dans toute démarche ethnologique, c'était les personnes enquêtées qui constituaient à la fois le fil rouge et les fondements de notre enquête empirique. Plusieurs biais peuvent alors être identifiés en fonction des choix que nous avons opérés et des possibilités qui se sont présentées sur le terrain. En ce qui concerne la « sélection » des enquêtés nous faisons remarquer deux points à partir desquels nous discuterons : 1) les

enseignants du secondaire avec lesquels nous avons recueilli des données étaient tous des PLC lettres ; 2) les 16 enquêtés sont répartis sur 12 écoles et collèges différents.

Dans la perspective didactique qui est la nôtre, le savoir est ce qui oriente et donne forme à l'activité didactique. Étudier la préparation de cours *dans le domaine de l'écriture* nous orientait alors vers l'étude d'une activité didactique « en particulier », qui prend en partie forme grâce à ce qu'est l'écriture. Si nous articulons cet aspect avec notre choix de ne sélectionner que des PE et des PLC Lettres, notre étude ne donnera accès qu'à des activités didactiques d'enseignants qui enseignent explicitement et consciemment l'écriture. Comme le souligne Chartrand et Blaser (2006) l'écriture n'est pas seulement l'objet de la didactique du français, il est aussi l'objet d'autres didactiques et est l'intérêt d'autres enseignants. Ceci n'aurait pas été le cas si nous avions par exemple, inclus des enseignants de collège dispensant d'autres enseignements, et *a fortiori*, des enseignements « non linguistiques ». Nous aurions pu ainsi étendre notre étude à tous les enseignants de cycle 3, pour pouvoir documenter l'activité didactique d'enseignement de l'écriture sur l'ensemble du cycle 3 et donc donner à voir des aspects plus implicites. Dans une optique similaire, le fait que nous ayons cherché à sélectionner des enquêtés se répartissant dans le plus d'écoles et collèges possible implique que nous n'avons pas pu (ou très peu) observer et saisir le travail collectif de préparation dans des moments informels et dégager comment s'organisent les équipes d'enseignants dans une même école ou un même collège.

Dans la même dynamique, nous avons également fait le choix de procéder à une analyse sur le modèle de la théorisation ancrée pour pouvoir co-construire notre cadre théorique avec l'analyse progressive des données au fil de leur recueil et après leur recueil. Le processus de recueil et d'analyse des données dans le temps est représenté dans le diagramme ci-dessous :

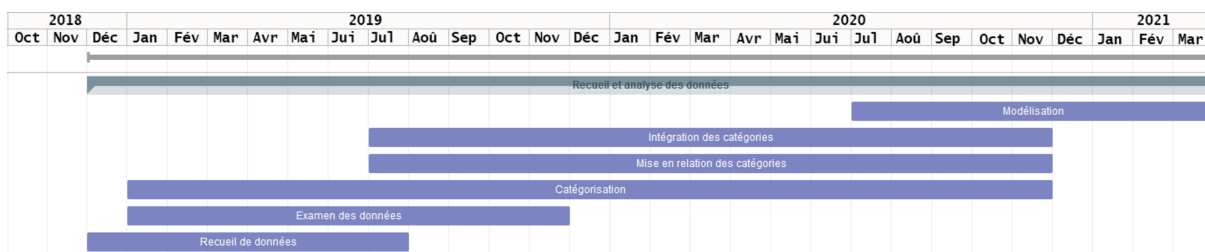


Figure 4 : Diagramme représentant le processus de recueil et d'analyse des données⁶⁰

⁶⁰ Reconstitué à partir du journal de terrain.

Le recueil de données dans la démarche ethnologique est caractérisé, entre autre, par le fait qu'il dure dans le temps. Dans notre cas, il aura duré presque un an. Le processus d'analyse par théorisation ancrée se caractérise quant à lui par une façon d'analyser qui part des données brutes et non d'hypothèses (explicites) établies à partir de l'état des connaissances à propos de l'objet concerné⁶¹.

Le recours à une enquête ethnologique et à une analyse par théorisation ancrée nous ont permis de recueillir du matériau documentant la préparation de cours dans le domaine de l'enseignement de l'écriture, mais aussi sur la préparation de cours en général, sur la tension entre préparation et effectuation du cours et sur le travail enseignant plus globalement. L'intérêt et la validité de l'approche par théorisation ancrée réside dans un long processus d'analyse commençant dès l'entrée sur le terrain) qui part des données des brutes tout en s'appuyant sur des éléments théoriques, toujours en lien avec l'objet de recherche.

Le procédé d'enquête en lui-même permet déjà d'avancer un premier résultat : rares sont les enseignants qui travaillent uniquement sur leur lieu de travail officiel, à savoir l'école ou le collège. La plupart opte pour une organisation hybride entre espace scolaire et espace non scolaire.

⁶¹ Il est à préciser que notre processus d'analyse porte des limites : nos interprétations n'ont notamment pas été vérifiées ni par double codage, ni par une mise à l'épreuve de la théorie.

PARTIE III :

**LE PROCESSUS DE PREPARATION :
UNE ACTIVITE DE RECHERCHE DE
REPONSES A DES PREOCCUPATIONS
PROFESSIONNELLES**

Introduction

Comment et pourquoi les enseignants préparent-ils ce qu'ils préparent pour leurs cours dans le domaine de l'écriture ?

L'activité de travail, comme toute activité humaine, se caractérise par son incarnation par une personne en particulier, dans une situation singulière et par son adresse à un autrui (vivant ou non). Pour pouvoir la documenter, cela nécessite de saisir non seulement des éléments qui permettent d'avoir accès au point de vue des personnes concernées (dans notre cas les enseignants), tout en ayant un regard extérieur (celui du chercheur) et de faire en sorte que les enseignants puissent eux-mêmes prendre du recul sur ce qu'ils font (*via* l'expérience de l'enquête, considérée du point de vue des enseignants). En effet, puisque le réel de l'activité ne se limite pas à ce qui est réalisé (Clot, 2008), le réel n'est pas directement disponible dans l'ordinaire du quotidien. Tenter de porter un éclairage dessus dans une démarche de recherche implique alors de faire émerger des éléments qui d'habitude se confondent entre eux, voire sont invisibles. En cela, le travail des enseignants ne fait pas exception : certains éléments sont visibles, et donc directement observables, d'autres non. C'est le cas de la préparation de cours qui, malgré le fait qu'elle soit identifiée institutionnellement et scientifiquement comme « tâche » de travail qui demande certaines « compétences » pour pouvoir l'exercer, n'a que peu fait l'objet d'une attention particulière. Comment faire alors pour mettre en visibilité une partie de l'activité de travail qui est « invisible » ? Comment en rendre compte de façon pertinente ?

Il ne suffit pas de donner le point de vue des enseignants et de le restituer ici – ce qui ne permettrait pas de rendre compte de l'activité de travail, mais leur avis sur leur activité de travail. Dans la perspective de l'ergologie, « travailler revient à retourner la norme comme on retourne un gant : elle était antérieure, il faut l'actualiser ; elle était anonyme, il faut la personnaliser » (Durrive, 2014, p. 132). C'est bien la façon dont les travailleurs s'approprient les normes antécédentes et les actualisent dans un ici et maintenant qui est ce qui caractérise le travail, et donc, ce qui convient de mettre en visibilité.

Les normes dites antécédentes, quel que soit leur provenance (institution, cadre de vie personnel, collectif de pairs...) ont pour ambition de dire, encadrer, stipuler, ce que les travailleurs doivent faire pour parvenir à faire leur travail. Par définition, ces normes sont anonymes – elles ne tiennent pas compte de la singularité des travailleurs – et antérieures, à savoir qu'elles préexistent à l'arrivée du travailleur, qui s'en saisira ensuite pour les faire

siennes. C'est le processus de renormalisation qui correspond à ce que nous tentons d'éclairer dans le cadre de cette thèse.

Rendre compte du(des) processus de renormalisation(s) pour le cas du travail enseignant, revient à prendre en compte plusieurs niveaux de renormalisations : le processus de préparation⁶² qui est conditionné et permis par des normes, qui seront renormalisées en situation ; cette activité est orientée par le but de construire une(des) activité(s) didactique(s) prévue(s) (ou dispositif didactique pour les didacticiens) qui peut aussi être comprise comme un système de normes conçu par l'enseignant, qui permettra et circonscrit ensuite l'activité didactique *in situ*.

Dans cette perspective, la partie III entend, en lien avec la problématique générale de la thèse, se focaliser sur l'activité didactique préparée et sur le processus de préparation. Pour cela, elle s'articulera en deux temps : le premier chapitre (chapitre 9) consistera à faire émerger et interroger les caractéristiques du processus de préparation par le prisme des préoccupations professionnelles des enseignants. Sera ensuite proposée une focale sur l'activité(s) didactique(s) prévue(s) en tentant de la saisir par le prisme d'un ensemble de dispositifs didactiques construits par les enseignants dans l'optique d'enseigner l'écriture (chapitre 10). Que ce soit pour le processus de préparation ou bien pour l'activité didactique prévue, nous ferons en sorte de mettre en évidence les normes antécédentes convoquées par les enseignants, en nous intéressant plus particulièrement aux régularités (et irrégularités) : quelles normes sont convoquées de façon récurrente ? Par quels enseignants ? Pour répondre à quelle(s) préoccupation(s) ? Une cartographie de l'ensemble de ces normes et systèmes de normes convoqués par les enseignants de notre enquête sera ensuite formalisée et synthétisée en partie IV (chapitre 11).

L'ensemble de notre démarche d'analyse – qui repose sur des données croisant le point de vue des enquêtés, le regard de la chercheuse et le point de vue des enquêtés dans une posture réflexive - peut s'inscrire dans la dynamique d'un « repérage-ancrage » (Durrive, 2014) dans le sens où nous cherchons à faire tenir ensemble deux échelles de compréhension du travail entrant nécessairement en tension : l'échelle du singulier (l'ancrage) qui ne peut se saisir qu'à travers les renormalisations dans une situation particulière et un contexte unique ;

⁶² Pour rappel, il a été précisé dans le chapitre théorique (chapitre 4) qu'à la suite de Sensevy, nous appelons activité didactique *in situ*, l'activité didactique qui se déroule en classe, en présence des élèves et que le travail de préparation se déroule hors de la classe, pendant ce que Sensevy appelle l'activité *in absentia*. Dans le cadre de cette thèse, sera préféré et donc employé le terme d'« processus de préparation » (qui en latin signifie « dans un autre endroit ») pour désigner l'activité réalisée par l'enseignant en dehors de l'espace-temps de la classe.

l'échelle du général comprenant toutes les normes antécédentes qui entendent circonscrire le travail (si jamais toutes les répertoire était possible).

Chapitre 9 : Préoccupations professionnelles des enseignants de cycle 3 pour enseigner l'écriture

L'entreprise de « repérage-ancrage » (Durrive, 2014) consiste à expliciter ce qui dans l'ordinaire du réel n'apparaît pas : le débat de normes et les tensions qui le traversent. La « compétence » du travailleur (Durrive, 2019) dans le champ de l'ergologie, s'exprime dans la capacité à savoir résoudre des problèmes qui adviennent dans la réalisation des « tâches »⁶³ dans l'ordinaire du quotidien. Si, comme l'indique l'auteur, l'ergologie a en commun avec la didactique professionnelle le fait d'interroger la façon dont les travailleurs résolvent ces problèmes, les deux champs n'ont pas tout à fait la même acception de ce qu'est un problème. Selon Durrive, la didactique professionnelle identifie le « problème » comme un dysfonctionnement que le travailleur (et les prescripteurs) tente d'éradiquer⁶⁴ alors que l'ergologie l'entend dans un sens plus large : il s'agit d'« une question qui appelle une réponse » (Durrive, 2010, p. 42). L'analyse des éléments portant sur le processus de préparation, qui croise les entretiens semi-directifs, les observations de moments de préparation formels et informels, les écrits de préparation et les entretiens d'autoconfrontation, a permis d'identifier certains de ces problèmes qui reviennent régulièrement et qui sont en lien les uns avec les autres. Ci-dessous, un récapitulatif des données sur lesquelles nous nous basons (en les croisant) pour exposer les analyses dans le chapitre 9.

⁶³ Pour rappel, comme nous l'avons plus longuement expliqué dans la partie théorique (chapitre 4), nous considérons que dans le travail, la tâche constitue « ce qui est à faire », et est une notion à distinguer, voire à opposer à celle « d'activité » qui est l'actualisation dans un ici et maintenant d'une ou de plusieurs tâche(s).

⁶⁴ Pour appuyer son propos, Durrive cite Pastré (2006) qui affirme qu'« *il faut dire qu'on fait tout pour les éradiquer: établissement de procédures, recours à la formation, changements dans l'organisation du travail. Et pourtant on n'arrive pas à les supprimer* ».

Données	Nombre
Entretiens semi-directifs	16
Observations de moment de préparation (formels)	6
Observations et échanges informels lors de l'enquête ethnologique	1 an de présence
Entretiens d'autoconfrontation à partir des observations	6
Écrits de préparation	50

Tableau 15 : Données utilisées pour l'analyse exposée dans le chapitre 9

Il convient de préciser, qu'au terme de « problème » sera préféré celui de « préoccupation » dans ce chapitre et pendant tout le reste de la thèse : nous verrons que les préoccupations recouvrent à la fois ce que les ergologues appellent des problèmes et ce que certains didacticiens appellent des « intentions didactiques » (Sensevy, 2011). L'une des particularités du travail enseignant, qui se manifeste dans le processus de préparation, est en effet d'être soi-même un producteur de normes antécédentes à l'activité didactique *in situ*.

Quatre ensembles de préoccupations ont été identifiés et seront présentés successivement dans le chapitre, en prenant soin pour chacun d'eux de faire ressortir les tensions qui les traversent. Bien que les ensembles soient exposés successivement, ils ne sont en aucun cas indépendants les uns des autres. Dans ce sens, nous expliciterons les liens qu'entretiennent les différentes préoccupations entre elles dans le travail enseignant, en étudiant les jeux de hiérarchisation, d'oppositions, de complémentarités ou encore d'appartenances, tout en gardant l'optique de caractériser chacune d'entre elles dans sa singularité.

9.1. Préoccupations matérielles

Les préoccupations matérielles des enseignants peuvent se saisir selon deux axes liés l'un à l'autre, et qui sont présents dans toutes les questions que se posent les enseignants :

-la question de la forme concrète des objets, meubles, écrits, outils numériques mobilisables dans l'activité didactique. En effet, ce que nous avons provisoirement appelé « écrits de préparation » à la suite de Daunay (2009) dans notre partie méthodologique (partie II) fait l'objet d'une préoccupation importante pour les enseignants. S'il y a un seul mot qui pourrait réellement caractériser l'ensemble des écrits de préparation que nous avons rassemblé au cours de l'enquête, ou qui ont été évoqués lors d'entretiens ou d'observations, ce serait celui

de *diversité*. Loin des idées reçues les concernant, ils sont loin de se limiter aux « fiches de préparation » ou « séquences » telles qu'elles sont enseignées en formation initiale et demandées par les inspections, mais constituent un ensemble bien plus complexe et hétéroclite. Comme l'avaient fait apparaître en filigrane les études de Bertrand Daunay (2011) qui avaient interrogé les « préparations » en tant que « genre » textuel⁶⁵ (section 2.2.3), les écrits de préparation que nous avons recueillis varient en forme, en contenu, en destinataire et en fonction.

-la question des possibilités d'utilisation de ces objets, meubles, écrits, outils numériques. Cette question est directement articulée à la fois à la matérialité des objets (et à leurs caractéristiques inhérentes) mais aussi à leurs fonctions (réelles, supposées, revendiquées...).

À cet égard, l'analyse de nos données nous a conduit à faire appel à l'approche instrumentale de Rabardel (1995) reprise par les didacticiens (Gueudet et Trouche, 2008, 2010 ; Goigoux, 2010). Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 4, nous considérons que les enseignants peuvent puiser dans un ensemble de ressources de formes et provenances très diverses, qui peuvent être transformées en instruments par un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation.

9.1.1. Comment correspondre à ce qui est attendu ?

Une préoccupation importante que nous avons trouvée chez l'ensemble des enseignants de notre enquête est celle de la conformité avec les attentes institutionnelles. Cette préoccupation se cristallise principalement (mais pas uniquement) autour des questions matérielles, plus exactement sur les questions de circulation de matériel. Les enseignants vont en effet tenter de chercher ce qui est attendu et ce qui est pertinent dans du matériel déjà disponible.

À la recherche de ce qui est attendu

Dans l'optique de savoir ce qui est attendu, c'est la lecture des prescriptions institutionnelles qui semble être la norme la plus partagée :

⁶⁵ Le concept de « genre » développé par Bakhtine (1984) a donné lieu à une littérature scientifique très foisonnante en littérature et en sciences du langage. Un genre se caractérise notamment par son caractère à la fois pragmatique, social et langagier.

Alors c'est je dirais la première chose que je consulte et que j'analyse pour faire en sorte que tout ce que je mets en oeuvre dans mon enseignement entre dans le programme. Bon ils sont tellement larges qu'on peut faire entrer beaucoup de choses, donc je ne me sens pas vraiment contrainte par le programme. C'est plus des repères d'usage.

**Entretien semi-directif,
Ophélie, T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie**

Comme Ophélie, l'ensemble des enseignants de l'enquête disent lire, consulter les programmes pour inscrire leur activité didactique dedans : ces prescriptions institutionnelles, en tant que systèmes de normes, ont pour intérêt d'à la fois permettre l'activité, tout en la limitant. C'est la contrainte obligatoire, qui entend homogénéiser le travail, donner un cadre commun à tous, dire ce qu'il convient de faire pour *bien faire son travail*. Les enseignants sont alors contraints de reprendre à leur compte ces normes – difficiles à saisir et à faire fonctionner les unes avec les autres – pour ensuite les renormaliser.

Il apparaît dans les préoccupations des enseignants de notre enquête, qu'identifier, analyser de façon précise *ce qui est demandé* relève d'un défi en soi dans l'ordinaire de leur travail. En cela, les enseignants de Nouvelle-Calédonie, comparés à leurs homologues métropolitains, semblent avoir plus de difficultés. En cause, en Nouvelle-Calédonie, deux discours institutionnels entrent en concurrence⁶⁶ :

Alors les programmes... [...] je les regarde beaucoup justement pendant les grandes vacances. Alors comme tu le sais probablement, cette année a été déclarée année blanche ici, alors on peut utiliser soit les anciens programmes, soit les nouveaux, soit les deux, c'est comme on veut. Bon du coup c'est très très contestable mais bref. J'ai pris la décision de ne prendre que les nouveaux.

**Entretien semi-directif,
Bob, T4, PE, Nouvelle-Calédonie**

La coexistence de plusieurs prescriptions institutionnelles (que nous avons évoquée dans le chapitre 1) contraint Bob à se positionner, à faire des choix, et notamment choisir dans quelle(s) prescription(s) il s'inscrit. Parmi les systèmes de normes instaurés aux niveaux institutionnels, il a arbitré en faveur de celui de métropole, qui selon ses dires deviendra le seul en vigueur l'année suivante. C'est donc à la fois dans un souci d'économie de temps de

⁶⁶ L'année 2019, année de notre enquête, est une année de transition en Nouvelle-Calédonie entre les « anciens programmes » et les « nouveaux programmes ». Les « anciens programmes » (délibération du 13 janvier 2012 du Congrès de Nouvelle-Calédonie) et les « nouveaux programmes » correspondant à ce moment-là à ceux de métropole (B.O. spécial de l'Éducation Nationale n°11 du 26 novembre 2015) qui n'avaient pas encore été traduits en Nouvelle-Calédonie, et donc, pas encore officiellement en vigueur. Les déclarations de la hiérarchie (inspecteurs, gouvernement) ont néanmoins encouragé les enseignants à opérer une transformation de leurs pratiques le plus tôt possible.

travail (ne pas tout refaire l'année suivante) et dans un souci de cohérence (dans tous les cas, les élèves lorsqu'ils passeront en CM2 seront sous les nouveaux programmes), qu'il a fait ce choix. L'explication de Bob nous semble faire écho au fait que le travail enseignant est très prescrit, voire surprescrit, et paradoxalement parfois sous-prescrit comme le dit Ophélie, ce qui pose aux enseignants des problèmes convergents. Les enseignants sont alors contraints, pour pouvoir faire leur travail, de ne pas suivre certaines prescriptions, voire de les enfreindre.

Plus généralement, que ce soit en Nouvelle-Calédonie comme en France métropolitaine, la question de savoir *ce qui est attendu* reste une préoccupation particulièrement importante pour les enseignants qui changent de niveaux d'enseignement, comme Bob ci-dessus, ou pour les enseignants en tout début de carrière comme Bertrand (T1, PLC Lettres, France métropolitaine) qui, malgré plusieurs lectures des prescriptions institutionnelles, dit avoir du mal à déterminer *ce qu'il doit faire*. Il prend l'exemple de la construction d'une séquence :

Et ce serait quoi cette séquence bien charpentée ?

Et bien je ne sais pas encore bien. Je suis encore en train de me renseigner je regarde sur internet c'est un enjeu quand même entre collègues. Le mot clé de l'enseignement secondaire c'est quand même la séquence. Ma formatrice très sympathique d'ailleurs a compris que pour moi c'est encore compliqué de concevoir mon métier ce que je devais vraiment concrètement faire en tant qu'enseignant pour que ça se passe bien et que ce soit valide du point de vue de la hiérarchie. Et bien elle m'a donné un exemple d'organisation de séquence en mathématiques. J'ai ça j'en ai d'autres que j'ai vu il y a des enseignants qui mettent leur séquence en ligne, certaines sont même validées par les inspecteurs. Il y a des choses très très organisées avec pour chaque séance une composante objectif machin. Moi je ne suis pas passé par l'ESPE⁶⁷ entre guillemet donc sans doute il me manque un systématisme comme ça. Ça ne veut pas forcément dire que mes cours sont moins bons mais j'ai un peu plus de mal à rentrer dans le moule. Et du coup je vais chercher sur internet et ça pour moi c'est des exemples de séquences bien charpentées. Pour l'instant je ne suis pas encore bien arrivé. J'ai une petite suspicion que même mes collègues même les expérimentés je ne dis pas que c'est impossible mais que peu de collègues arrivent à faire quelque chose de bien charpenté en fait...

**Entretien semi-directif,
Bertrand, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

La consultation des prescriptions institutionnelles n'est alors pas suffisante pour savoir ce qu'il faut faire : de trop nombreux trous de normes (Schwartz et Durrive, 2009) sont à combler, c'est pour cela que Bertrand se tourne du côté des recommandations (Reuter, 2017) – dans ce qu'il déclare, les séquences sur internet - pour avoir davantage d'éléments, de

⁶⁷ École Supérieure du Professorat de l'Éducation.

normes, sur lesquels s'appuyer. À travers la préoccupation de parvenir à comprendre et identifier le cadre dans lequel il est supposé s'inscrire, il en exprime également une autre : celle de se conformer à ses pairs. Ici, l'idée de vouloir se conformer n'est pas associée à l'idée d'obéissance ou de soumission, bien au contraire, il serait plutôt associé à l'idée de parvenir à entrer dans le métier, à s'approprier un « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000) ou une « culture professionnelle » (Gather Thurler et Progin, 2022) des enseignants de français du second degré. La transmission des normes et systèmes de normes, selon cet enseignant comme pour l'ensemble des enseignants de notre enquête, proviendrait principalement de la formation initiale – qui lui fait défaut, puisqu'il a suivi un master en littérature française. Son enjeu est de parvenir à s'inscrire dans les normes institutionnelles, dans les normes des pairs (le genre professionnel) et ainsi de bien faire son travail. Il passe alors beaucoup de temps, pendant son processus de préparation, à chercher des modèles de « séquences bien charpentées » pour y parvenir. Le modèle de la séquence est ici identifié comme un système de normes constitutif du genre professionnel des enseignants du second degré. Mais tenter de trouver de modèle de séquence « bien charpentée », et les manières de faire pour pouvoir la construire, se confond parfois avec la quête d'un idéal difficilement atteignable. Chercher beaucoup, c'est parfois chercher en vain, particulièrement pour un enseignant comme Bertrand qui n'est pas sûr de savoir ce qu'il cherche.

En somme, pour les enseignants, *a fortiori* ceux changeant de niveau ou débutant dans le métier, déterminer *ce qui est attendu* semble être une préoccupation en soi, qui passe par une recherche au niveau matériel de ce qu'il faut faire : quelle séquence mettre en place ? quels contenus enseigner ? Ces questions très générales renvoient à des idées, des représentations sur ce que serait le bon travail, la bonne manière de faire. Ici, la bonne manière de faire (ou l'une manières de faire qui soit « sûre »), c'est celle de l'institution, qu'il faut donc trouver, identifier, caractériser pour pouvoir ensuite la mettre en œuvre. La circulation du matériau à caractère didactique est ainsi au cœur de la transmission des normes antécédentes, notamment celles relatives au genre professionnel, et c'est l'enseignant pendant la réalisation de son processus de préparation qui est en charge d'aller lui-même les trouver, les identifier et les comprendre pour pouvoir ensuite se les réapproprier.

L'injonction à écrire l'activité didactique préparée selon les critères hiérarchiques et la nécessité d'écrire des éléments effectivement mobilisables

Étroitement liée à la question de *ce qu'il y a à faire*, se trouve la question de ce que l'on écrit, qui entre en tension, voire en opposition avec celle de *ce qu'il faut écrire*. Pendant le

processus de préparation, les enseignants consultent des écrits, produisent eux-mêmes des écrits, réécrivent des écrits déjà existants. L'analyse de nos résultats permet selon nous d'interroger à nouveau frais cette question des écrits de préparation en les replaçant dans la perspective de l'activité didactique. Elle fait plus particulièrement apparaître une distance, un écart, et parfois des tensions, entre d'une part les écrits de préparation tels qu'ils sont attendus (par la hiérarchie, par les pairs) et d'une part les écrits de préparation tels qu'ils sont effectivement mobilisables dans l'activité didactique réalisée.

Dans le premier degré, plusieurs écrits font l'objet d'une attente particulière de la hiérarchie. Celui qui est fait remarquer par l'ensemble de nos enquêtés du primaire est le cahier journal, que nous avons déjà évoqué en section 9.1 :

nous on a une contrainte c'est qu'on doit écrire un cahier journal c'est à dire le carnet de bord de notre journée. Heure par heure ce que la maîtresse a fait, ce que les enfants on fait. Et du coup ce cahier journal est toujours préparé en avance, on peut pas le fait a posteriori, il faut le faire bien avant. Et une maîtresse bien organisée est capable de faire ça une voire 2 semaines en avance. Après, quand on a un peu de bouteille, on fait des semainiers. Moi pendant les vacances, je prépare les 3 premières semaines qui vont arriver, voire les 4 premières semaines

**Entretien semi-directif,
Irène, PE, T7, Nouvelle-Calédonie**

Cette norme, indiquant aux enseignants qu'ils doivent tenir ce cahier journal régulièrement, en anticipant ce qui se passera en classe, est manifestement une norme émanant de la hiérarchie. Elle correspond à une certaine conception du bon travail, l'enseignant se doit d'être organisé et d'être en mesure d'attester de cette organisation auprès de sa hiérarchie, de ses pairs et des parents d'élèves. Alice (PE, T7, France métropolitaine) précise à propos de son usage au quotidien : « *pour les fiches du cahier journal comme ça les parents même si à la maison les enfants n'ont pas ramené grand-chose, ils savent sur quoi on a pu travailler dans la journée. Et ça leur permet de se dire « bah là tu as travaillé sur ça on va revoir la leçon ensemble »*. Il s'agit alors, selon cette enseignante, d'un outil de communication entre les parents et l'école. Il est ici fait référence, implicitement, à une norme institutionnelle qui est de créer des liens avec les familles des élèves et faire en sorte de les intégrer dans le parcours d'apprentissage de leurs enfants. Cela doit passer notamment par la communication de ce qui se fait en classe et par le fait de donner les moyens aux parents de participer, voire de collaborer (dans l'exemple évoqué par l'enseignante, par le biais des devoirs à la maison). Cette participation des familles est perçue comme positive, bien que contraignante, par les

enseignants (car bénéfique pour les élèves) et c'est la mise en circulation des informations qui le permet, par le moyen du cahier journal notamment.

Ce cahier journal, selon les prescriptions, n'a pas seulement vocation à être communiqué aux parents. Alice (T7, PE, France métropolitaine) et Éric (T4, PE, France métropolitaine) expliquent qu'il est aussi utile en cas d'harmonisation de l'emploi du temps à l'échelle de plusieurs classes – comme c'est le cas dans leurs écoles respectives. Il fait enfin partie des éléments exigés lors de la venue de l'inspecteur. Ainsi, le cas du cahier journal montre que l'écriture de l'activité didactique prévue n'est pas pensée pour permettre que l'activité didactique *in situ* mais pour communiquer l'activité prévue auprès de tiers, et surtout, pour attester de l'existence d'une activité didactique prévue.

Le cas de la « fiche de préparation » a une fonction ambivalente dans les préoccupations des enseignants. Elle est identifiée par certains, notamment par Bertrand (T1, PLC Lettres, France métropolitaine) dont nous avons parlé précédemment, comme un élément important du « genre professionnelle » dans le monde enseignant transmis par la formation, particulièrement dans la forme qui permettait de matérialiser la préparation d'une séquence. Mais les fiches de préparations peuvent matérialiser des préparations à des échelles différentes (séance, séquences, progression...) et leurs fonctions ne semblent pas se limiter à une fonction programmatique.

L'analyse de nos données nous a amené à identifier trois types de fiches de préparation en fonction de leurs usages et de leurs destinataires : les fiches de préparation destinées à la hiérarchie, les fiches de préparation destinées à l'usage de l'enseignant lui-même et de ses pairs, les fiches de préparation destinées uniquement à l'enseignant.

- Les fiches de préparation destinées à la hiérarchie

Ces fiches de préparation, selon les dires de l'ensemble des enseignants de l'enquête, ne sont pas produites tous les ans, ni de la même façon tout au long de la carrière professionnelle : elles sont produites la (ou les) première(s) année(s) dans le métier, puis leurs productions s'espacent pour ensuite n'être produites que les années où l'enseignant est inspecté. Ainsi Jeanne (PE, T2, Nouvelle-Calédonie) produit beaucoup de ces fiches de préparation, dont nous donnons un extrait ci-dessous.

N° de la séance	Titre de la séance	Objectif opérationnel, descriptif des contenus
1	<p>Littérature Découverte de la poésie 3x30min</p>	<p>Présentation du projet : l'arbre à poèmes. Nous allons écrire plusieurs poèmes puis les décorer et les mettre en valeur sur une souche d'arbre pour faire un « arbre à poèmes »</p> <p>A la fin de la séance, l'élève sera capable de définir le genre poétique.</p> <p>Représentations initiales sur la poésie : faire un brainstorming au tableau. Lire et oraliser des poésies. « Florilège de poèmes » : Haïku (RYOKAN, Basho) ; Calligramme, Ma petite mère, paroles pour alléger ce qui est lourd, Une histoire à suivre, Ponctuation. Amener les é à prendre conscience que la poésie est un genre varié, qui cherche à transmettre des émotions en jouant sur les formes, la musicalité, les sons, les images etc. Demander à chaque élève de choisir et d'oraliser le poème de son choix.</p>

Extrait d'écrit de préparation, Jeanne, PE, T2, Nouvelle-Calédonie⁶⁸

Produire ce type de préparation répond à plusieurs préoccupations des enseignants, intrinsèquement liées les unes aux autres, mais aussi en tension les unes par rapport aux autres. La première, et sans doute la plus importante, est celle de se conformer à ce qui est attendu lors de la visite de l'inspecteur : on veut montrer que l'on fait son travail, et surtout que l'on fait *bien* son travail. La fiche de préparation produite pour attester du travail hors de la classe (inobservable par l'inspecteur), atteste du processus de préparation en proposant une matérialisation de l'activité didactique prévue. Pour attester de cette activité didactique prévue, les fiches de préparation sont construites sur les mêmes éléments organisateurs, qui sont aussi des éléments didactiques : on retrouve sur toutes les fiches de préparation destinées à la hiérarchie des éléments identifiants clairement les éléments constitutifs du didactique. On y trouve notamment des références à la chronogénèse (avec le découpage en phases pour les séances, ou le découpage en séances pour les séquences), des références à la topogénèse (que fait l'enseignant à tel moment ? que sont supposés faire les élèves à tel moment ?). On remarque aussi, dans la forme que prennent ces fiches de préparation, la récurrence de la présentation tabulaire, avec en ordonnée les indications chronogénétiques et en abscisse les informations relatives au milieu didactique et à la topogénèse. La récurrence en termes de formes et de contenus atteste de la standardisation du modèle de la fiche de préparation destinée à la hiérarchie.

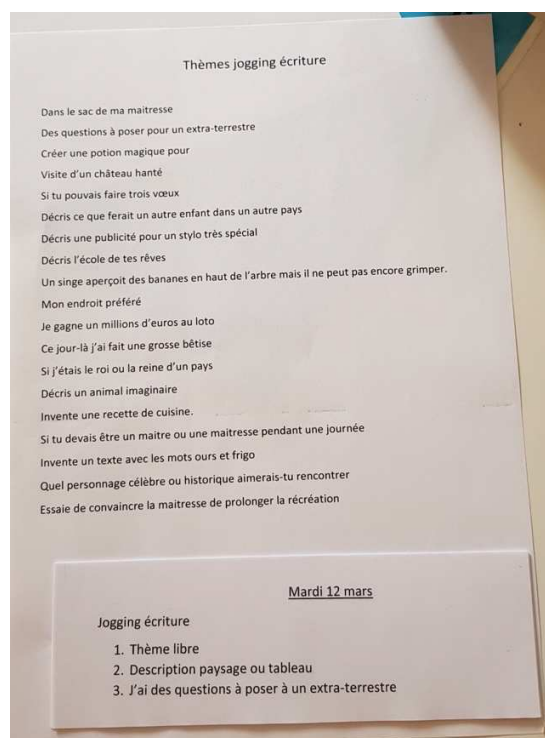
Pour les enseignants débutants, ces fiches de préparation constituent à la fois des instruments pour se rassurer et pour se former, puis en gagnant en expérience, les enseignants finissent

⁶⁸ Pour voir le document de préparation en entier, voir annexe.

par les considérer uniquement sous le prisme de l'évaluation : ce sont des écrits administratifs dont il faut s'acquitter lors de la venue de l'inspecteur.

- Les fiches de préparation destinées à l'enseignant et à ses pairs

Il s'agit de fiches de préparation conçues par les enseignants de manière à ce qu'elle leur serve d'instrument, d'une quelconque façon, ou bien pour pouvoir les communiquer à d'autres enseignants. Ce qui les distingue des fiches de préparations destinées à la hiérarchie, outre le destinataire, est selon les enseignants, leur caractère non abouti. Il est alors possible de retrouver des informations similaires, sans que la production de la fiche telle qu'elle serait attendue par la hiérarchie ne soit aboutie. Pour étudier ce caractère non abouti, nous partirons du cas de l'une des fiches de préparation d'Alice :



**Document de préparation,
Alice, PE, T7, France métropolitaine**

Les fiches de préparation sont rangées dans la salle de classe d'Alice, sur son bureau, dans des dossiers rangés dans un tiroir. Elle m'explique celle du jogging d'écriture, elle ne l'a fait « qu'une fois, pour la première séance » au début de la période. Je lui demande si cette fiche est amenée à être communiquée à ses collègues, elle répond qu'elle ne l'a pas conçue pour, mais que si l'occasion se présente ou qu'on la lui demandait, elle la partagerait volontiers. Elle ajoute que, en cas d'absence à l'école de sa part, cette fiche permettrait à la remplaçante de mettre en place le jogging « comme d'habitude ».

**Extrait de journal de terrain,
salle de classe d'Alice,
PE, T7, France métropolitaine**

À la différence des fiches de préparation destinées à la hiérarchie, nous ne trouvons pas dans celle-ci des catégories prédéfinies telles que les tâches des élèves ou celles de l'enseignante. La fonction de cette fiche de préparation est de servir d'instrument pour la mise en place du dispositif didactique du « jogging d'écriture », mis en place toutes les semaines pendant la période où nous avons rencontré Alice : il permet de matérialiser certains éléments du contrat

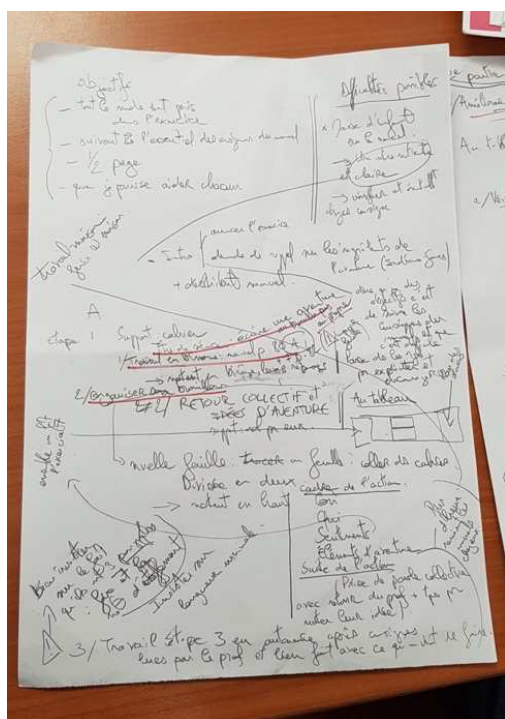
didactique (et notamment certaines règles définitives) du dispositif et des différents thèmes qui seront proposés aux élèves chaque semaine. Il s'agit ici d'une fiche de préparation « simplifiée » ou « synthétique », n'indiquant que les éléments absolument essentiels selon l'enseignant qui le conçoit.

Cette fiche de préparation a alors une fonction programmatique, mais n'a pas pour vocation de matérialiser (ou prédire) l'activité didactique *in situ*. Elle a pour fonction de servir d'aide-mémoire à l'enseignante concernant les aspects changeants du dispositif (les thèmes donnés aux élèves). Il est possible de penser, que contrairement à la fiche de préparation à destination de la hiérarchie, ce type de fiche de préparation entend d'une part laisser une marge de manœuvre pour la mise en place du dispositif *in situ*, ce qui expliquerait le fait que certains aspects didactiques sont inapparents sur cette fiche ; d'autre part que l'enseignante a une partie de l'activité didactique préparée qui est intériorisée dans sa pratique d'enseignante et/ ou qui est pensée (dans son esprit) mais non écrite.

Il s'agit alors d'un « écrit professionnel » qui n'a pas pour vocation à attester du travail hors classe, contrairement à la fiche de préparation destinée à l'inspecteur. Dans notre enquête, aucun enseignant débutant ne produit ce genre de fiche de préparation. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que ces fiches de préparation, dont le degré de finition est intermédiaire (en considérant les fiches de préparation comme des fiches de préparation totalement achevées), que c'est un gain en compétence que de savoir identifier les éléments qu'il est pertinent de mettre par écrit.

- Les fiches de préparation pour l'enseignant lui-même

Il existe une autre forme de fiche de préparation, qui n'a vocation à être communiquée à personne. Pour s'y intéresser, nous prendrons le cas de Bertrand :



Document de préparation de Bertrand

Après observation de moment de préparation : j'ai pris en photo les brouillons de Bertrand, qu'il a utilisé pour organiser sa pensée tout le long. Il dit m'a dit qu'il ferait par la suite une version au propre, ce dont je ne suis pas sûre.

Extrait de journal de terrain, Bertrand, PLC Lettres, T1, France métropolitaine

Comme il est possible de l'observer, ce sont des écrits manuscrits ou tapuscrits qui, de prime abord, ont l'apparence de brouillon : on constate un nombre important de ratures, de flèches destinées à réorganiser, on y recourt aux abréviations, les idées exprimées ne sont pas rédigées etc... De par ces caractéristiques, ces documents sont difficilement utilisables, voire lisibles, par quelqu'un d'autre que le scripteur lui-même, qui sont ici les enseignants. Ces documents semblent alors se caractériser d'une part par leur aspect brouillonnant et d'autre part par le fait que les enseignants ne lui reconnaissent pas sa place au sein des documents de préparation, alors même qu'ils s'en servent. Ces écrits ont alors une fonction utilitaire à destination de l'enseignant lui-même, d'où le fait qu'il ne soit difficilement lisible par d'autres enseignants : ce ne sont pas des documents qui se partagent ou qui sont communiqués entre pairs. En cela, ils relèvent de la dimension volontairement cachée et invisible du travail enseignant, en atteste à ce propos, les difficultés que nous avons eues à les collecter lors de notre enquête ethnologique : nous n'en avons au final collecté que pour peu d'enseignants sur l'ensemble de nos enquêtés, les autres ayant souvent argué, plus ou moins explicitement, qu'ils ne souhaitaient pas partager ces écrits.

Ils peuvent avoir plusieurs fonctions. La première est celle de construire sa pensée, rappelant ainsi la fonction réflexive de l'écrit (Chabanne et Bucheton, 2002), comme c'est le cas de l'écrit de Bertrand présenté plus haut. Ce sont des écrits qui ne sont alors utilisés que pendant le processus de préparation pour construire l'activité préparée, à la différence d'autres écrits, qui ont une fonction de « rappel mémoire » au moment de l'activité *in situ*. Auquel cas, ces écrits sont voués à servir d'instrument à l'enseignant et permettre l'activité *in situ* de se dérouler.

En résumé, les trois se distinguent par leur forme, leur sphère d'usage (leur énonciation) et leur degré d'aboutissement :

-celle destinée aux pairs et la plus avancée, la plus lisible, celle qui donne le plus d'informations sur l'activité prévue à venir. C'est celle qui est faite pour être montrée. Néanmoins, il semblerait que ce ne soit pas celle qui soit la plus produite, sa production pour toutes les séances et séquences est considérée comme chronophage et pas nécessairement utile à la réalisation de l'activité *in situ* ;

-la fiche de préparation destinée à l'enseignant lui-même ou à ses pairs a un degré de finition intermédiaire. Elle comporte moins d'informations que la précédente et il faut avoir d'autres informations pour pouvoir l'utiliser ;

-la fiche de préparation destinée à l'enseignant lui-même est la moins achevée. Ce peut être parce qu'elle est difficilement accessible et lisible (aspect brouillonnant, usage d'un code complexe), ou bien parce qu'elle comporte très peu d'informations, inexploitable par un lecteur extérieur.

À travers ces trois types de fiches de préparation apparaît, en contre-point de la volonté de se conformer à *ce qui est attendu*, la préoccupation de parvenir à préparer ce que l'activité didactique *in situ* nécessite pour qu'elle puisse avoir lieu, en accord avec les intentions didactiques des enseignants. En effet, il apparaît que le processus de préparation, selon les normes institutionnelles, ne peut s'apprécier et se saisir qu'à travers une mise à l'écrit de l'activité didactique prévue. Les écrits attestant de cette activité didactique prévue (fiches de préparation à destination de l'inspection ; cahier journal dans le primaire) se doivent de dire, avant l'activité didactique *in situ* ce qui s'y passera. Ces normes entrent en tension, voire en contradiction avec le « milieu » de travail, terme entendu dans son sens ergologique

(Schwartz et Durrive, 2009)⁶⁹. Ce « milieu » implique, dans la perspective de penser une activité didactique prévue qui permette effectivement l'activité didactique *in situ*, de ne mettre par écrit que ce dont les enseignants ont besoin. Pour le dire autrement, il faut transgresser les normes pour pouvoir mieux suivre l'esprit des normes : ici, concevoir une activité didactique prévue telle que demandée par l'institution implique souvent de s'écarter d'une partie de ce qui est demandé (attester par écrit de l'activité didactique prévue). Dans cette dynamique, les enseignants développent avec l'expérience des stratégies pour tenter de s'inscrire dans l'ensemble de ces normes (ce qui demande de parfois transgresser certaines pour s'inscrire dans les autres). Ils produisent conjointement plusieurs types de fiches de préparation selon différents besoins et selon différents moments de leur carrière. Il n'y aurait donc pas une activité didactique prévue, mais selon les cas, plusieurs activités didactiques prévues.

9.1.2. Comment outiller le contrat et le milieu didactiques en fonction d'intentions didactiques ?

En reprenant la métaphore du jeu didactique proposée par Sensevy (2011) pour décrire l'activité didactique *in situ*, l'un des enjeux du processus de préparation est de penser, construire, imaginer le jeu didactique qui se jouera en classe. Pour cela, l'enseignant, concepteur de ce jeu didactique, va penser à un certain nombre d'éléments à caractère didactique de façon à permettre que le jeu se joue *in situ*.

Parmi les éléments constitutifs du jeu didactique, on trouve le couplet contrat et milieu didactiques que Sensevy reprend à Brousseau. L'analyse de nos résultats a conduit à identifier, à l'instar de Sensevy, que l'une des préoccupations des enseignants est de se demander : « comment fabriquer des milieux « adéquats » à la production, par « adaptation », des savoirs humains. [...] Il s'agit de produire, pour une connaissance donnée, un jeu de savoir [...] pour lequel la connaissance que l'on veut faire approprier soit une stratégie gagnante » (Sensevy, 2007, p. 25). Dans ce questionnement, la dimension matérielle apparaît centrale pour les enseignants : quels éléments matériels permettront

⁶⁹ Le « milieu » dans la perspective de l'activité telle que saisie par l'ergologie est nécessairement « infidèle » à l'idée qu'on s'en fait. En cela, les travaux de Schwartz s'inscrivent dans la lignée de la philosophie du vivant de Canguilhem (1943-1966) : vivre implique pour les êtres humains de se confronter à un milieu (écologique, social, historique), caractérisé par des contraintes qui lui sont intrinsèques et indissociables. Les contraintes du milieu sont à distinguer des normes qui elles sont, bien qu'essentielles pour vivre, sont des constructions humaines. Elles ne sont donc pas des lois de la nature contrairement aux contraintes du milieu.

d'outiller le contrat et le milieu didactique de tel dispositif ? Cette section interrogera d'une part la façon dont les enseignants s'y prennent pour outiller les dispositifs qu'ils conçoivent ainsi que les enjeux et les tensions qui y sont liés.

Les enseignants recourent à plusieurs stratégies qui dans l'ordinaire du travail se complètent et/ou entrent en tension : ils font des recherches pour trouver le(s) ressource(s) matérielles qui correspondent à ce qu'ils souhaitent ; ils choisissent un(des) ressource(s) conçu par d'autres personnes (pairs...) et leur apporte des modifications ; ou alors ils conçoivent eux-mêmes leurs ressources. Précisons que dans cette section, sera entendu par « ressource » et « instrument » uniquement des éléments matériels.

À la recherche de la bonne ressource

Pour outiller le contrat et le milieu didactiques, tous les enseignants de l'enquête disent effectuer une tâche de « recherche ». Elle consiste à aller consulter des écrits, des images, des vidéos, pour le dire autrement, à aller s'informer dans l'optique de trouver *les bonnes ressources*. Mais qu'est-ce qu'une *bonne ressource* selon les enseignants ? Ont-ils des critères définis et partagés pour pouvoir les identifier ?

Pour appréhender ces questions, nous avons répertorié les ressources consultées dans le cadre de notre enquête. Pour les identifier, ce tableau reprend le vocabulaire employé par les enseignants eux-mêmes.

Ressources consultées	Élise	Jeanne	Éric	Alice	Bob	Irène	Lydie	Ilona	Anne-Marie
« La méthode Picot »	⊗						⊗		
Images sur blogs enseignants		⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Vidéos sur chaînes Youtube d'enseignants							⊗		⊗
Images sur Pinterest	⊗		⊗	⊗				⊗	⊗
Recommandations Eduscol	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Programmes									
Manuels scolaires									
Répertoires d'œuvres littéraires		⊗						⊗	

Tableau 16 : Ressources consultées par les enseignants du premier degré

Ressources consultées	Bertrand	Laure	Ophélie	François	Natacha	Sandrine	Carine
« La méthode Picot »							
Images sur blogs enseignants	⊗				⊗		
Vidéos sur chaînes Youtube d'enseignants							
Images sur Pinterest		⊗					
Recommandations Eduscol	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Manuels scolaires	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
Répertoire d'œuvres littéraires	⊗	⊗	⊗	⊗		⊗	⊗

Tableau 17 : Ressources consultées par les enseignants du second degré

À la lecture de ce tableau, les ressources consultées et/ou mobilisées apparaissent diversifiées et nous pouvons noter que les enseignants du premier et du second degré semblent partager la plupart de leurs ressources. Il semblerait néanmoins que la consultation de ressources produites par des pairs à travers différents réseaux ou sites (Pinterest, chaînes Youtube, blogs) soit davantage une norme commune aux enseignants du primaire, à savoir dans la « culture professionnelle » (Gather Thurler et Progin, 2022) des enseignants du primaire (tous les enseignants du primaire de notre enquête en consulte). Inversement chez les enseignants du second degré, c'est la consultation de répertoire d'œuvres et d'extraits d'œuvres littéraires semble la plus communément ancrée dans leur « culture professionnelle » dans l'optique de concevoir leurs enseignements.

Pour pouvoir saisir les critères qui permettent aux enseignants de sélectionner ou non une ressource, il nous faut nous intéresser à la tâche de recherche en elle-même. En effet, la consultation de ces ressources fait l'objet d'une tâche à part entière dans le processus de préparation. Laure (PLC Lettres) nous explique en entretien comment elle s'y prend :

Je passe des heures au rayon jeunesse. « tiens je vais prendre ça ». Selon ce que je trouve ça va réalimenter. Par exemple ma séquence sur l'Odyssée les documents que je vais trouver par la suite et voilà du coup elle a un petit peu bougé. La carte du voyage d'Ulysse je l'ai trouvée sur une exposition de la BNF sur internet. [...] d'où ma présence à la bibliothèque au rayon jeunesse toutes les semaines ! Je n'ai pas autant de livres que je voudrais chez moi pour des raisons personnelles parce qu'ils sont ailleurs. Par conséquent j'utilise énormément la bibliothèque, énormément le CDI, énormément le labo de lettres ici.

**Entretien semi-directif,
Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Pour cette enseignante dans le secondaire, identifier les œuvres et extraits d'œuvres littéraire qu'elle va donner à lire et étudier à ses élèves est au cœur de ses préoccupations. C'est pour cela que l'essentiel de ses recherches – comme tous les enseignants du second degré auprès de qui nous avons enquêté - se déroule dans des lieux où elle peut avoir accès à un large choix d'œuvres : elle veut trouver *la* version de l'œuvre qui lui paraît la plus en phase avec ses intentions didactiques, sélectionner les extraits les plus pertinents au regard du jeu didactique (Sensevy, 2011) qu'elle entend construire. Mais la tâche de recherche de *la* bonne ressource semble se caractériser par son caractère chronophage, en partie parce qu'elle est orientée par la quête d'un idéal qui paraît difficilement atteignable : on cherche inlassablement la ressource qui correspond exactement à ce que l'on imagine et à ce que l'on

souhaite pour ensuite outiller le contrat et le milieu didactique de la manière la plus pertinente possible.

Une autre préoccupation semble animer d'autres enseignants de notre enquête dans la recherche de ressources. C'est le cas d'Anne-Marie qui nous dit en entretien :

« Je suis devant mon ordinateur, voilà je trouve beaucoup de choses sur internet comme je t'ai dit, je vais aussi beaucoup sur des sites de partage Lutin Bazar etc et je me dis tiens ça irait bien pour cet élève, ça ça irait bien pour cet élève et hop hop je clique et je clique et puis ensuite j'adapte [...] Ça me prend quand même pas mal de temps »

**Entretien semi-directif,
Anne-Marie, PE, T25, Nouvelle-Calédonie**

Chez cette enseignante, l'objet de ses recherches est plus diversifié que chez Laure qui, pour la majorité de ses recherches, restait focalisée sur les œuvres littéraires. Anne-Marie, chez elle sur son ordinateur, surfe de site en site. Le maître mot de la consultation qu'elle opère est celui de diversité : le principe est de parcourir des sites diversifiés, des contenus diversifiés.

L'idée sous-tendue ici est que la consultation de nombreuses ressources va permettre d'alimenter l'activité didactique : le contrat et le milieu didactique seraient ainsi plus adaptés aux élèves, plus pertinents pour le contenu enseigné et plus en accord avec le dispositif. Si nous ne discutons pas l'intérêt de la recherche de ressources, dans la démarche de le processus de préparation, nous devons nuancer l'idée circulant chez les enseignants : consulter de nombreuses ressources diversifiées ne garantit pas d'outiller plus pertinemment le contrat et le milieu didactique. L'idée ici, qui transparait de façon implicite, est que l'enseignant doit se placer dans une démarche d'amélioration de ses pratiques, ce qui passe notamment par le gain en adaptation auprès des élèves. L'enseignant doit se renouveler régulièrement, ne pas se contenter de ce qu'il fait déjà.

Le travail de recherche de ressources s'inscrit alors dans deux optiques : la première est de trouver de quoi alimenter leur conception des dispositifs ; la seconde est de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel⁷⁰. Les deux dynamiques sont intrinsèquement liées l'une à l'autre : il n'y a pas de développement professionnel sans conception de dispositifs et inversement. C'est autant valable pour les enseignants débutants qui sont dans un tâtonnement pendant leurs premières années d'exercice ou bien pour les enseignants plus expérimentés qui cherchent à renouveler leurs pratiques en diversifiant

⁷⁰ Nous développerons la question du développement professionnel au chapitre 12.

leurs ressources. Il est aussi à noter que, comme pour la tâche de conception de progression, il existe une tension entre le travail réalisé seul, le travail réalisé à plusieurs et le travail réalisé ensemble.

Transformer des ressources en instruments ou créer des instruments sans ressources : le dilemme des enseignants

À la quête de l'idéal vient se confronter la nécessité de choisir des ressources malgré tout, ou bien en fabriquer une soi-même. Les deux possibilités sont en tension dans le processus de préparation. L'une et l'autre présentant leurs avantages et leur pertinence. D'un côté, préparer et concevoir et perçu de façon positive. Natacha (PLC Lettres contractuelle, 3^{ème} année, France métropolitaine) déclare en entretien que les idées de « sujets » pour les rédactions ou les exposés lui viennent spontanément.

Donc après qu'elle ait discuté avec toi, j'avais vu Natacha qui m'avait dit... on en avait un peu parlé... que pour elle les idées de rédaction lui venaient assez simplement, par une sorte de maturation comme ça. Ça j'aimerais bien arriver à ça mais pour l'instant je n'y arrive pas, j'ai trop de choses en tête dans le métier pour arriver à cette simplicité-là.

**Entretien semi-directif,
Bertrand, T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

Cette manière de procéder est identifiée comme flexible, adaptable aux élèves et à l'enseignant pendant l'activité in situ. Elle peut aussi être vue comme une compétence à absolument acquérir pour gagner du temps dans le processus de préparation.

En effet l'autre manière de faire, la transformation des ressources, est identifiée comme plus riche mais chronophage. Dans la perspective instrumentale (Rabardel, 1995), il est possible de considérer que le matériel conçu, récupéré, emprunté, fabriqué par l'enseignant pendant le processus de préparation est destiné à outiller le contrat et le milieu didactique de l'activité *in situ* en dotant ce matériel (ces ressources) de schèmes d'utilisation pertinents pour sa réalisation. Les ressources consultées, lues et choisies lors de l'effectuation de la phase de recherche (analysée dans la section précédente) deviendront alors des instruments par un mouvement d'instrumentalisation, réalisé par l'enseignant, et d'instrumentation, réalisé par l'enseignant et/ou les élèves. Notre analyse nous a conduit à identifier, pour le cas de l'enseignement de l'écriture, des ressources et instruments régulièrement choisis et utilisés par les enseignants. Les critères de sélection et de transformation sont des éléments à caractère didactique (intentions didactiques, outillage du milieu).

- Les livres ou guides pour enseignants

Les livres ou guides pour enseignants sont des ouvrages qui sont pensés, par leurs concepteurs et auteurs pour leur donner à la fois des éléments théoriques sur lesquels se reposer pour s'appuyer et avec lesquels se former, donner des manières de faire pour enseigner. Pour nous intéresser aux livres et guides pour enseignants, nous partirons du livre *Faire de la grammaire au CM1-CM2*, écrit par Françoise Picot (Inspectrice de l'Éducation Nationale) et Marie-Louise Pignon (Professeure des Écoles). Parmi les enseignants auprès desquels nous avons enquêté, Élise (PE, T1, France métropolitaine) et Lydie (PE, T17, Nouvelle-Calédonie) disent « suivre cette méthode » dans leur classe.

Élise nous explique en entretien le principe de la méthode, qui correspond à l'organisation de l'ouvrage. Celui-ci est organisé en semaines, elles-mêmes décomposées en jours. Le principe est que chaque semaine pendant toute l'année, élèves et enseignants en classe abordent toujours dans le même ordre : 1) des « activités » des lectures ; 2) des activités d'analyse grammaticale ; 3) des activités d'analyse lexicale et de production écrite. Pour chaque semaine, sont données des recommandations destinées explicitement aux enseignants (par exemple : les compétences et connaissances) ou encore des indications quant aux phases à mener en classe) et des indications destinées à la fois aux enseignants et aux élèves (les consignes d'exercices, les textes).

Pour préparer l'une de ses séances de productions écrites, son processus de préparation consiste à consulter les deux pages du manuel ci-dessous, pour ensuite concevoir, la « grille critériée » qui aura pour vocation d'être utilisée par ses élèves.

Semaine 2

SÉQUENCES DE LA PÉRIODE 3 - JANVIER-FÉVRIER

COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES

- Identifier les phrases et les groupes dans la phrase (sujet/prédicat/groupe supprimable et déplaçable).
- Transformer des phrases.
- Interpréter les substituts.
- Comprendre la relation sujet/verbe et la chaîne d'accords dans le groupe nominal.
- Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe au présent, au passé composé et/ou à l'imparfait.
- Identifier le verbe dans le groupe verbal, le nom, le déterminant, l'adjectif dans le groupe nominal.
- Comprendre un article de dictionnaire.
- Connaître des mots d'une même famille, le sens propre et le sens figuré d'un mot.
- Rédiger au passé composé et à l'imparfait.

TEXTE - CHIEN PERDU

Un chien, perdu dans Paris, veut sortir de cette grande ville qui lui fait peur. La nuit vient de tomber. Les lampadaires s'allument, les fenêtres s'éteignent et les immeubles se vident entièrement de leurs habitants. Ils sortent par milliers. De tous côtés. Les rideaux des magasins se baissent, les portes des bureaux se referment, les serrures claquent, les voitures surgissent des petites rues avoisinantes pour venir s'agglutiner dans la grande avenue qui s'écoule devant Le Chien, lentement, comme un très vieux glacier. Sur les trottoirs, les piétons marchent à pas saccadés. Ils vont, seuls et silencieux, ou par petits groupes qui parlent à voix basse. Puis les groupes se mélangent, cela devient une foule, et cette foule disparaît lentement sous terre, avalée par une caverne noire, grande ouverte sur l'avenue lumineuse. **Cet incroyable spectacle** redonne du courage au Chien. Il pense que ces gens, comme lui, cherchent à quitter la ville. Il imagine qu'ils ont creusé des galeries souterraines (comme le font les rats) par où l'on peut s'évader, et il décide de les suivre.

Daniël Pennac, Cabot-Caboche, Pocket jeunesse, 2009.

EXERCICE

Récris chaque groupe nominal en ajoutant un adjectif :

des voitures - la serrure - un immeuble - des gens - un groupe - une galerie

JOUR 3 - VOCABULAIRE ET PRODUCTION ÉCRITE

À la fin du premier paragraphe, trouver à quoi est comparée la grande avenue (un très vieux glacier). Faire dire que le verbe s'écoule, employé pour parler de l'avenue, a ici un sens imagé (sens figuré). En chercher le sens propre dans le dictionnaire. Retrouver la construction (déjà rencontrée) d'une comparaison avec deux éléments reliés par comme.

Avec l'aide du dictionnaire, trouver le sens propre et le sens figuré des mots suivants : dévorer, tomber, frais, sombre, pied.

Trouver le mot qui a servi à former le mot souterraines (terre). Dans le dictionnaire, chercher ce mot terre, des mots de la même famille et des expressions avec ce mot.

EXERCICE

Dans le dictionnaire, cherche le mot courage. Écris les différents sens et des mots de la même famille.

PRODUCTION ÉCRITE

Imaginer la suite de l'histoire du chien. Chercher des idées collectivement : comment sortira-t-il du métro ? quelqu'un l'aidera-t-il ? Écrire au tableau les mots dont les élèves peuvent avoir besoin. Commencer le texte ensemble. Rédiger au passé (imparfait/passé composé), à la troisième personne du singulier ou du pluriel, quelques phrases en autonomie. Faire relire le texte produit en vérifiant la ponctuation et la conjugaison des verbes au présent. Écrire un des textes produits au tableau et, collectivement, l'enrichir.

Figure 5 : Extrait de la « Méthode Picot »

En observant ces deux pages, il est possible d'observer des éléments très différents les uns des autres : on y trouve des « compétences » à développer pour les élèves, un extrait de texte littéraire, des propositions de consignes et d'exercices à destination des élèves (par exemple : « imaginer la suite de l'histoire du chien »), mêlés avec des propositions de guidage de séance (par exemple : « Écrire au tableau les mots dont les élèves ont besoin »). Il s'agit d'un document composite, donnant des éléments variés très différents les uns des autres.

La ressource d'origine, l'extrait du livre pour enseignant, peut être saisie à la fois comme une ressource et comme un instrument. Il s'agit d'abord d'une ressource parce que l'enseignante la consulte, la lit, l'analyse et va ensuite lui apporter des modifications, des transformations, c'est-à-dire qu'elle va l'« instrumentaliser » pour qu'il devienne ensuite un instrument mobilisable par les élèves pendant l'activité *in situ*. Il s'agit aussi d'un instrument mais à destination de l'enseignant : on peut en effet considérer que pendant le processus de préparation, elle reprend à sa main, se réapproprie cet instrument, l'instrumente pour pouvoir l'utiliser comme elle le souhaite. Les livres et guides pour enseignant, comme « la Méthode Picot » sont alors à la fois des ressources qui pourront potentiellement des instruments pour élèves et des instruments à destination des enseignants.

- La grille critériée

Pour aborder ce que sont dans notre enquête les « grilles critériées », nous restons sur le cas d'Élise. Les pages du livre pour enseignants ont été transformées pendant le processus de préparation en la grille critériée :

<u>Production écrite</u>
Imaginer la suite de l'histoire du chien.
<u>Contraintes :</u>
Tu écriras ton récit à la troisième personne du singulier ou du pluriel
Tu écriras ton récit au passé simple et à l'imparfait
Ton récit devra avoir un lien clair avec l'histoire du chien

Figure 6 : Support pour élève créé par Élise

Comme il est possible de l'observer, pour instrumenter la ressource, l'enseignante a procédé à un travail de transformation. Elle a sélectionné dans le livre du prof les éléments destinés

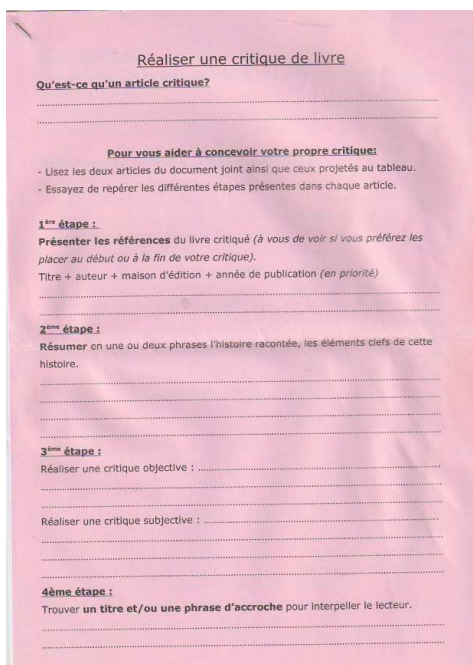
aux élèves (les éléments du contrat didactique) qu'elle traduit sous forme de consigne « Imaginer la suite de l'histoire du chien » associée à des « contraintes ».

Le polycopié produit par Élise pour servir de grille critériée à ses élèves peut être considéré comme une ressource qu'elle a instrumentalisée pendant son processus de préparation en procédant à des opérations de sélection d'informations, de copie, de mise en page et de réécriture, de façon à ce que la ressource soit mobilisable par ses élèves et par elle-même *in situ*. Ainsi, en classe, par appropriation et utilisation, élèves et enseignante instrumenteront la ressource, qui deviendra alors un instrument didactique à part entière.

Rappelons enfin que le fait de mobiliser dans un dispositif didactique une « grille critériée » inscrit le dispositif en question dans le modèle didactique de la production écrite (Garcia-Debanc, 1996).

- Les supports pour élèves

Les supports pour élèves, dans le cas de Laure que nous avons évoqué précédemment peuvent alors être des instruments, instrumentalisés par les élèves en classe *in situ*. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on parle de supports pour élèves ? Dans notre corpus, ce que nous appelons supports pour élèves sont spécifiés par l'enseignement de l'écriture, comme nous pouvons le voir ci-dessous :



Il s'agit d'un écrit produit par l'enseignant conçu pour que l'élève puisse écrire à son tour dessus, directement. Sur celui conçu par Laure qui apparaît ci-contre, cela se manifeste par la présence de nombreux pointillés à côté des indications et consignes données aux élèves. Ici, il s'agit d'un support qui est pensé pour que l'élève puisse effectuer les exercices, les tâches, de manière linéaire sans avoir à s'interroger sur la trame à suivre. La volonté de Laure, qu'elle explique lors d'un échange informel, est qu'ils

Écrit de préparation, Laure
PLC Lettres, T1, France métropolitaine

puissent s'engager uniquement dans la tâche d'écriture, et non dans le repérage des tâches à effectuer. Le support est pensé pour être un instrument (pour élèves) qui va outiller

matériellement le milieu didactique : c'est le « problème » auquel est confronté l'élève pour qu'il puisse développer des stratégies gagnantes. Ici, le support didactique conçu permet aussi de préparer aussi des gestes professionnels de pilotage (Bucheton et Soulé, 2009).

- Les manuels scolaires

Le manuel scolaire est une ressource mobilisée par tous les enseignants du second degré de notre enquête, *a fortiori* pour ceux qui s'identifient comme débutants et/ou en difficulté parce qu'ils n'ont pas suivi un cursus de formation d'enseignant pendant leurs études. C'est le cas de Bertrand (T1, PLC Lettres, France métropolitaine) ou encore de Natacha (3^e année contractuelle, PLC Lettres, France métropolitaine) qui disent tous deux beaucoup recourir au manuel. Ce qui semble faire la particularité du manuel scolaire, est qu'il est utilisé comme instrument par l'enseignant et par les élèves

B: Le manuel a l'avantage... ils l'ont chez eux, donc je regarde volontiers dedans. Et puis je fais quand même confiance - même si j'en suis un peu revenu - mais je fais quand même confiance à un certain savoir-faire des collègues qui ont fait le manuel, qui ont plus d'expérience que moi . Souvent, ils ont des idées que moi je n'aurais pas et qu' ils ont eues. Le manuel c'est l'une des premières choses que je consulte. Mais si j'arrive à avoir des idées moi-même ça a un autre avantage, ça vient de moi même ça a vraiment une emprise directe avec le cours donc ça ajoute parfois de la pertinence.

**Entretien semi-directif,
Bertrand, T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

Le manuel, qui est une ressource unanimement consultée par tous les enseignants du secondaire de notre enquête, est une ressource identifiée comme fiable, véhiculant des manières de faire pertinentes. Le consulter et l'utiliser permet aux enseignants de gagner du temps dans la tâche consistant à chercher des ressources matérielles : puisqu'il est choisi par l'équipe enseignante de français du collège, c'est un moyen économique pour les enseignants, plus particulièrement les débutants, pour avoir des ressources fiables. Le choix d'outiller le milieu didactique au moyen du manuel apparaît également économique pour le temps de travail de l'enseignant dans la mesure où les élèves l'ont déjà en leur possession. Aussi, son utilisation lors de l'activité didactique *in situ* ne demande pas à l'enseignant d'avoir effectué des transformations matérielles lors du processus de préparation. Le processus d'instrumentalisation du manuel réside alors, en grande partie, sur les stratégies choisies par l'enseignant pour faire en sorte que les élèves utilisent le manuel tel qu'il l'a imaginé dans l'activité didactique prévue. Pendant la réalisation d'une part de son activité didactique, Bertrand dit par exemple, en constatant que les exercices proposés par le manuel sont selon lui trop difficiles :

Je pense qu'il faut que je leur dise aussi, au début en introduction que il y a qu'un des objectifs c'est de suivre les consignes du manuel et que c'est difficile. C'est un objectif en soi, un exercice de longue haleine.

**Observation de moment de préparation,
Bertrand, T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

De cette façon, Bertrand est en train d'outiller le contrat didactique avec le manuel. Cela consiste à instrumentaliser (Rabardel, 1995) le manuel en lui instituant des fonctions et schèmes d'utilisation destinés à l'activité didactique *in situ*.

- Les aides-mémoires

Les aides-mémoires, contrairement aux supports didactiques, ne sont pas construits pour pouvoir écrire dessus, mais pour pouvoir alimenter, aider, apporter des éléments à celui qui va l'utiliser. On peut distinguer les aides-mémoires pour les élèves, conçus par les enseignants pendant le processus de préparation, et les aides-mémoires pour les enseignants eux-mêmes.

Anne-Marie (PE, T25, Nouvelle-Calédonie) a conçu pour ses élèves l'aide-mémoire suivant :



Il s'agit d'un élément matériel que les élèves pourront consulter lors de leur tâche d'écriture. Cet aide-mémoire a pour fonction de servir d'économie cognitive (Dessus, Arnoux et Blet, 2008) pour les élèves mais aussi pour pouvoir contribuer à constituer le milieu didactique matériel du dispositif.

Cette section à propos des préoccupations matérielles a permis de mettre en évidence le fait que dans la tâche de préparation dans le travail enseignant, plusieurs logiques entraînent en compte. La préparation peut se saisir par le processus de préparation, comme nous avons

commencé à le faire ici, c'est-à-dire dans l'aspect réalisé de l'activité de préparation. Elle peut aussi se saisir à travers l'activité didactique prévue, à savoir l'activité imaginée, construite, pensée par l'enseignant en vue de l'activité *in situ*. Cette activité didactique prévue n'est pas une projection parfaite de l'ensemble des événements qui se dérouleront *in situ*, mais plutôt un ensemble d'éléments à caractère didactique (futurs instruments outillant le milieu didactique par exemple) agencés, articulés les uns aux autres par l'enseignant en fonction de ses intentions didactiques.

9.2. Les préoccupations temporelles

La question du temps est une question particulièrement importante pour l'ensemble des enseignants de notre enquête. Le travail enseignant, et plus particulièrement l'activité didactique, se déploie sur deux empan, auxquels correspondent à des *temps* particuliers. Pour rappel, comme cela a été évoqué dans le chapitre 3, les travaux en didactique ont développé la distinction entre le temps entendu dans son métrique et provisionnel, et le « temps didactique » (Chopin, 2010).

9.2.1. Comment anticiper et organiser les temps de classe ?

Nous l'avons déjà dit, l'une des orientations principales de le processus de préparation est de de prévoir, penser, imaginer ce qui se passera *in situ*, elle a alors une vocation programmatique et planificatrice. Comment s'y prennent les enseignants ?

Le temps métrique et le temps didactique : progression ou programmation ?

Dans les questions et préoccupations des enseignants qui émergent lors de le processus de préparation, deux aspects temporels entrent en jeu :

-le temps considéré dans sa dimension rationnelle et mesurable, à savoir un temps institutionnellement contraint, qui comptabilise la quantité de temps (en heures) consacré à tel enseignement par exemple. Dans cette perspective, les préoccupations des enseignants sont de se demander combien de temps attribuer à l'écriture ? Combien de temps consacrer au « français » (dans le cas des enseignants du premier degré) ?

-Et le temps didactique (Chevallard, 1991; Chopin, 2010), le temps de l'avancée des savoirs et de sa mise en texte en classe. Ce temps didactique est lui aussi une préoccupation constante lors du processus de préparation : les enseignants tentent d'estimer en amont comment

avancera le temps didactique en classe, notamment en se demandant dans quel ordre aborder les contenus d'enseignement ? Comment agencer les contenus entre eux ?

À ces deux manières de saisir et mobiliser le temps dans le travail enseignant et dans l'activité didactique, correspondent alors deux questionnements, deux préoccupations, qui sont à la fois articulées ensemble et mises constamment en tension.

Les enseignants du premier degré, qui contrairement à leurs homologues du second degré ont la charge institutionnelle de dispenser l'ensemble de leur enseignement dans l'ensemble des disciplines scolaires, à la question du temps métrique est liée des temps alloués à chaque discipline. Pendant les vacances scolaires d'été, Bob (PE, T4, Nouvelle-Calédonie), comme tous les enseignants du premier degré de notre enquête, s'attèle à son organisation de temps de classe, à savoir « faire son emploi du temps ». Il raconte :

B : je fonctionne par grand ensemble. Donc quand je m'organise, j'essaie d'agencer les différents ensembles dans la semaine.

A : Donc la première chose que tu fais, c'est décider de l'emploi du temps de la semaine ?

B : Oui, c'est ça. Parce que les enfants ils sont plus ou moins disposés, selon les moments, à faire telle ou telle matière. Par exemple, je t'ai dit, je mets l'étude de la langue le lundi. Le lundi matin ils sont plus calmes qu'à d'autres moments donc je peux avoir pas mal de leur concentration. L'étude de la langue, si je la mets le jeudi après-midi, c'est pas la peine ! C'est pas la peine (rire) Ce serait vraiment la cata, vraiment vraiment.

**Entretien semi-directif,
Bob, PE, T4, Nouvelle-Calédonie**

Par grand ensemble, il utilise ses connaissances en physiologie/psychologie, croisées avec son expérience d'activités didactiques *in situ* antérieures, pour déterminer l'organisation de ses enseignements. À certaines disciplines ou à certains contenus, il associe certaines perceptions qu'en ont les élèves, ou encore, la façon qu'ils ont de s'en saisir en fonction des moments de la journée ou de la semaine. Ce sont ces différents éléments qui agissent comme normes.

À cela s'ajoute, dans les écoles qui bénéficient d'équipes éducatives stables ou partiellement stables (dans notre enquête, les écoles 2, 3, 6, 7, 8), il existe un système d'organisation et/ou d'harmonisation des préparations. Nous pouvons prendre le cas de cette enseignante qui fait partie d'un collectif qui collabore étroitement :

Alors en fait il y a des moments en début d'année. On est plusieurs à travailler en classe multi-âge, on travaille par pôles. Il y a trois/quatre pôles. Donc on se retrouve par pôle pour travailler et en fait on a déblayé un emploi du temps général de manière à ce qu'on puisse échanger après sur les différentes manières de travailler.

Maintenant du coup depuis l'année dernière on utilise un outil numérique qui s'appelle edumoov, c'est un site internet qu'on paye chaque année et qui nous permet de travailler, créer nos livrets lorsqu'on doit les faire à la fin de l'année, et en même temps de faire aussi le semainier. Donc le semainier, on crée un emploi du temps de base et on modifie après les choses à l'intérieur. On peut noter les objectifs, on peut noter les compétences du socle commun. Les groupes avec lesquels on travaille je tape dessus ce logiciel là et ensuite il fait la mise en page pour le reste de la semaine donc c'est comme ça que je prépare

**Entretien semi-directif,
Alice, PE, T7, France métropolitaine**

L'organisation des enseignements est, dans l'équipe enseignante d'Alice, pensée en collectivité et est commune à toutes les classes multi-âge. Le travail de préparation, et plus précisément de conception des enseignements à l'échelle macro, est divisé en « pôles » disciplinaires, et chaque pôle fournit aux autres le fruit de son travail de préparation qui leur servira de base. Chaque enseignant est ensuite libre d'ajuster ces préparations en fonction de sa classe. L'emploi du temps mis au point par l'ensemble des membres de l'équipe sert alors de référence pour organiser les temps scolaires, et sert aussi de plate-forme pour communiquer le contenu des préparations aux autres membres de l'équipe. Dans cette configuration, le collectif de pairs fait aussi norme (ou système de normes) pour la conception de l'emploi du temps.

Ils fonctionnent ensuite par « période », à savoir le temps qui s'écoule entre deux vacances scolaires : les séquences et/ou projets qu'ils conçoivent ont pour vocation de durer le temps de cette période. Pour le dire autrement, la première préoccupation des enseignants est d'organiser et structurer l'ordinaire de la classe en fonction du temps « réel », à savoir en fonction des jours de la semaine, des heures, et des périodes de l'année. C'est ce que certains appellent une logique temporelle (au sens de temps de l'horloge) : programmation des apprentissages dans un cycle, dans une année, dans une période. L'enseignement de l'écriture, au même titre que tous les autres enseignements, est alors au départ envisagé de manière organisationnelle. C'est seulement une fois qu'un premier emploi du temps de référence est mis au point que les PE s'intéressent aux contenus qu'ils vont enseigner. Les enseignants expliquent leur choix par le fait que l'écriture soit une tâche lourde pour les élèves : les créneaux horaires en matinée et en début de semaine seraient alors plus adaptés pour une tâche qui sollicite beaucoup d'investissement de la part des élèves.

Plus généralement, nous pouvons rattacher cette tâche de conception de l'emploi du temps à des éléments qui apparaissent dans Instructions Officielles : il est attendu que les

enseignants du premier degré fassent un certain nombre d'heures en fonction des enseignements (nombre d'heures important pour les disciplines dites « fondamentales » et moins important pour les autres). Cette tâche consiste à concevoir la « programmation », dans le sens où ce terme est entendu dans les Instructions Officielles.

Parfois, cet emploi du temps – qui servira lui-même de norme pour le reste de l'année - fait l'objet d'une trace écrite. Dans notre enquête, tous les enseignants du premier degré l'avaient affiché dans leur salle de classe et disent s'en servir pour organiser les temps de classe avec leurs élèves. Cet emploi du temps est parfois mobilisé en tant qu'affichage dans la classe qui permettra d'organiser le temps de classe, comme c'est le cas de l'emploi du temps ci-dessous (reconstitué numériquement pour des raisons de lisibilité), accroché sur la porte de la classe de l'enseignant qui l'a conçu :

CM A: période 3							
	LUNDI		MARDI		JEUDI		VENDREDI
20'	Quoi de neuf	20'	Devoirs	20'	Devoirs	20'	Quoi de neuf
			Bilan + présentation			40'	Résolution d'enquête
1H	Maths	1H	Atelier maths	1H	Science	30'	Atelier maths
40'	Atelier lecture	30'	Étude de la langue	30'	PDT: français maths	30'	Etude de la langue
10'	Calcul mental	10'	Calcul mental	10'	Calcul mental	10'	Calcul mental
20'	Dictée	20'	Dictée	20'	Dictée	20'	Dictée
30'	PDT: français maths	30'	PDT français maths	30'	Atelier maths	30'	PDT: français maths
12H - Pause méridienne - 14H 15							
		15'	Arte info junior		Géographie BCD	15'	Silence je lis
1H	Musique	30'	Histoire/Géographie	1H	Anglais	30'	Tps d'évaluation perso
40'	Texte libre	30'	Poésie	30'	Cercle d'oralité	45'	Conseil
30'	Lecture offerte	40'	Texte libre	30'	Lecture offerte	30'	Lecture offerte

Figure 7 : Emploi du temps affiché dans la salle de classe d'Éric

Il y a là, encore une fois, une norme institutionnelle : les inspections demandent à ce que les enseignants affichent leurs emplois du temps dans leur classe et l'utilisent explicitement avec leurs élèves.

Les enseignants du second degré ont également des préoccupations relatives au temps métrique. Contrairement aux enseignants du premier degré, ils ne sont pas en charge de l'ensemble des disciplines et ont des créneaux qui leur sont attribués par la direction de leur établissement. L'une des enquêtées de l'étude explique en entretien procéder, comme les enseignants du premier degré, à la construction d'un emploi du temps en fonction des plages horaires qui lui sont attribuées et en fonction de chaque classe.

En tension avec le temps métrique, le temps didactique est aussi une préoccupation importante pour l'ensemble des enseignants. Pour les enseignants du primaire, une fois l'emploi du temps de référence établi, les enseignants procèdent à un travail d'organisation et de conception des enseignements similaire à celui de l'organisation par séquences : ils vont construire des séquences, des projets ou des rituels qui vont être les lignes directrices de chaque enseignement. Pour les enseignants du second degré, c'est la logique du temps didactique qui prime sur celle du temps métrique. La plupart va en effet concevoir une progression, qui prend la forme d'une succession de séquences. La conception de la progression est la tâche qui est la plus spontanément évoquée par les enseignants (*a fortiori* par les enseignants du second degré) lorsqu'ils parlent de préparation. Elle en constitue le cœur puisqu'elle a pour optique d'orienter l'ensemble de l'activité didactique.

Le but que se fixent les enseignants pour cette tâche est de prévoir, pour une longue période (ou presque l'ensemble de l'année) la succession de séquences qui permettront de jalonner et organiser l'ensemble des enseignements dispensés.

Réalisée pendant les vacances scolaires, l'organisation et la conception des enseignements à l'échelle macro comprend notamment la lecture (ou relecture) et analyse des programmes scolaires : « *je construis mes séquences en regardant le programme (rire)* » (entretien semi-directif, François, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie). Si pour les uns il s'agit d'un point de départ : « *Alors c'est je dirais la première chose que je consulte et que j'analyse pour faire en sorte que tout ce que je mets en oeuvre dans mon enseignement entre dans le programme.* » (entretien semi-directif, Ophélie, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie) et pour d'autres l'occasion de jauger l'avancée du travail, à chaque vacances, dans l'année : « *les programmes je ne les sollicite plus que pendant les vacances scolaires je fais le bilan* » (entretien semi-directif, Bertrand, PLC Lettres, T1, France métropolitaine), les programmes sont explicitement sollicités par les enseignants en tant que normes légiférant et nourrissant leur travail de préparation.

Échelle macroscopique, échelle microscopique ou échelle mésoscopique ?

Lorsqu'il est question d'anticiper, aux niveaux temporels (métrique et didactique) ce qui se passera, ou comment peut se passer l'activité didactique *in situ*, se pose alors la question de l'unité et/ou de l'échelle choisir. Le temps didactique *in situ* peut s'appréhender, selon beaucoup d'études en didactiques, sur trois échelles : macroscopique (échelle de la séquence), microscopique (échelle de la séance), mésoscopique (échelle des phases internes

à une séance). À ce temps *in situ* est couplé du processus de préparation qui tente de l'anticiper de façon prospective.

À l'échelle « macro », le processus de préparation (réalisé pour l'ensemble des enseignants de notre enquête pendant les vacances scolaires) consiste à organiser et concevoir les enseignements pour de longues périodes, allant de plusieurs semaines à l'année scolaire entière. La réalisation effective de cette tâche, à cette échelle, n'a pas pu être observée, et pour cause, il s'agit d'une tâche que les enseignants réalisent non seulement pendant les vacances scolaires, mais surtout sur un temps long, sans créneaux fixes. À l'échelle « macro », c'est-à-dire pour une progression qui s'étend *a minima* sur une période de plusieurs mois, voire, de toute l'année. Les enseignants font des choix concernant les grands objectifs : ce peut être des objectifs pour les élèves ou bien des objectifs pour eux-mêmes, des lignes directrices qui ont pour ambition d'orienter l'ensemble de leur enseignement pendant l'année, qui se traduisent par des intentions didactiques (nous y reviendrons).

À l'échelle « micro », le processus de préparation consiste à effectuer ce même travail pour un temps plus resserré, allant de quelques minutes à une semaine. Cette échelle, comme nous l'expliquerons, est à considérer en lien avec l'échelle macro, à savoir le système de normes plus large dans lequel elle s'inscrit. Cela correspond, dans le recueil des données lors de l'enquête, aux observations de moments de préparation.

- L'échelle macroscopique

Il s'agit de prévoir une succession de séquences qui jalonnent une période assez longue. Organiser et concevoir ses cours à l'échelle macro, c'est notamment choisir d'aborder un genre littéraire donné en début d'année plutôt qu'un autre :

« je fonctionne en thèmes. J'ai fait poésie, une autre année j'avais poursuivi par les fables parce que c'est en lien. Et donc je regarde, je regarde je fonctionne par thème. Et là, cette année, c'est les contes. Après, cette année je vais aller plus loin sur les contes. »

**Entretien semi-directif,
Carine, PE, enseignante en SEGPA, T21, France métropolitaine**

Dans cet extrait d'entretien, Carine compare son organisation par séquences sur deux années. L'année qui précède l'enquête, elle avait décidé de débiter l'année avec une séquence sur le « thème » de la poésie et avait poursuivi avec une séquence portant sur les fables. L'année de l'enquête, elle a aussi commencé l'année avec une séquence de poésie mais a décidé d'enchaîner ensuite avec une séquence sur le conte (celle en cours au moment de l'entretien).

C'est, pour elle, le choix de l'enchaînement des genres littéraires qui structure l'activité didactique.

Articulée à la question des genres littéraires, nous trouvons celle du choix des œuvres littéraires (ou en tout cas le choix des extraits d'œuvres). Laure (PLC Lettres) explique notamment que le point de départ de ses séquences est le choix de ces textes :

« je savais les textes que je voulais travailler. Mais j'ai fait les textes, les coupes du texte au fur à mesure, je m'explique. On travaille sur l'Odyssée d'Homère. Bien évidemment il était impossible de leur faire lire la version intégrale même dans une version adaptée. Avec les élèves que j'ai en face de moi ça ne passera pas, je ne voulais pas les braquer. Attention bien sûr je les ai encouragés à lire une version adaptée de l'Odyssée mais là si j'étais arrivé avec le livre je sais que personne ne m'aurait suivi. »

**Entretien semi-directif,
Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine)**

Choix des textes et choix du genre littéraire constituent, dans ce modèle, des choix de départ qui vont orienter la conception de la progression et des séquences. Nous reviendrons ultérieurement plus en détail sur la question des genres littéraires et des textes choisis, mais nous pouvons observer ici que la tâche de conception de progression, au niveau macroscopique dans le cas de l'organisation en séquences, est orienté par des normes relatives au(x) contenus disciplinaires et au caractère enseignable de leurs caractéristiques intrinsèques. Dans le cas de Carine par exemple, il semble y avoir l'idée que le conte est un genre est « plus facilement enseignable » en début d'année en 6^{ème} qu'un autre genre (même si elle ne l'explique pas complètement).

L'année se décompose donc en séquences, qui correspondent à un genre littéraire donné et à une orientation générale ou à des « objectifs de fin de séquence » pour reprendre les mots des enseignants. Plus particulièrement, le choix des œuvres et de l'enchaînement des genres littéraires au fil de l'année est au cœur de l'organisation macro : c'est ce qui va structurer l'activité didactique.

Ensuite, à partir de cette sélection de textes, elle raconte passer par un long moment de construction :

« Je suis d'un brouillon total ! C'est-à-dire que je construis... enfin c'est peut-être prétentieux ce que je vais dire. Je construis en permanence, je marche dans la rue, je fais ma vaisselle, enfin je veux pas faire rentrer ma vie privée mais vivant seule, ça ne s'arrête jamais. Donc c'est un puits sans fond. À part quand je passe à un autre travail parce que j'ai d'autres activités professionnelles, mais voilà et même des fois dans l'autre travail... Je ne compte pas. Je suis quelqu'un qui marche beaucoup ma séquence elle se construit en marchant. « ah oui c'est ça ah oui et je vais l'articuler comme ça »

**Entretien semi-directif,
Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Il s'agit, pour cette étape de construction, de prévoir le déroulé des séances, leurs contenus, qui vont ensuite constituer la séquence. Si Laure, comme d'autres enseignants, raconte ne pas avoir beaucoup recours à l'écriture dans cette phase de construction (qu'elle effectue en « marchant ») d'autres au contraire utilisent l'écrit comme organisateur de leur pensée. C'est le cas notamment de Bertrand :

Alors comment je fais... Typiquement j'ai la feuille de brouillon. Par exemple sur le thème "agir sur le monde l'héroïsme" et puis ensuite je commence par une partie avec des attendus, objectif, contenu, étude de la langue des choses comme ça. Et puis ensuite, je tâche d'organiser ça en séance. Mais du coup j'ai pas de rassemblement synoptique dans un tableau j'aimerais bien voir ça parce que c'est vrai que c'est très clair parce que pour l'instant c'est comme si je mettais les ingrédients et qu'ensuite je faisais le déroulé.

**Entretien semi-directif,
Bertrand, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

S'il ne semble pas exister de « manière type » de construire sa séquence, la tâche en elle-même consiste bien à sélectionner des contenus d'enseignement, les agencer entre eux, les articuler pour construire une séquence d'enseignement. Une séquence donnée a une unité, cette unité se cristallise autour du genre littéraire choisi et des textes qui y sont associés.

- L'échelle microscopique et l'échelle mésoscopique

Le processus de préparation entend ensuite anticiper l'*in situ* à l'échelle micro, c'est-à-dire qu'elle entend prévoir le déroulé des séances. Ce travail se fait à la fois pendant les vacances scolaires, très en amont de l'activité en classe, et au fil de l'eau, sur des temps resserrés, juste avant l'activité en classe. Dans notre enquête, une séance a pu être préparée de quelques semaines, comme Laure (PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie), jusqu'à quelques minutes avant sa réalisation en classe, comme Ophélie (PLC Lettres, T1, France métropolitaine). L'enjeu de la préparation d'une séance est, à partir de la ou les ligne(s) directrice(s) qui ont été choisies à l'échelle macro, de prévoir le déroulé sur un temps restreint, selon des aspects plus concrets. Nous pouvons prendre l'exemple de Bertrand (PLC Lettres, T1, France métropolitaine), dont nous avons pu observer un moment de préparation, qui a consisté à préparer une séance d'écriture à l'échelle micro. Au début de ce moment de préparation, il nous expose la séquence dans laquelle s'inscrit la séance qu'il est sur le point de construire :

C'est un travail d'écriture que je veux faire avec ma classe de 6ème pour la semaine de la rentrée, en fin de séquence sur la thématique « Les jeunes aventuriers », « récit de jeunes aventuriers », dans le grand chapitre sur l'aventure. On a d'abord lu tout un livre, L'appel

de la forêt de Jack London et puis ensuite on a regardé quelques textes d'aventure et puis un extrait de film pour arriver à une réflexion sur ce qui constituait l'aventure et pourquoi ça prenait l'attention du lecteur.

**Entretien semi-directif,
Bertrand, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Il enchaîne rapidement en nous présentant ses points de départ, ses lignes directrices déjà décidées à l'échelle macro, qui vont orienter son travail de préparation :

Et donc, le moment de l'écriture je le prévois sur deux heures. [...] Donc d'ailleurs, justement, ce que j'ai pensé faire pour commencer... Je vais me servir du matériel que je vais utiliser, c'est une partie du manuel qu'ils ont en classe. J'ai une armoire, pour l'instant, tous les manuels sont dans cette armoire. [...] il y a deux pages qui proposent finalement d'écrire finalement un petit récit d'aventure, un petit épisode d'aventure, à partir d'un extrait de BD de Tintin. Je choisis ce support parce que très clairement fait. C'est un petit peu compliqué, il y a beaucoup d'informations sur ces deux pages, mais justement je pense que je peux essayer de me mettre comme objectif, qu'ils suivent l'essentiel du livre, c'est déjà un bon objectif.

**Entretien semi-directif,
Bertrand, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Avant d'arriver ce jour-là, au moment de la préparation de la séance en elle-même, Bertrand a donc déjà choisi la dominante de la séance, qui est ici l'écriture, et le temps de classe pendant lequel il compte mener cette séance. Il a aussi déjà choisi le « support » sur lequel il souhaite faire travailler ses élèves et à partir duquel il va concevoir sa séance. Pendant tout le long de l'observation que nous avons menée, Bertrand construira sa séance en lisant, analysant et critiquant les exercices proposés par le manuel. Il aboutit, à la fin de sa préparation, à un déroulé de séance, c'est-à-dire à une planification de ce qui se passera en classe, étape par étape.

La construction d'une séance consiste alors à parvenir à ce déroulé, dont la fonction principale est de prévoir ce qui se passera en classe *in situ*. La forme que prend ce déroulé n'est pas toujours matérialisée, certains enseignants ont recours à l'écrit pour construire le déroulé, d'autres pas du tout, et d'autres y ont recours régulièrement mais pas systématiquement. C'est le cas d'Ophélie (PLC Lettres) :

« Comment dire ? J'ai un document word type pour les préparations de séance, j'ai plus qu'à compléter quand je prépare ma séance. Bon, je dois avouer, je n'écris pas toujours ma préparation. Je le faisais souvent au début et ensuite je laisse de plus en plus de côté, ou alors vraiment quand je fais une séance complètement nouvelle, je l'écris. Si c'est un type de séance que j'ai déjà faite, je ne réécris pas. Pour l'écrit par exemple, si je reviens

sur l'écrit, je n'ai plus besoin je pense de réécrire mes séances alors qu'il y a juste le sujet qui change, c'est pas utile, j'ai la trame bien en tête. »

**Entretien semi-directif,
Ophélie, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie**

Cette enseignante du second degré explique qu'elle a régulièrement recours à l'écrit pour noter le déroulé et le contenu de ses séances, même si avec le temps et selon ce qu'elle choisit d'aborder avec ses élèves, l'usage de l'écrit tend à se faire plus rare. La tâche de construction d'une séance ne consiste donc pas à *écrire* ce déroulé mais à actualiser le contenu ou objet nouveau à enseigner. Cette construction du déroulé des séances à l'échelle peut s'associer (ou non) à la conception de supports pour les élèves (sur laquelle nous reviendrons plus en détail ultérieurement). Pour François (PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie) par exemple, ses préparations de séance d'écriture, au fil de l'eau, consistent à concevoir « dans sa tête » le déroulé de la séance en même temps qu'il conçoit matériellement le support qu'il donnera à ses élèves. Lors de notre observation de moment de préparation, nous avons en effet pu constater qu'il n'écrivait pas ce qui, dans sa réflexion, relevait de la planification de la séance.

La question de ce qui est écrit pendant la préparation (que nous traiterons plus spécifiquement dans la section 9.2.), et plus largement la question de « comment préparer » fait débat entre les enseignants et est le lieu d'un conflit entre les normes (et les systèmes de normes) qui entendent donner la bonne façon de parvenir à *bien préparer*. Laure exprime cette tension en entretien :

Je ne sais pas si je réponds à votre question là je me dis jamais « il y a une heure j'ai une heure je vais préparer ma séance ». Je ne fais pas comme ça et puis là aussi je ne sais pas. Je sais que ce n'est pas bien parce que c'est pas comme ça que j'ai appris à le faire mais c'est par rapport à des contraintes de temps elle ne s'est pas construite d'un coup. J'ai dû construire peut-être la moitié des séances et puis j'ai réaménagé.

**Entretien semi-directif,
Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Les normes issues de sa formation initiale entrent alors en tension avec ce qui pour elle est la réalité de son travail, le milieu pour reprendre les ergologues. L'injonction à la rationalité de conception de la progression (ou à d'autres échelles, la séquence, la séance) entrent en tension, en conflit avec la réalité du processus de création et à la réalité du milieu.

La conception de la progression, considérée en tant que tâche de le processus de préparation, est au cœur du travail enseignant. Elle a pour ambition d'arbitrer entre différentes normes et systèmes de normes à provenance multiple (Instructions Officielles, pairs, savoirs issus de

la recherche...) pour aboutir à une « progression », objet complexe difficile à circonscrire, se déployant à plusieurs échelles (nous avons ici abordé l'échelle macro et l'échelle micro, mais il serait possible d'étudier beaucoup plus finement les différentes unités de la progression). Cette progression correspond à une ou des activité(s) didactique(s) prévue(s) par l'enseignant.

Cette tâche de conception de progression, a la particularité d'être régie par des normes et systèmes de normes orientée par deux dynamiques. La première est celle du contenu en jeu (dans la discipline « français » : l'écriture, la lecture, la littérature...) et celle du « faire », à savoir comment un enseignant, concrètement, *doit s'y prendre* pour préparer une activité didactique qui permette l'apprentissage de ses élèves.

9.2.2. Comment optimiser le temps *in situ* et le temps du processus de préparation ?

Dans leur façon d'appréhender leur travail et de le réaliser, les enseignants semblent distinguer la classe, en tant qu'espace-temps caractérisé par la co-présence des élèves, la délimitation du temps par l'institution, et le plus souvent, l'occupation de la salle de classe ; et le « hors classe », espace-temps où ils préparent. C'est à ce « hors classe » que nous nous intéresserons dans cette section en nous centrant sur sa dimension spatiale et temporelle. Pour rappel, Lantheaume et Hérou (2008) ont identifié le travail de préparation comme un travail « contraint libre », à savoir que, contrairement aux temps de classe (ce que nous avons appelé, l'activité *in situ* à la suite de Sensevy), les modalités d'organisation en termes de lieux et de temps sont laissées à l'appréciation de chaque enseignant et, le cas échéant, aux équipes éducatives. Nous souhaitons, dans cette section, interroger cette liberté en identifiant et en déterminant les liens entre les différents espaces-temps du processus de préparation.

La question du temps consacré au processus de préparation : entre vie professionnelle et vie personnelle

Nous l'avons vu précédemment, certaines tâches du processus de préparation telles que la recherche de ressources ou encore conception de fiches de préparation à destination de la hiérarchie sont caractérisées de chronophages. La réalisation de ces tâches s'inscrit dans une certaine conception du bon travail, dont les normes trouvent leurs provenances dans les institutions : l'enseignant doit être en mesure de présenter des fiches de préparation qui matérialisent l'activité didactique prévue et de proposer des jeux didactiques pertinents pour

que les élèves développent des savoirs. Ces conceptions du bon travail, qui sont des préoccupations importantes pour les enseignants, entrent en tension et en contradiction avec des normes issues de la vie personnelle. On trouve notamment, là encore, la question du temps métrique alloué à la réalisation du processus de préparation. François (T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie) déclare en entretien :

A : Tu penses passer combien de temps sur ta préparation par semaine ?

F : La totalité de mes préparations ? Ouha ! Alors j'avoue que je ne compte pas... C'est d'ailleurs ce qui énerve ma femme, que je ne compte pas. Mais disons... Je travaille tous les soirs jusqu'à l'heure du repas et encore après jusqu'à je dirais... Je ne sais pas 22H ? 23H ? Ça dépend. Et le week-end j'essaie de ne travailler qu'une demie-journée, le samedi ou le dimanche en fonction des activités familiales. C'est ce que j'ai réussi à négocier avec ma femme, une demie-journée dans le week-end. Donc la semaine je ne compte pas les heures de boulot, et en plus de la préparation normale j'ai les corrections lorsqu'il y a des évaluations.

**Entretien semi-directif,
François, T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie**

L'entourage des enseignants – ici l'épouse de François – est alors aussi producteur de normes dans le sens où ils donnent des contraintes temps. En portant l'attention de la recherche sur le processus de préparation interroge à nouveau frais la question du temps didactique. Notre enquête permet de faire le constat, établi et vécu par les enseignants, de l'envahissement du temps de travail, difficile à quantifier, en dehors des temps de classe. C'est notamment le cas de Laure (T1, PLC Lettres, France métropolitaine) et Jeanne (T2, PE, Nouvelle-Calédonie) :

Je construis en permanence, je marche dans la rue, je fais ma vaisselle, enfin je veux pas faire rentrer ma vie privée mais vivant seule, ça ne s'arrête jamais. Donc c'est un puits sans fond.

**Entretien semi-directif,
Laure, T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

A : ça te prend combien de temps de préparer tout ça ?

J : Ouh là. Longtemps. Je sais pas (rire). Longtemps. Ouais je suis un peu perfectionniste donc je passe beaucoup de temps... Je veux trouver l'atelier qui va bien, le texte qui va bien, fabriquer les images... Je ne sais pas, je ne saurais pas dire combien de temps j'y passe, aucune idée, je compte pas.

**Entretien semi-directif,
Jeanne, T2, PE, Nouvelle-Calédonie**

Laure et Jeanne, toutes deux en début de carrière, font le constat d'un envahissement du travail de préparation, qu'elles ne parviennent pas à mesurer. La mesure ne semble pas pour

elles un élément pertinent : c'est plutôt le sentiment d'avoir fini de construire une séquence, un projet, d'avoir trouvé « ce qui va bien ». Pour elles, c'est le contenu préparé, ce que nous avons appelé l'activité didactique prévue, qui détermine le temps passé au processus de préparation.

Parallèlement à ces jeunes enseignants, on trouve des enseignantes, expérimentées ou non, qui expliquent comment elles organisent elles-mêmes leurs temps de travail de préparation : Anne-Marie (PE, T25, Nouvelle-Calédonie) par exemple, nous donne son emploi du temps hebdomadaire « type » en dehors de ses heures de classe :

Malheureusement je fais comme je peux surtout parce que j'ai trois enfants. Mon mari a changé ses horaires en ce moment c'est une catastrophe donc je suis obligée d'éclater. Dès que j'ai un petit moment c'est sûr que je vais l'utiliser. En général je bosse un petit peu. Le soir je bosse encore je vais dire encore une heure et demie, le mercredi après-midi j'essaie de le garder que pour ça pour libérer mes week-ends. J'essaie de libérer mes week-ends mais je suis obligée de me mettre un temps parce qu'après il y a une vie de famille à côté et je ne veux pas passer à côté. Même si mes enfants commencent à être grands et tout je veux être là. Donc je me chronomètre et voilà. Surtout que j'ai le défaut de m'éparpiller donc si je ne me mets pas un chronomètre c'est mort. (rire).

**Entretien semi-directif,
Anne-Marie, T21, PE, Nouvelle-Calédonie**

Elle organise ses temps de travail de préparation (et de corrections) de manière à pouvoir « libérer ses week-ends » et ainsi pouvoir passer du temps avec ses enfants, soulignant ainsi la nécessité de se fixer elle-même ses propres limites horaires et sa propre charge de travail. Elle fait d'ailleurs référence au travail de son mari, notamment ses horaires, avec lesquelles elle doit s'accorder pour s'occuper des enfants et qui semble être une difficulté pour elle, quelque chose qui fait norme. C'est alors l'organisation de sa vie personnelle, de sa vie familiale qui contraint son travail en dehors des heures de classe.

Les déclarations de ces trois enseignants nous amènent à identifier une norme importante émanant de leur vie en dehors de leur travail : celle de ne pas passer « trop de temps » à « travailler », ici entendu dans le sens préparer ses cours et corriger en dehors des temps de classe. Dans « pas trop de temps », nous voyons à quel point il est difficile de quantifier le temps dont il est question. La norme émane à la fois de l'enseignant lui-même et de son environnement familial et se manifeste concrètement par une répartition en termes d'emploi du temps de travail en dehors des temps de classe : par exemple, uniquement le soir pour Anne-Marie et se manifeste aussi dans les lieux investis par les enseignants pour pouvoir préparer.

L'ensemble des enseignants enquêtés lors de notre étude ont évoqué, explicitement ou implicitement, des normes faisant référence à la gestion de la frontière en leur vie personnelle et leur vie professionnelle. Les quelques éléments dégagés dans cette section font écho à la thèse de Julien Tourneville (2021) qui propose d'interroger le travail enseignant à travers le « temps vécu ». L'analyse de ses résultats permet de mettre en évidence le fait que ce sont les conditions de vie sociales qui déterminent le temps vécu des enseignants. Ceux qui le vivent moins sous une forme de contrainte, voire d'envahissement, mais qui ont plutôt le sentiment de contrôler leur temps de travail et d'avoir toujours du temps à consacrer à leur vie privée.

Cette frontière est d'autant plus poreuse que la tâche de préparation dans le travail enseignant n'a pas d'espace de travail imposé et contraint. Les enseignants sont libres de choisir le ou les lieux dans lesquels ils vont réaliser cette tâche (il en est de même pour les tâches de correction par exemple).

L'espace, selon Lévy et Lussault (2003), s'appréhende dans « sa dimension matérielle » et dans « sa dimension idéale ». L'activité didactique ne saurait alors se réduire à l'espace de la salle de classe. Dans la perspective des géographes, l'espace « se réalise, contextuellement, sous formes de lieux, d'airs et de réseaux » (Lussault, 2007, p. 91). En cela, caractériser l'espace de l'activité didactique, et plus particulièrement ici de le processus de préparation, passe par l'identification des lieux en question.

À partir des déclarations des enseignants et des observations menées lors de l'enquête ethnologique, il a été possible de constituer les tableaux ci-après, qui permet d'identifier tous les espaces dans lesquels les enseignants préparent leurs cours, à savoir, réalisent leur processus de préparation.

Lieux de préparation			Élise	Bertrand	Laure	Natacha	Éric	Alice	Ilona	Carine
Domicile	Espace non aménagé pour travailler	Lit dans la chambre								
		Table de cuisine	⊗							
	Espace aménagé pour travailler	Bureau dans la chambre					⊗			
		Bureau dans le salon						⊗	⊗	⊗
Pendant autre tâche	Sport dans la rue	Jogging								⊗
		Vélo								⊗
	Transport/ déplacement	Métro/train				⊗				
		À pied			⊗					
	Tâche domestique (domicile)	Faire la vaisselle (cuisine)			⊗					⊗
Lieux publics fermés	Bibliothèques			⊗	⊗					
	Cafés			⊗						
École/ Collège	Salles pour enseignants	Salle des maîtres/enseignants	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗		
		Salle informatique	⊗							

		Labo de lettres			⊗					
	Salle de classe	Attitrée	⊗				⊗	⊗		
		Des collègues								
	CDI				⊗					

Tableau 18 : Lieux de préparation des enseignants de France métropolitaine

Lieux de préparation			Jeanne	François	Ophélie	Sandrine	Bob	Irène	Laurence	Anne-Marie
Domicile	Espace non aménagé pour travailler	Lit dans la chambre								
		Table de cuisine	⊗							
	Espace aménagé pour travailler	Bureau dans la chambre			⊗		⊗			⊗
		Bureau dans le salon						⊗	⊗	
Pendant autre tâche	Sport	Jogging								⊗
	Tâche domestique	Faire la vaisselle								⊗
Lieux publics	Bibliothèques									
	Plage					⊗				

Domicile de proches	Table de la cuisine		⊗							
École/ Collège	Salles pour enseignants	Salle des maîtres/enseignants		⊗			⊗	⊗		⊗
		Salle informatique		⊗						
		Labo de lettres			⊗					
	Salle de classe	Attitrée	⊗	⊗			⊗	⊗	⊗	⊗
		Des collègues							⊗	⊗
	CDI									

Tableau 19 : Lieux de préparation des enseignants de Nouvelle-Calédonie

Pour Philippot et Glaudel (2018) qui ont interrogé l'espace de l'activité didactique, bien qu'il existe une discontinuité spatiale et temporelle entre le « en classe » et le « hors classe », ces espaces sont « mise en réseau » par le biais de l'activité didactique de l'enseignant. L'espace de l'activité didactique est alors selon eux « fragmenté ». En nous inscrivant dans la continuité de cette notion, nous constatons à la lumière des tableaux ci-dessus que le « hors classe », le processus de préparation, est aussi constituée d'espaces fragmentés qui se répartissent entre espaces scolaires (salle de classe, CDI...) et espaces non scolaires (lieux publics, domicile...), mis en réseau les uns les autres avec l'activité didactique des enseignants.

En tentant d'aller au-delà du constat de la fragmentation pour davantage caractériser l'espace du processus de préparation, force est de constater de fortes distinctions entre les enseignants. En prenant le cas de Bertrand (T1, PLC Lettres, France métropolitaine), il est possible de faire émerger les éléments qui font normes dans leur activité didactique et qui orientent (et contraignent) leurs choix en termes d'espace. Lors d'un échange informel, Bertrand nous explique :

B : On va aller à la bibliothèque à côté de chez moi, c'est là-bas que je prépare.

A : Tout le temps ?

B : La très grande majorité du temps oui. Des fois quand j'ai vraiment pas le choix... J'ai des tout petits à la maison je t'avais dit. C'est pas trop possible de travailler quand ils sont là.

**Extrait de journal de terrain,
Bertrand, T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

Ainsi, pour Bertrand, ce sont des éléments issus de la vie personnelle qui font normes. Pour Bertrand, la présence de ses jeunes enfants fait qu'il s'organise de façon à travailler en dehors de son domicile. C'est aussi le cas pour Laure (T1, PLC Lettres, France métropolitaine) dont les contraintes matérielles à son domicile oblige à une présence en bibliothèque :

Je n'ai pas autant de livres que je voudrais chez moi pour des raisons personnelles parce qu'ils sont ailleurs. Par conséquent j'utilise énormément la bibliothèque, énormément le CDI, énormément le labo de lettres ici.

**Entretien semi-directif,
Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Lors d'un échange informel, Laure nous avoue, plusieurs mois après cet entretien, que c'est parce qu'elle vit dans un tout petit appartement (un studio) qu'elle ne peut pas préparer ses cours chez elle.

Avec les exemples de Laure et Bertrand, il est possible de considérer que l'espace du processus de préparation est conditionné par des normes issues de la vie personnelle (constitution familiale, type d'appartement, possession de ressources matérielles). Ces deux enseignants se voient contraints de s'orienter vers des lieux publics ressource pour pouvoir faire leur travail. *A contrario*, il est possible d'évoquer les cas d'Ophélie (T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie) et d'Ilona (T25, PE, France métropolitaine) :

Dans la chambre et dans le salon, de nombreuses étagères où sont entreposées les œuvres d'Ophélie, rangées par genre littéraire. Un meuble du salon est consacré à la poésie, celui juste à côté au théâtre. Dans sa chambre, un meuble pour le genre narratif et un autre pour le genre argumentatif (essais, philosophie...). Ophélie m'explique que lorsqu'elle conçoit son programme de l'année, elle n'a qu'à consulter sa bibliothèque pour choisir les œuvres sur lesquelles elle veut travailler en fonction des genres. C'est plus pratique, dit-elle, d'avoir accès directement aux œuvres par genre pour fabriquer ensuite les séquences sans avoir à chercher par auteurs comme à la bibliothèque.

**Extrait de journal de terrain,
domicile d'Ophélie, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie**

Je suis reçue dans un grand salon lumineux, avec de grandes baies vitrées donnant sur une vue dégagée et agréable. Les meubles sont visiblement coûteux. Dans un coin de la pièce, une table à manger à laquelle nous nous installons pour faire l'entretien. [...] De l'autre côté de la pièce, un grand canapé, une grande télé, et un home cinéma, avec une collection de CDs et de vinyles. De l'autre côté encore, se trouve visiblement le « coin travail » d'Ilona. Un bureau et une grande chaise de bureau, un ordinateur fixe dernière génération avec très grand écran. À côté, se trouve une grande bibliothèque où sont entreposés des manuels pédagogiques, classés par ordre de parution. Se trouvent également un grand nombre de classeurs dans lesquels sont entreposées la totalité des fiches de préparation d'Ilona, depuis le début de sa carrière me dit-elle [...] Sur son ordinateur, elle me montre son travail de préparation numérique. Là aussi, un grand nombre de dossiers, classés par années.

**Extrait journal de terrain,
Ilona, T25, France métropolitaine**

Ilona et Ophélie lorsqu'elles préparent, sont la plupart du temps à leur domicile où elles ont un espace de travail aménagé (dans le salon pour Ilona et dans la chambre pour Ophélie). Elles déclarent toutes deux que les revenus de leurs conjoints sont des revenus « confortables » et leur a permis d'aménager leur espace de travail à leur domicile. Les conditions de vie des enseignants, en partie déterminées par les Catégories Socio-Professionnelles de leurs conjoints, apparaissent alors comme producteurs importants de contraintes et de normes qui viennent rendre possible ou non la réalisation du processus de préparation au domicile.

Ainsi, les conditions de vie des enseignants (catégories socio-professionnelles, présence/absence d'enfants, présence/absence de conjoints) sont producteurs de normes pour les enseignants et entrent dans leurs préoccupations quant à la réalisation de leur tâche de préparation.

Entre mise en place de routines de travail et volonté d'améliorer ses pratiques

Pour la réalisation du processus de préparation, les enseignants développent alors des stratégies, des manières de faire, ils normalisent eux-mêmes pour faire en sorte de tenir ensemble des préoccupations qui s'opposent. Pour le dire simplement, un champ de préoccupations est orienté par la volonté de bien faire son travail – ce qui est considéré comme chronophage du point de vue du temps métrique – et de l'autre la volonté (la nécessité ?) de garder du temps pour sa vie personnelle – donc consacrer le moins de temps possible au travail.

La première stratégie développée par les enseignants est celle de développer et mettre en place, dans les premières années de leurs carrières, des routines de travail qui feront norme pour la réalisation de leur processus de préparation. Jeanne (PE, T2, Nouvelle-Calédonie) et Alice (PE, T7, France métropolitaine) explique en entretien :

« Très honnêtement je me suis allégée la préparation parce que l'année dernière je dormais 4H par nuit donc c'était pas possible. Et l'année dernière j'étais inspectée en fait donc c'est pour ça qu'elles étaient hyper détaillées. Cette année elles sont plus light, j'en imprime moins, j'en ai moins besoin – enfin c'est du gaspillage – et j'essaie d'aller à l'essentiel et d'être plus... De passer plus de temps à la préparation effective du matériel de classe des étiquettes, des ateliers : plus pour les élèves et moins pour l'administratif en fait. Pour pouvoir dormir. Et très honnêtement, c'est tout aussi efficace je pense et moi je me sens mieux parce que je suis plus reposée et plus disponible en journée »

Jeanne, PE, T2, Nouvelle-Calédonie

Jeanne, qui est en tout début de carrière, développe une première routine : celle de consacrer son processus de préparation vers la construction et conception d'une activité didactique prévue qui soit effective – en s'attardant notamment sur l'outillage du contrat et du milieu didactique, à la conception du jeu didactique – plutôt qu'à la matérialisation d'une activité didactique prévue à destination de l'inspection (la rédaction des fiches de préparation).

Ophélie (PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie), elle aussi en début de carrière, va plus loin dans sa stratégie de routinisation, nous avons pu l'observer lors de son processus de préparation :

Comme tu peux le voir, sur ce document type, je n'ai plus qu'à compléter. Alors en haut à gauche il y a le niveau, donc ici 6ème. En dessous je mets le titre de la séquence et le numéro de séance. En haut à droite je mets la durée. Ensuite en rouge bien en évidence je mets le titre de la séance, donc là je vais écrire hop, séance 6, et le titre je vais écrire « Notre vie d'objets » (écrit en même temps qu'elle parle).

Voilà ensuite je dois remplir mon tableau. Ce tableau comme tu peux le voir... Ah non pardon, avant le tableau je mets la dominante : ici écriture et ensuite je mets l'objectif, qui est « écrire la situation initiale et la situation finale d'un conte ». Voilà. Donc j'en reviens à mon tableau.

**Observation de moment de préparation,
Ophélie, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie**

Nous observons, chez cette enseignante, la mise en place d'une routine pour la préparation de l'écriture, qui s'inscrit dans une double préoccupation : avoir un contrat didactique similaire pour chacune de ses séances d'enseignement de l'écriture ; gagner du temps dans le processus de préparation. Ce gain de temps, observé chez Ophélie et chez Jeanne dès leur deuxième année d'expérience dans le métier peut être compris comme un gain en compétence. En effet, chez les enseignants plus expérimentés, ces routines sont déjà mises en place : les enseignants ont des manières de mener leur processus de préparation qui sont ritualisées, organisées.

En contre-point de cette dynamique de routinisation, se pose également la question du développement et du renouvellement de la pratique, de la façon d'enseigner, pour aller plus loin et se développer professionnellement. Lydie (PE, T17, Nouvelle-Calédonie), pour expliquer pourquoi elle a décidé d'opter pour ce qu'elle appelle « la méthode Picot » pour l'enseignement du français dans sa classe, dit :

« Je voulais changer ma manière d'enseigner aussi parce qu'au bout d'un moment un enseignant quand il pratique toujours de la même façon... C'est un peu redondant quoi !

**Entretien semi-directif,
Lydie, PE, T17, Nouvelle-Calédonie**

L'une des raisons qui l'a encouragée à choisir cette méthode, outre les arguments didactiques concernant la méthode en elle-même, est alors une volonté de renouveler sa propre pratique professionnelle et lutter contre une forme d'ennui. Dans la même optique, une autre enseignante enquêtée, Ilona (PE, T21, France métropolitaine) explique qu'elle a été à la recherche de projets organisés à l'échelle locale ou régionale, de réseaux d'enseignants dans le but de renouveler sa pratique et d'avoir accès à une communauté d'enseignants réfléchissant sur leur pratique :

« moi ce que je fais c'est que je participe au projet XXX. Moi je trouve que c'est assez salubre ce genre de projet parce que comme tu as 2 demi-journées de formation au début, et où tu es avec d'autres enseignants, donc des instituteurs et des profs, c'est les rares d'occasions où il y a des échanges sur comment on s'y prend, des échanges de pratique. Et moi c'est là que je trouve vraiment beaucoup d'idées. [...] Grâce à ce projet là que j'ai appris beaucoup. »

**Entretien semi-directif,
Ilona, PE, T21, France métropolitaine**

La recherche de ressources, pour cette enseignante, passe par l'inscription dans des projets pensés à plus grandes échelles, qui lui permettent d'avoir des temps de travail ensemble effectif entre pairs, où les enseignants sont physiquement réunis pour tenter de faire améliorer leurs pratiques. Pour beaucoup d'autres enseignants, y compris ceux inscrits dans des collectifs d'écoles ou de collèges qui fonctionnent en collectif, cette recherche de ressources reste plus opportuniste, aux cours d'échanges informels.

À la lumière de ces deux enseignantes, les autres enseignantes expérimentées de l'enquête s'inscrivent aussi dans une dynamique de renouvellement de leur pratique via la recherche de nouvelles ressources, des échanges avec de nouveaux collègues, l'inscription dans des dispositifs inter-classes, inter-écoles ou nationaux. L'enjeu est de trouver de nouveaux dispositifs didactiques dans l'optique de s'inscrire dans une logique de développement professionnel (comme stipulé par les normes institutionnelles) et dans une logique personnelle (« je ne veux pas m'ennuyer »).

Optimiser les temps de présence en classe : aménager la salle de classe et avoir des instruments prêts à l'emploi

La question du temps métrique en classe n'est pas que pensé à l'aune de la programmation et/ou de l'emploi du temps. Il est également pensé de façon à consacrer le plus de temps métrique possible au temps didactique, à savoir, à l'avancée des savoirs. Pour cela, une tâche de préparation importante est l'aménagement de l'espace de la salle de classe et instruments (dans leur aspect matériel) pour qu'ils soient prêts à être utilisés *in situ*. Il s'agit d'une tâche qui consiste à organiser logistiquement l'espace de travail pour l'activité *in situ* (le plus souvent la salle de classe, mais pas exclusivement) et prévoir les besoins matériels des élèves et/ou de l'enseignant. Précisons d'emblée que, concernant cette tâche, enseignants disposant de leur propre salle (les enseignants du primaire et quelques enseignants du secondaire) se trouvent dans des conditions bien différentes de ceux qui n'en disposent pas. Cette différence de condition va influencer directement les modalités de réalisation de la tâche et ses objectifs.

L'attribution d'une salle de classe ou non détermine alors la nature des tâches qui peuvent être accomplies en termes d'organisation matérielle et logistique. L'aménagement de la salle de classe et du matériel en début d'année est irréalisable pour la plupart des enseignants du secondaire qui n'ont pas de salles attribuées, et qui donc, ne peuvent avoir la main sur la disposition du mobilier et ne peuvent entreposer du matériel dans la classe sur le long terme. Ils sont alors contraints de penser un mode d'organisation matériel et logistique qui repose sur le déplacement.

Nous pouvons notamment nous intéresser au cas de François (T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie) qui explique comment il pense ses heures d'arrivée au collège pour anticiper son organisation matérielle :

Le cours de François a lieu un jeudi, en première heure de la journée, de 7H 30 à 8H30. J'arrive à 7H 15, ce qui correspond à l'heure d'arrivée de François dans l'établissement. Je le suis dans ses occupations habituelles. Nous nous rendons d'abord en salle des professeurs où il a besoin de faire des photocopies pour tous ses cours de la matinée : non seulement pour ses 6èmes mais aussi pour ses deux classes de 3^e. La salle des enseignants est déserte lorsque nous entrons : François précise qu'il fait exprès d'arriver dès l'ouverture de l'établissement pour pouvoir faire ses photocopies « avant le rush de 7H 25, où c'est la folie ». Il passe un petit moment pour calculer le nombre de photocopies qu'il doit faire et lance les deux photocopieuses en même temps : l'une pour le document destiné aux 6^{es}, l'autre pour le document destiné aux 3^{es}. Pour ses 6^{es}, il « fait 12 photocopies », pour un effectif de 24 élèves, du document qu'il a conçu au préalable.

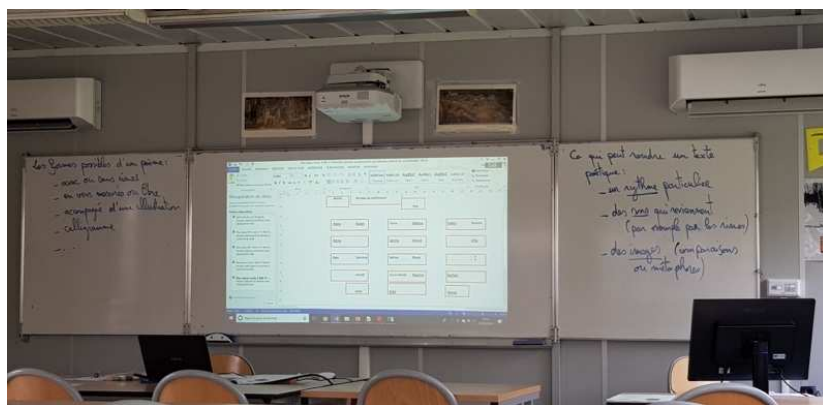
Chez les enseignants ne disposant pas de leur salle (uniquement des enseignants du secondaire), il semble en revanche y avoir une gestion des difficultés logistiques au quotidien qui ne se manifestent pas dans l'installation et la prise de possession d'une salle singulière mais plutôt dans la gestion des imprévus (pannes de photocopieuse, salles de classe inadaptées au nombre d'élèves, changements de salles prévus ou imprévus, absence de matériels etc.). L'idée, pour ces enseignants, est davantage d'avoir un système qui leur permette de lancer le cours le plus rapidement possible (ce que peut ralentir ou empêcher un manque de matériel ou un matériel défaillant par exemple).

À titre d'exemple, nous pouvons observer l'« espace tableau » des salles de classe d'Alice (PE) et Bertrand (PLC Lettres) :



**Salle de classe d’Alice, PE,
T7, France métropolitaine**

Figure 8 : Salle de classe d’Alice



**Salle de classe de
Bertrand, PLC Lettres,
T1, France métropolitaine**

Figure 9 : Salle de classe de Bertrand

Notons, chez Alice, la richesse et le grand nombre d’affichages : en haut du tableau, les affiches relatives aux couleurs, en bas les affiches relatives aux différentes calligraphies des lettres, ou encore, en haut à gauche du tableau, l’étiquetage des mois de l’année organisés de manière à se repérer dans le temps (passé, présent, futur). L’ensemble permet alors d’inscrire cet « espace tableau » comme un élément constitutif du contrat didactique puisqu’ils font partie des éléments matériels habituels dans l’espace de classe.

À l’inverse, chez Bertrand, tous les éléments présents dans la zone sont éphémères. La photo placée ici a été prise quelques minutes avant le début de la séance de cours que nous étions venue observer. Bertrand avait mis à profit le temps de récréation pour écrire au tableau ce qu’il a appelé des « rappels de cours » et pour mettre en place la vidéo-projection.

Pour les enseignants disposant d’une salle de classe attitrée, passer du temps à agencer la disposition des tables et des chaises, des « coins » (bibliothèque, jeux...) est une étape incontournable de début d’année avant la rentrée scolaire. Les enseignants, parfois aidés de

leurs proches, placent chaque meuble pour qu'il corresponde à l'organisation qu'il a pensée. Le placement des tables et des chaises, leur orientation par rapport au tableau de la classe, la place des armoires, des livres, des classeurs, des affiches etc... tout est pensé en fonction de l'organisation de la classe. Ilona nous explique par exemple lors d'un échange informel, après un entretien semi-directif :

Ilona m'explique que tous les ans, avant la rentrée, son mari vient l'aider pour aménager sa classe. Le travail est selon elle « assez physique », son mari peut l'aider à pousser, déplacer, porter des meubles, du matériel. Ils passent du temps également à trier le matériel, jeter ce qui n'est plus bon : des livres devenus obsolètes, des jeux devenus inutilisables, du matériel scolaire (crayons, stylos, cahiers, pinceaux) usager. Ils rangent le matériel, nettoient les armoires, les meubles, et entreposent le nouveau matériel acheté. Ce travail dure deux ou trois jours entiers.

**Extrait de journal de terrain,
Ilona, PE, T25, France métropolitaine**

Il s'agit d'un travail important d'aménagement de l'espace de classe, qui est pensé en fonction de l'organisation du quotidien de la classe avec les élèves. Cet aménagement va de l'agencement des meubles jusqu'au tri et au choix du matériel.

Ce sont alors des normes organisationnelles et institutionnelles qui circonscrivent l'optimisation du temps métrique dans la réalisation du processus de préparation. Aménagement de l'espace de la salle, mobilisation d'instruments, en fonction de si l'on est enseignant du primaire ou enseignant du secondaire va varier. Dans le premier degré, l'aménagement de la salle de classe est non seulement permis par l'attribution d'une salle, mais constitue également un système de normes à part entière. Il existe des manières de faire qui se transmettent par les pairs. Dans le second degré, dans la plupart des cas, l'enseignant n'a pas de salle attribuée ce qui fait qu'il déploie des stratégies pour pouvoir enseigner quel que soit la salle dans laquelle il est amené à enseigner. Néanmoins, si les normes varient d'un degré à l'autre, aménagement de l'espace et mobilisation des instruments sont pensés dans une même optique : celle d'économiser du temps (métrique) à consacrer aux aspects pratiques de l'activité didactique et en consacrer davantage au temps didactique, à savoir, à la chronogénèse. Nous y reviendrons.

En somme, les préoccupations temporelles s'articulent selon plusieurs acceptions qu'il peut y avoir du temps. Dans le travail enseignant, et plus particulièrement dans l'activité didactique, se juxtaposent plusieurs logiques temporelles : le temps de l'activité *in situ*, le temps de le processus de préparation, qui eux-mêmes peuvent être saisis du point de vue du temps métrique, ou bien du point de vue du temps didactique.

9.3. Les préoccupations à propos du contenu à enseigner

La question du contenu à enseigner, c'est-à-dire la question des « savoirs » en jeu dans l'activité didactique, est une préoccupation constante pour l'ensemble des enseignants. Il faut néanmoins noter que, comme le souligne Reuter (2013), la notion peut renvoyer à des réalités très diverses telles que des savoirs, savoirs-faires, des « comportements » ou encore des « valeurs ». L'ensemble de ces éléments ont en commun d'être construits par une institution (l'école), elle-même construite socialement et historiquement.

La notion de contenus renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont les objets d'enseignement et/ou d'apprentissages les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi des valeurs, des pratiques, des « rapports à », voire des comportements ou des attitudes. Cette notion désigne donc tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissages, implicites ou explicites (Delcambre, 2013, p. 43)

Il est possible de considérer, comme le propose Daunay (*in* Daunay, Fluckiger et Hassan, 2015) « un contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement ». Dans cette perspective, les contenus ont nécessairement vocation à être enseignés.

Pour les enseignants, les contenus représentent à la fois ce qui est en jeu dans l'activité didactique et des prescriptions qu'il convient d'appliquer.

9.3.1. Comment faire apprendre l'écriture et faire apprendre tout le reste ?

Quelle conception de l'écriture enseigner ?

L'une des préoccupations des enseignants est de savoir quel aspect, quelle conception de l'écriture il convient d'enseigner. En effet, de quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'enseignement de l'écriture au cycle 3 ? Il semblerait que, pour tous les enseignants de notre enquête, il existe plusieurs conceptions de l'écriture qui sont à enseigner. Nous avons pu identifier trois conceptions de ce qu'est l'écriture et auxquelles correspondent des dispositifs didactiques qu'ils mettent en place.

- La « production écrite » : écrire pour produire des textes ou écrire comme les écrivains ?

Les enseignants semblent associer la production écrite à la production, par les élèves, d'un écrit long. Cet écrit doit être nouveau, dans le sens où il ne s'agit pas de reproduire un texte déjà produit, de mobiliser son imagination pour pouvoir l'écrire.

Les modèles didactiques qui sont associés à la production écrite sont ceux permettant de faire produire des écrits longs : les « chantiers d'écriture » ou les « projets d'écriture », ou alors de longues « séances de productions écrites » ; « ateliers d'écriture ».

Cette conception est directement issue des normes institutionnelles et des normes issues de la formation.

Mais par exemple la production de texte c'est un truc qui me dépasse dans le sens où la production de texte pour moi c'est un ensemble en fait. On peut pas saucissonner en compétences. Enfin si on peut d'ailleurs ils le font en didactique du français ils y arrivent très bien mais moi ça me dépasse parce que ça enfin il me semble en tout cas que les auteurs, les écrivains, ils saucissonnent pas leur pratique d'écriture. C'est-à-dire qu'ils écrivent ils trouvent l'inspiration des méthodologies en fait pour écrire ils y arrivent.

**Entretien semi-directif,
Éric, T4, PE, France métropolitaine**

Lorsqu'il s'agit d'identifier et caractériser le contenu à enseigner pour cet enseignant, il évoque le travail des « écrivains » et la façon dont ils procèdent pour écrire. Ces pratiques dans le travail des écrivains sont ici considérées comme des contenus à enseigner et sont mobilisées en tant que système de normes par l'enseignant pour pouvoir construire son activité didactique (prévue et *in situ*). Mais pour davantage comprendre le travail des écrivains dans l'activité didactique d'Éric, il est possible de qualifier ce système de normes de « pratiques sociales de référence » (Martinand *in* Giordan, 1981) sur lesquelles il faut se reposer pour enseigner l'écriture. Il s'agit du contenu visé : pour cet enseignant, les élèves doivent *in fine* être capables d'écrire en suivant des manières de faire, des pratiques, similaires à celles des écrivains dans la « vraie vie ». Le concept de « pratique sociale de référence » que soulève les déclarations d'Éric nous permet d'introduire l'idée, que nous reprendrons ultérieurement, que ce qui fait norme dans l'activité didactique, c'est aussi le hors école, les véritables savoirs savants. Dans ce que dit Éric, il y a l'idée que les élèves pour apprendre les contenus, ils doivent être mis dans des situations similaires à ce qui se passe dans les pratiques sociales de référence – ici le travail des écrivains. À ces pratiques sociales de références correspondraient alors, implicitement, des modèles didactiques (Chabanne et Bucheton, 2002), c'est-à-dire des manières d'enseigner et d'évaluer.

- « Bien écrire »

Dans les préoccupations des enseignants, apparaît en contre-point de leur conception de la « production écrite », celle du « bien écrire », entendu dans le sens de savoir écrire en respectant les normes linguistiques de l'écrit. Si nous reprenons le cas d'Éric :

Et à côté par contre ça ne m'empêche pas de leur apporter de la matière pour bien écrire bien écrire du français et ça, ça se fait en dictée sur petites séances que je fais de grammaire ou de conjugaison dans la semaine.

**Entretien semi-directif,
Éric, T4, PE, France métropolitaine**

De nouveau, on retrouve l'idée qu'aux contenus correspondent des manières d'enseigner, des modèles didactiques (Chabanne et Bucheton, 2002). Le contenu dont il est question ici semble coexister avec le travail des écrivains, évoqué précédemment : il s'agit de la capacité à « bien écrire », écrire en respectant les normes linguistiques. Il s'agit explicitement d'un système de normes véhiculé à la fois par la hiérarchie et la machine institutionnelle, mais aussi continuellement alimenté par les pratiques ordinaires des enseignants. Pour enseigner le « bien écrire », cela demande dans ce modèle didactique de donner des éléments en langue (règles d'accords...).

Plus implicitement, il est ici fait référence à la formation du citoyen, à la problématique de l'insertion professionnelle.

- L'écriture pour apprendre et pour évaluer

Dans les préoccupations des enseignants, nous retrouvons des caractéristiques intrinsèques à l'écriture, contextualisée au contexte scolaire. En effet, l'écriture est à la fois contenu d'enseignement et un moyen pour apprendre et pour évaluer d'autres contenus.

Parce qu'ils écrivent régulièrement par exemple, on va faire l'analyse du texte on va analyser un point du texte on va faire ça en cours dialogué et puis je vais leur dire « et bien maintenant vous avez 5 minutes pour écrire 2 phrases, pour remettre à l'écrit en forme c'est vous qui construisez la trace écrite et vous me la suggérez d'ici 5 minutes ». Ensuite j'écris au tableau, je repars de leur proposition pour proposer la trace écrite finale. Donc on est déjà bien déjà dans la production écrite... Sauf qu'elle est limitée.

**Entretien semi-directif,
Laure, T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

Ici, avec l'exercice de la trace écrite, est fait référence implicitement à la fonction épistémique du langage écrit (Chartrand et Blaser in Schneuwly et Christen, 2006).

Bien que notre enquête et notre procédé d'analyse aient pu permettre d'identifier ces trois conceptions de ce qu'est l'écriture et ce qui doit en être appris aux élèves, force est de constater que les enseignants n'ont pas toujours une vision claire de ce qu'ils doivent enseigner ou de ce qu'ils enseignent en termes de contenu. En atteste l'utilisation des différents mots et expressions se rattachant plus ou moins à l'écriture : « écrit », « production écrite », « langue écrite », « écriture » qui sont utilisés les uns avec les autres ou en se substituant l'un à l'autre.

Derrière la confusion de ces mots, il semble y avoir, selon nous, parfois une confusion entre les différentes conceptions de l'écriture, ses différentes fonctions et plus particulièrement ses différentes fonctions à l'école. Nous y reviendrons.

L'écriture ou le français ?

Dans le processus de préparation, l'une des préoccupations des enseignants ne se limite pas à se demander quelle conception de l'écriture enseigner, mais s'étend à l'ensemble de l'enseignement de la discipline français. En effet, dans l'ordinaire du quotidien, la préoccupation d'enseigner *les bonnes* conceptions de l'écriture se heurte à la constitution des savoirs en disciplines scolaires. Pour certains enseignants, tels que Bob, il n'est pas pertinent de séparer les différents contenus dans la préparation :

B : Production écrite... Production écrite c'est un peu dur. En fait en étude de la langue, en grammaire et tout c'est plus facile. Production écrite... Je peux te parler du français de manière générale parce que bon je sépare pas trop...

**Entretien semi-directif,
Bob, T4, PE, Nouvelle-Calédonie**

Cet enseignant nous rappelle ici que c'est les constitutions en discipline qui font foi. L'écriture apparaît uniquement comme l'un des contenus qu'il faut enseigner (aux côtés de la lecture, de l'oral, de l'étude de la langue).

Ce qui fait norme, ce sont des conceptions plus ou moins savantes de l'écriture. Ces conceptions, largement véhiculées par la formation des enseignants et les discours institutionnels.

Il existe alors chez les enseignants de cycle 3 plusieurs conceptions de l'écriture qui entrent en tension les unes avec les autres, et qui sont l'objet de préoccupations importantes pour eux. Il est intéressant de noter que, contrairement aux dispositifs didactiques et plus largement à la question de « comment enseigner l'écriture ? » les enseignants ne semblent pas faire de recherches à propos de l'écriture en tant que « savoir » ou en tant que « pratique

sociale de référence ». Pour concevoir l'activité didactique prévue, ils font des recherches de ressources ayant des propriétés didactiques (ou un potentiel d'utilisation didactique) et se reposent sur des savoirs qu'ils ont déjà acquis à propos de l'écriture (ou qu'ils pensent avoir acquis). Ce sont ces savoirs qui font norme et il est difficile d'en identifier la provenance. Si pour certains la mobilisation d'un certain modèle didactique qu'ils parviennent à identifier les renvoie explicitement à leur formation, pour d'autres, leur savoir à propos de l'écriture apparaît comme une hybridation entre leurs(s) formation(s), des idées reçues, des discours donnant des représentations de ce qu'est le contenu.

9.3.2. L'écriture : contenu à enseigner ? moyen pour enseigner ? moyen pour évaluer ?

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, l'écriture peut revêtir, de par ses caractéristiques intrinsèques, plusieurs fonctions : il peut servir pour le sujet écrivant (Bucheton, 1995 ; Chabanne et Bucheton, 2002) à organiser sa pensée, apprendre, créer, se remémorer ou encore communiquer avec autrui. Cette multitude de fonctions possibles conditionnent et permettent son usage en classe. L'une des spécificités de l'écriture est son omniprésence dans la classe et dans les pratiques scolaires, comme le dit Bertrand (T1, PLC Lettres, France métropolitaine) : « *Je n'ai pas de manière particulière de préparer les cours qui ont ce type de contenu puisque chaque cours a ce type de contenu* ». Il indique ainsi que selon lui, son processus de préparation ne change pas d'une séance à l'autre, puisque l'écriture est toujours, quelque part, présente.

Quelle(s) place(s) donner à l'écriture au quotidien ? La concurrence entre oral et écrit

Du fait que dans la discipline français l'écriture peut être à la fois contenu à enseigner et moyen pour enseigner, sa place est constamment interrogée par les enseignants. À ces caractéristiques intrinsèques à l'écrit et à la discipline français dans le système scolaire, s'ajoutent les difficultés des élèves telles que comprises et interprétées par les enseignants : les élèves dans les écoles et collèges « difficiles » sont considérés comme globalement en difficulté en écriture. Aussi, lorsqu'il s'agit de réfléchir aux contenus d'enseignement et aux moyens de les enseigner, l'écriture est mis en concurrence avec l'oral :

Je pense que c'est ultra ultra important de leur apprendre l'oral. Quand je suis venue dans ce collège, c'était ma deuxième affectation. J'avais aussi des troisièmes et je les préparais au brevet. Alors déjà à l'écrit je sais pas par où commencer tellement on partait de loin, et puis j'étais vraiment débutante, mais alors à l'oral c'était encore pire. Donc du coup ce

que j'ai fait, je ne vais pas leur apprendre toute la grammaire de quatre ans... Ils apprenaient rien c'est pas de la faute de mes collègues ils apprenaient rien. Donc je me suis retournée sur l'oral.

**Entretien semi-directif,
Natacha, 3^e année contractuelle,
PLC Lettres, France métropolitaine**

Dans les préoccupations des enseignants, il semblerait alors qu'il y ait un souci de rendre compréhensible et accessible les contenus qu'ils mettent en jeu dans l'activité didactique. Pour Natacha, choisir de privilégier l'oral plutôt que l'écrit était pour elle une façon de rendre plus accessible pour ses élèves. L'écrit comme moyen de communication et moyen d'enseignement comme plus difficile comparé à l'oral. Il est possible ici d'établir des liens avec les savoirs des enseignants à propos de langue et de son apprentissage. Ils savent que la langue orale, comme nous l'avions présenté au chapitre 2, s'apprend de façon plus spontanée que l'écriture, qui elle requiert nécessairement un apprentissage explicite. Le questionnement qui se pose aux enseignants est alors : pour l'enseignement de tel contenu ou tel aspect de contenu, est-ce que je dois utiliser l'oral ? L'écrit ? Les deux à la fois ? Si oui, comment ?

L'écriture : à enseigner ou à évaluer ?

Les questionnements que nous venons d'évoquer entrent en résonance avec le statut de l'écriture à l'École, ou plutôt, la façon dont elle est présentée, mobilisée, proposée aux élèves. En effet, articulée implicitement ou explicitement à la question de l'écriture et de son enseignement, on trouve la question de l'évaluation : l'écriture doit faire l'objet d'évaluations et doit servir à évaluer d'autres contenus (en français et dans la plupart des disciplines scolaires). Dans les entretiens, les enseignants évoquent ainsi les évaluations comme un allant de soi :

Natacha me demande si je veux assister à une séance de production écrite. Je lui dis que oui et lui demande quand aura lieu sa prochaine séance. Elle me décrit rapidement sa séquence en réfléchissant et me dit « du coup l'évaluation ce sera pas la semaine prochaine mais la suivante ». Je me rends compte que sa « séance de production écrite » est une évaluation.

**Extrait de journal de terrain,
rencontre avec Bertrand et Natacha**

Pour Natacha, les séances d'écriture impliquent nécessairement une évaluation qui sera nécessairement notée et qui se situe nécessairement en fin de séquence. Il y a ici une

association, voire une confusion entre le contenu à enseigner et l'impératif d'évaluer les productions des élèves.

F : Je leur donne un truc similaire (en évaluation) à ce que je t'ai dit tout à l'heure (comme séance) sauf que je leur donne moins d'aide personnelle évidemment, je me contente d'expliquer la consigne avec eux et il n'y a pas de lectures orales évidemment. Il y en a encore pas mal qui n'écrivent pas en évaluation, j'ai vraiment du mal à gérer ça. Je me dis que quand même, c'est une évaluation, si j'en aide certains et pas d'autres c'est pas juste. Là encore, j'ai pas de réponse à ça alors ce que je fais pour le moment c'est que j'aide un tout petit peu ceux qui n'écrivent vraiment rien pour éviter qu'ils rendent copie blanche. Mais sinon ouais, pour en revenir à la préparation, ça ressemble beaucoup à ce que je fais pour préparer une séance de cours finalement. Je prépare la feuille que je vais leur donner avec le sujet et la grille critériée. Sauf que dans la grille critériée il y a les points, contrairement à la grille qu'on utilise en séance. En parlant de cette grille j'ai eu l'idée la dernière fois, enfin j'ai plutôt vu l'idée sur internet, de faire s'autoévaluer les élèves. Bon je sais pas trop ce que ça vaut parce que moi j'ai peur qu'ils mettent des trucs au pif, ça servirait du coup vraiment à rien de faire ça. Mais peut-être qu'en construisant bien le truc, ça pourrait devenir quelque chose de constructif. À voir.

**Entretien semi-directif,
François, T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie**

Ce qui pose question aux enseignants, comme c'est le cas de François, c'est plutôt : comment mettre en place des évaluations équitables ? Comment concevoir des évaluations qui soient cohérentes avec l'enseignement que les élèves ont reçu ? Le fait de devoir évaluer les élèves est évidemment issu des normes institutionnelles, très ancrées dans le monde scolaire et dans le travail enseignant.

Les normes évaluatives associées à l'écrit et l'écriture semblent être d'autant plus importantes dans l'enseignement primaire :

I : Oui. Il me semble que dans un arrêté, peut-être qu'il n'est plus à jour il faudrait que je me renseigne mais quand on m'a formé on me disait que chaque écrit doit être corrigé par l'enseignant et si possible évalué. C'est à dire que l'écrit c'est un support d'évaluation pour beaucoup de compétences.

**Entretien semi-directif,
Irène, T7, PE, Nouvelle-Calédonie**

Ainsi, l'écriture fait l'objet de plusieurs préoccupations, en lien avec sa place dans la discipline « français » et dans l'école en général, place qui est elle-même conditionnée par ses caractéristiques intrinsèques et

9.4. Les préoccupations à propos des élèves

Une préoccupation qui est également présente chez tous les enseignants de l'enquête, c'est évidemment celle des élèves. Ils se posent beaucoup de questions pour tenter de les comprendre, d'anticiper leurs réactions, leurs difficultés.

À côté de ces questions en tension, l'analyse de nos résultats met en évidence un consensus : à tous les moments de réalisation de cette tâche de conception de la progression (et à toutes les échelles), les élèves, bien qu'absents, font l'objet d'une préoccupation constante de l'enseignant puisque tout ce qui est organisé et conçu se fait dans l'anticipation de, en vue de ce qui se passera concrètement en classe en présence des élèves. À cet égard, François (PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie) souligne les difficultés engendrées par le paradoxe de devoir préparer en amont pour des élèves qu'il ne connaît pas : « *C'est surtout difficile pendant les grandes vacances parce qu'on connaît pas encore les élèves et pourtant il faut bien préparer quelque chose* » (entretien semi-directif, François, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie). Il souligne ainsi des problématiques de travail liées au fait que l'activité didactique est non seulement conjointe (elle inclut à la fois enseignant et élèves) mais aussi qu'elle est incarnée par des individus en particulier, qui ont des caractéristiques et une identité qui leur est propre. Sandrine (PLC Lettres contractuelle, 4^e année, Nouvelle-Calédonie) a l'habitude de prendre des remplacements sur des périodes succinctes et de faire cours sans avoir préparé de séquence puisque ne connaissant pas le niveau de ses élèves longtemps en avance. Elle explique en entretien la différence avec l'année en cours (l'année de l'enquête) où elle a obtenu un poste sur une plus longue durée :

Je n'ai vraiment pas le temps de préparer des séquences par exemple, je reprends comme je peux ce qu'on me dit de faire. Cette année par contre j'ai dû faire des séquences, c'est la première fois que je fais ça. Des séquences comme ça, c'est la première fois et c'est la première fois que j'ai des élèves, que j'ai plutôt les mêmes élèves sur un temps aussi long et c'est la première fois du coup que je prépare des cours pour des élèves que je connais aussi bien. C'est beaucoup plus facile, c'est vraiment plus facile...

**Entretien semi-directif,
Sandrine, maître auxiliaire 4^e année, Nouvelle-Calédonie**

Dans cet extrait, elle souligne elle aussi le caractère conjoint de l'activité didactique, même hors classe au moment de la préparation : préparer c'est avoir une préoccupation constante d'un « autrui », cet autrui étant l'instance élève. C'est anticiper, prévoir, imaginer leurs réactions, leurs intérêts, même lorsqu'ils sont absents et même lorsqu'on ne les connaît pas encore.

9.4.1. Comment faire apprendre l'écriture sans que ce soit trop difficile ?

L'écriture, nous l'avons déjà dit, est considérée comme un domaine, un contenu, avec lequel les élèves sont particulièrement en difficulté. Il convient, à ce stade de notre réflexion, de rappeler que l'ensemble des enseignants de notre enquête exercent dans des contextes « difficiles », à savoir des écoles et collèges où les élèves sont plus en difficulté que la moyenne nationale. Aussi, tous les enseignants interrogés considèrent être dans un contexte, une école, un quartier « particulier » où il convient de réfléchir en profondeur sur les « besoins » des élèves.

Quelles difficultés des élèves à l'écriture, selon les enseignants ?

En creusant dans les préoccupations des enseignants, le fait de dépasser le constat des difficultés en écriture et de s'interroger sur la nature de ses difficultés, leurs causes, leurs effets et la façon d'y remédier est au cœur du questionnement des enseignants. Sur ces questions, les enseignants en début de carrière sont les plus dépourvus :

Je ne sais pas comment faire pour véritablement aider les élèves qui sont en grande difficulté, à part en allant les voir individuellement. La production écrite c'est tellement personnel, c'est solitaire, c'est se mettre face à sa feuille, face à soi. C'est très difficile et les élèves les plus démunis ne savent pas par quel morceau commencer en fait. Et je comprends bien, c'est difficile. Mais moi je ne sais pas comment faire pour plus les aider, ou plutôt pour mieux les aider. Je ne sais pas. Donc dans ma préparation, au moment où je prépare, je pense à ça effectivement mais je n'ai pas de solution. Je ne trouve pas de solution

**Entretien semi-directif,
Ophélie, T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie**

Cette enseignante en début de carrière souligne le fait que certaines préoccupations (ici l'identification des difficultés des élèves), bien qu'elles fassent l'objet de questionnements pendant le processus de préparation, ne parviennent pas à se traduire et s'actualiser *in situ* ni même dans une idée projetée qu'est l'activité didactique prévue. Dans le cas de l'écriture, le constat des difficultés s'apprécie non seulement en fonction de ce que les élèves parviennent à produire (l'écrit) mais aussi en fonction de leur « comportement ». Dans le cas évoqué par Ophélie ci-dessus, elle a observé que ses élèves « n'écrivent pas ».

Chez les enseignants plus expérimentés, même constat : il y a des élèves qui s'engagent dans la tâche d'écriture plus facilement que d'autres. Néanmoins, contrairement aux enseignants débutants, les expérimentés trouvent des moyens pour aider leurs élèves, y compris ceux en

très grande difficulté. Leur questionnement pendant le processus de préparation est alors davantage orienté vers les réponses possibles auxquelles ils peuvent penser pour concevoir l'activité didactique prévue, et l'actualiser ensuite *in situ* :

j'avais demandé à chacun je leur avais donné aucune consigne d'écriture et en fait je m'étais rendu compte que c'était de les placer devant un gouffre. Ça avait été beaucoup plus difficile pour eux. Donc tu vois c'est aussi en terme de préparation, c'est souvent des choses j'expérimente et après je réajuste. Donc quand c'était il y a 3 ans, je leur avais donné aucune consigne et je les avais perdus. On était vaguement partie d'un roman à elle et je leur avais demandé de garder le même début d'histoire. Mais bon, j'avais trouvé que c'était difficile et je m'étais rendu compte que ce qui avait été difficile c'était que les élèves, ils ont pas de comme il lisent pas ou peu, ils sortent assez peu, ils voyagent assez peu. Et quand tu leur dis « imagine » et bien ils ont pas beaucoup d'images qui viennent. En fait et du coup, tu les places devant un mur.

**Entretien semi-directif,
Ilona, T21, France métropolitaine**

Ici, Ilona, enseignante expérimentée, fait le récit de la mise en place d'un projet inter-écoles. Dans les séances d'écriture qu'elle avait construites et mises en place, elle s'est rendue compte que le contrat et le milieu didactique n'étaient pas suffisamment équilibrés pour pouvoir permettre à ses élèves de développer des stratégies gagnantes : en ne donnant qu'une « consigne » en tant que contrat, sans autres éléments à portée des élèves pour permettre de faire milieu. La tâche demandée aux élèves était alors trop difficile. Là, c'est bien l'expérience vécue lors d'une activité didactique *in situ* qui fait norme pour l'enseignante. Suite à la mise en place de ce projet, trois ans plus tôt, elle a décidé de revoir en profondeur sa façon d'envisager l'enseignement de l'écriture, en prenant pleinement en compte le type de difficultés engendrées par la mise en place de dispositifs trop difficiles.

Kervyn (2014) définit l'entrée en écriture comme « l'activité cognitive et sémiotique que déploie le sujet scripteur lorsqu'il se retrouve seul (parfois en collaboration avec d'autres) face à la tâche à réaliser », en précisant que la notion ne désigne que la phase de démarrage dans l'écriture. Il s'agit donc, au niveau temporel, d'une tâche qui succède à la préparation à l'écriture.

Comment étayer ?

Dans le vocabulaire des enseignants, la question de « comment étayer ? » se traduit souvent par « comment aider les élèves ? ». Pour Bucheton et Soulé (2008, 2010), les préoccupations des enseignants en classe peuvent être saisies comme un multi-agenda de préoccupations

enchâssées. Parmi ces préoccupations, celle de vouloir « étayer » est une préoccupation majeure (plus importante que les autres), c'est-à-dire, celle de vouloir faire faire quelque chose aux élèves en les aidant pour cela. D'après l'analyse de nos résultats, les gestes d'étayage, bien qu'effectivement réalisés uniquement dans l'activité *in situ*, sont réfléchis et normalisés dans le processus de préparation, puis renormalisés dans l'activité prévue, qui sera elle-même renormalisée en situation devant les élèves.

Là encore, il existe des normes et systèmes de normes transmis directement ou indirectement aux enseignants, pour qu'ils puissent effectuer ces gestes d'étayage. Nous nous contenterons ici d'exposer quelques uns de ces gestes professionnels d'étayage transmis, notamment par la formation et par les pairs, pour mettre en évidence le cœur des débats qui émergent lors de le processus de préparation.

- Les ressources matérielles pour élèves construits pour être des instruments

Les ressources pour élèves, considérées comme des ressources matérielles (Gueudet et Trouche, 2008, 2010), sont conçues lors du processus d'instrumentalisation mené par l'enseignant dans le processus de préparation dans l'optique de permettre aux élèves d'entrer dans les tâches d'écriture (ceci a été développé en section 9.1.2). Pour rappel, nous pouvons prendre le cas de l'un des supports pour élèves conçu par Anne-Marie :

Les connecteurs logiques		
CAUSE Parce que Car Par Grâce à En effet En raison de Du fait de À cause de	BUT : Dans le but de Pour Afin de Pour que Afin que De peur que Dans l'objectif de	CLASSER : Puis Premièrement Ensuite Après que D'une part D'autre part Enfin
SUPPOSITION Si Peut-être Probablement Sans doute Éventuellement À supposer que A cas où	OPPOSITION Mais Cependant En revanche Or Toutefois Pourtant Malgré En dépit de	COMPARAISON Ou De même Autant que De même que Plus que Davantage que Moins que Plutôt que

Figure 10 : Écrit de préparation d'Anne-Marie

Comme d'autres enseignants du primaire de notre enquête⁷¹, Anne-Marie conçoit ce qu'elle appelle des « fiches de besoin », à savoir, des écrits qui permettent de donner des éléments de langue (dans le cas ici, du lexique). Selon ses dires, ces supports ont pour vocation soit d'être utilisés individuellement par les élèves à leur table (comme c'est le cas de celui-ci-dessus) ou bien de faire l'objet d'un affichage permanent en classe. Dans les deux configurations, le support est pensé pour outiller matériellement le milieu didactique et est supposé permettre à l'élève d'entrer et rester dans la tâche d'écriture.

- Les systèmes d'aides entre élèves

⁷¹ Notamment Irène (T7, PE, Nouvelle-Calédonie) ou encore Ilona (T21, PE, France métropolitaine)

Pour permettre d'aider les élèves dans la tâche d'écriture, les enseignants de cycle 3, que ce soit ceux du primaire ou ceux du secondaire, recourent souvent à des systèmes d'aides entre élèves. Celui qui revient le plus fréquemment dans notre enquête est le fait de faire produire l'écrit à des binômes d'élèves et non à des élèves seuls. C'est le cas de Natacha :

Là j'arrive pas à me décider si je vais faire en groupes de deux ou seuls. Il faut que je voie ça. En fait, je pense que par deux, ça prend un aspect un peu ludique, ils se rendent pas compte qu'ils sont en train de faire une rédaction. Il y a un esprit de compétition – qui est sain – entre les binômes. Du coup ils se rendent pas compte qu'ils sont en train d'écrire. Ils sont vraiment contents de lire ensuite devant les autres alors que quand ils sont seuls... Ceux qui ont le plus de mal... Un sujet d'imagination... Bah ils commencent même pas en fait. Ils s'arrêtent dès le départ en se disant « j'y arriverai pas ». J'ai beau me mettre avec eux, les rassurer, leur dire oui mais la dernière fois et tout... Donc en fait je préfère les lancer à deux et être sûre qu'au moins tout le monde écrive.

**Entretien semi-directif,
Natacha, 3^e année contractuelle,
PLC Lettres, France métropolitaine**

Pour cette enseignante, faire travailler par binôme est un moyen de s'assurer que les élèves qui sont en difficulté écriront : c'est l'autre élève, et les interactions qui vont être générées par la création du binôme, qui va permettre à l'élève en difficulté d'entrer dans la tâche d'écriture. Cette norme est issue de l'expérience de Natacha, qu'elle a vécue pendant des activités didactiques *in situ* antérieures. Elle compare avec cette modalité d'étayage avec une autre, celle où ce serait elle qui apporterait aide et soutien aux élèves pendant la tâche d'écriture et constate que c'est le système d'aide entre élèves qui fonctionne le mieux.

Ces réflexions et débats portent d'un point de vue didactique sur la dimension topogénétique des jeux didactiques en cours de construction. La répartition des tâches entre élèves et enseignante dans l'activité didactique *in situ* fait l'objet d'une réflexion en amont et permet de penser comment permettre, tout comme les instruments didactiques, aux élèves d'être dans activité d'écriture. La place de l'enseignant est mise en tension avec la place accordée aux élèves. Pour le dire simplement, faire écrire les élèves implique pour l'enseignant de leur laisser de l'autonomie. Cette autonomie peut être source de difficultés importantes et ne pas permettre aux élèves les plus en difficulté d'entrer dans la tâche pensée par les dispositifs et développer des stratégies gagnantes (Sensevy, 2011). Pour pallier à ces difficultés, les enseignants recourent à des supports destinés aux élèves et anticipent la répartition topogénétique du jeu didactique pendant le processus de préparation. Il semble exister une tension, un débat, entre une première manière de faire, celle de permettre aux élèves de travailler à plusieurs et s'entraider - auquel cas l'étayage repose à la fois sur les élèves entre

eux et sur l'enseignant – et une seconde où les élèves doivent écrire seuls et l'étayage ne repose que sur l'enseignant. Si Natacha, comme d'autres enseignants de l'enquête⁷², semblent arbitrer en faveur des binômes de travail, ce n'est pas le cas de tous.

Pour l'étape 1, le support ce serait leur cahier. Donc ça veut dire titre de séance et A) préparer. C'est ils notent en binôme leur réponse. Pendant ce temps, je motive. Moi je passe dans les rangs pour expliquer, expliciter et encourager. Ça c'est 1.

**Observation de moment de préparation,
Bertrand, T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

Bertrand, comme d'autres enseignants de l'enquête en début de carrière, fait le choix lors de son processus de préparation de faire écrire ses élèves seuls et d'avoir seul la charge de l'étayage. Pour lui, comme pour tous ceux qui font ce choix, ils n'évoquent jamais la possibilité de faire écrire les élèves en binômes ou par groupes. Il s'agit de la seule possibilité qu'ils envisagent. Nous pouvons faire l'hypothèse que choisir de ne faire reposer l'étayage que sur l'enseignant (couplé avec un instrument didactique) est plus spécifique aux enseignants en début de carrière. En effet, tous ceux qui font ce choix expriment leurs difficultés à enseigner l'écriture, notamment parce qu'ils n'arrivent pas à faire écrire tous les élèves de la classe : les élèves en difficulté ne parviennent pas à produire. Nous reviendrons sur la question de la distinction entre les enseignants expérimentés et les enseignants en début de carrière à plusieurs reprises au cours de l'analyse.

9.4.2. Comment faire écrire les élèves ?

Toutes les préoccupations que nous avons évoquées jusqu'à présent dans ce chapitre (matérielles, temporelles et à propos du contenu) convergent vers la question des élèves, et plus particulièrement des possibilités pour les « faire écrire ». Faire écrire les élèves est la préoccupation centrale dans les préoccupations des enseignants pour enseigner l'écriture. Cette préoccupation est enchâssée dans d'autres préoccupations que nous avons évoquées précédemment - par exemple : « quelle conception de l'écriture enseigner ? » ou « quelles sont les difficultés des élèves ? ».

Dans cette section, nous mettrons en évidence les questions pouvant s'inscrire dans le champ de préoccupation des élèves, tout en gardant à l'esprit qu'elles se confrontent toutes, directement ou indirectement, à la préoccupation centrale de faire écrire les élèves.

⁷² C'est aussi le cas de Laure (T1, PLC Lettres, France métropolitaine) ou encore d'Ilona (T21, PE, France métropolitaine).

Entre niveau individuel et niveau collectif

Pour pouvoir se demander comment faire écrire les élèves, les enseignants s'interrogent sur qui sont ces « élèves ». L'une des difficultés, centrale dans le travail enseignant, est le fait que l'enseignant (qu'il ait en charge une ou plusieurs classes), doit concevoir et mettre en œuvre un enseignement pour un ensemble d'élèves, réunis dans un collectif que l'on appelle « classe ». Cette organisation structurelle, caractéristique de l'école, entraîne des problématiques de gestion des différents élèves. Une première tension, particulièrement problématique pour les enseignants en début de carrière, est celle de déterminer : où se placer, de qui s'occuper *in situ* ? En effet, pendant le processus de préparation, les enseignants tentent de réfléchir, en avance, à leur place dans la classe, à savoir, à la topogénèse de l'activité didactique *in situ*. Élise, pendant le processus de préparation visant à préparer une séance d'écriture, s'interroge :

ils vont tous être en autonomie dans cette production écrite sauf cette perte petite en particulier sauf que moi cette fois-ci je pense que je ne vais pas pouvoir aller écrire avec elle ou alors seulement au tout début de la séance parce qu'il va falloir que je sois disponible avec les élèves pour relire leur texte quand ils vont me présenter leur cahier du jour.

**Observation de moment de préparation,
Élise, T1, PE, France métropolitaine**

Il y a alors questionnement à propos des élèves dont il convient de s'occuper : le groupe-classe ? Le ou les quelques élèves en difficulté ? Le groupe-classe correspond à la majorité des élèves, et plus particulièrement, aux capacités de cette majorité d'élèves à développer des stratégies gagnantes dans le jeu didactique (c'est-à-dire à apprendre). Les élèves dits « en difficulté » sont des élèves qui, comparés à ce groupe-classe, développent moins rapidement ces stratégies gagnantes, auront besoin davantage d'étayage pour y parvenir ou encore travaillent de manière moins autonome. La question de la topogénèse est alors centrale, dès la conception de l'activité didactique prévue. Comme le précise Élise lors de son processus de préparation ci-dessus, elle réfléchit en amont à différencier (ou non) la question topogénétique en fonction des élèves.

Il existe plusieurs acceptions de ce qu'est la différenciation pédagogique. Selon Prud'homme, il s'agit d'« *un outil, une attitude ou un effet maître, une approche, un système de croyances ou une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle, un processus de changement de pratique ou un modèle de gestion de la classe* » (Prud'homme *et al.*, 2005, p. 8-9). Autrement dit, il s'agit d'une

pratique – au sens large du terme – à la charge de l'enseignant, consistant à trouver des façons de faire, des moyens, pour faire en sorte que tous les élèves puissent apprendre.

Derrière cette préoccupation de faire en sorte que l'enseignement soit adapté à l'ensemble des élèves de la classe, nous trouvons un système de normes en provenance à la fois de l'institution, de la formation, des pairs et de certains courants de recherche (pour le dire simplement, ils sont issus en France des approches pédagogiques). Nous pouvons rattacher cet aspect à la norme de « tenir compte de la diversité des élèves (Lantheaume, 2011) à travers notamment la pédagogie différenciée (Perrenoud, 1997). La différenciation repose sur l'idée que les élèves sont différents les uns des autres et qu'à cet égard, pour leur permettre d'apprendre, il convient de leur proposer des situations qui leur soient adaptées.

Faire s'engager les élèves dans la tâche d'écriture ou gérer la classe ?

Mais la volonté de faire apprendre tous les élèves se heurte, dans l'ordinaire du quotidien, aux problématiques liées à la « gestion de classe » pour reprendre les termes des enseignants, c'est-à-dire aux questions liées à l'atmosphère en classe (Bucheton et Soulé, 2009). Bertrand nous explique en entretien :

Moi en tant que nouvel arrivant ce qui me frappe c'est la propension à remettre en cause la parole du professeur à discuter, à négocier, à ne pas obéir des choses comme ça. Et du coup ouais une sorte de dégradation de l'autorité professorale, c'est ce qui me frappe.

**Entretien semi-directif,
Bertrand, T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

Nos observations de son processus de préparation corroborent avec ces déclarations : il passe un long moment à anticiper des contestations de la part de ses élèves, des commentaires et remarques qui feraient qu'ils ne se lanceraient pas dans la tâche qui leur est demandée (écrire). Il s'agit d'une préoccupation importante pour lui. Il passe un long moment de son processus de préparation à se demander comment il peut pallier à ces problèmes, à savoir, se demander quels gestes professionnels d'atmosphère il peut ou doit avoir recours.

En cela, l'idéal de prise en compte de l'ensemble des élèves, incarné par le système de normes de la différenciation pédagogique, entre en tension, et parfois en conflit, avec les préoccupations matérielles, temporelles et, nous pouvons en faire l'hypothèse, l'inexpérience de l'enseignant :

Y a au moins 8 ou 9 élèves en grande difficulté. Ils sont très gentils, ils n'ont pas trop de problèmes de comportement mais voilà c'est... C'est dur pour eux et du coup c'est dur pour moi. Du coup je sais très bien que quand on est sur ce genre de séance, les séances

de production écrite, ils vont être largués parce qu'à côté de ça tu as des élèves qui écrivent 2 pages en 15 ou 20 min, alors que eux ils n'ont pas commencé... C'est pas tenable. Alors j'essaie de les aider comme je peux mais... Alors oui je sais qu'il y en a qui font des cours hyper adaptés aux élèves, surtout au primaire, et ils différencient et tout. Alors moi... J'ai essayé une fois, j'ai essayé de donner un travail différent à ce petit groupe d'élèves justement. Et ça a... Comment dire ? Ça a foiré en fait, ça a foiré. C'était complètement le bordel. Personne ne savait ce qu'il fallait faire. C'était n'importe quoi. J'ai donc décidé de m'en tenir à une même consigne pour tout le monde, quitte à ce qu'ils finissent pas le travail.

**Entretien semi-directif,
Ophélie, T2,
PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie**

Ophélie, comme Bertrand, se dit en difficulté dans l'enseignement de l'écriture. Comme elle l'explique ici, c'est principalement la différence entre les « niveaux » des élèves qui lui pose problème, articulé à l'impératif de prise en compte de l'ensemble des élèves et à l'impératif de gérer l'ensemble du groupe.

Cette analyse est congruente avec ce que disent Bucheton et Soulé (2009) à propos des gestes de pilotage et des gestes d'atmosphère. Parmi les gestes professionnels de l'enseignant, actualisés *in situ* mais pensées pendant le processus de préparation, il semblerait que ce soit ceux qui font l'objet de préoccupations importantes pour les enseignants en début de carrière. Ces préoccupations interfèrent avec celle de vouloir prendre en compte la « diversité » des élèves, et donc de différencier. Ophélie préfère alors, pour s'assurer d'une atmosphère propice au travail, accepter que certains élèves n'entrent pas dans la tâche d'écriture. L'idéal de prise en compte de tous les élèves, avec toutes leurs difficultés et spécificités, se heurte alors à d'autres impératifs : permettre le cours se déroule malgré tout, permettre que la majorité des élèves (à défaut de tous les élèves) puissent s'investir dans les tâches proposées. Ainsi, les préoccupations des enseignants à propos des élèves souligne le caractère conjoint de l'activité didactique, et dans le cas ici, de le processus de préparation. Les enseignants, à partir de ce qu'ils observent de leurs élèves pendant les activités didactiques *in situ* passées, des discours circulant à propos de leurs élèves, des discussions formelles et informelles entre collègues, vont faire des interprétations à leur sujet. Ces interprétations, vont servir de normes et de systèmes de normes pour concevoir leur nouvelle activité didactique prévue. Elles concernent les goûts des élèves, leurs difficultés, leur « comportement » en classe ou encore leur façon d'interagir entre eux et avec le contenu d'enseignement.

L'ensemble de ces difficultés supposées, façons d'agir et d'interagir identifiées, vont faire l'objet de préoccupations chez l'enseignant qui va tenter de résoudre ou répondre ce qui relève du problème ou au contraire tenter de perpétuer ce qui lui semble favorable.

Conclusion

Dans ce chapitre d'ouverture de l'analyse des résultats de l'enquête, nous avons dressé un premier état de ce qu'est le travail de préparation dans le travail enseignant. Appréhender ce travail par le prisme de l'activité, et plus particulièrement de l'activité didactique, a permis de mettre en évidence des éléments caractéristiques de ce qu'est la préparation de cours.

D'abord, nous avons pu mettre en évidence les préoccupations qui traversent la préparation de cours dans le domaine de l'écriture. Elles peuvent être regroupées en quatre ensembles (matérielles, temporelles, relatives aux contenus et relatives aux élèves) mais sont globalement toutes orientées par une préoccupation majeure : comment faire écrire les élèves ? Pour synthétiser ces préoccupations, nous proposons le schéma présenté ci-après.

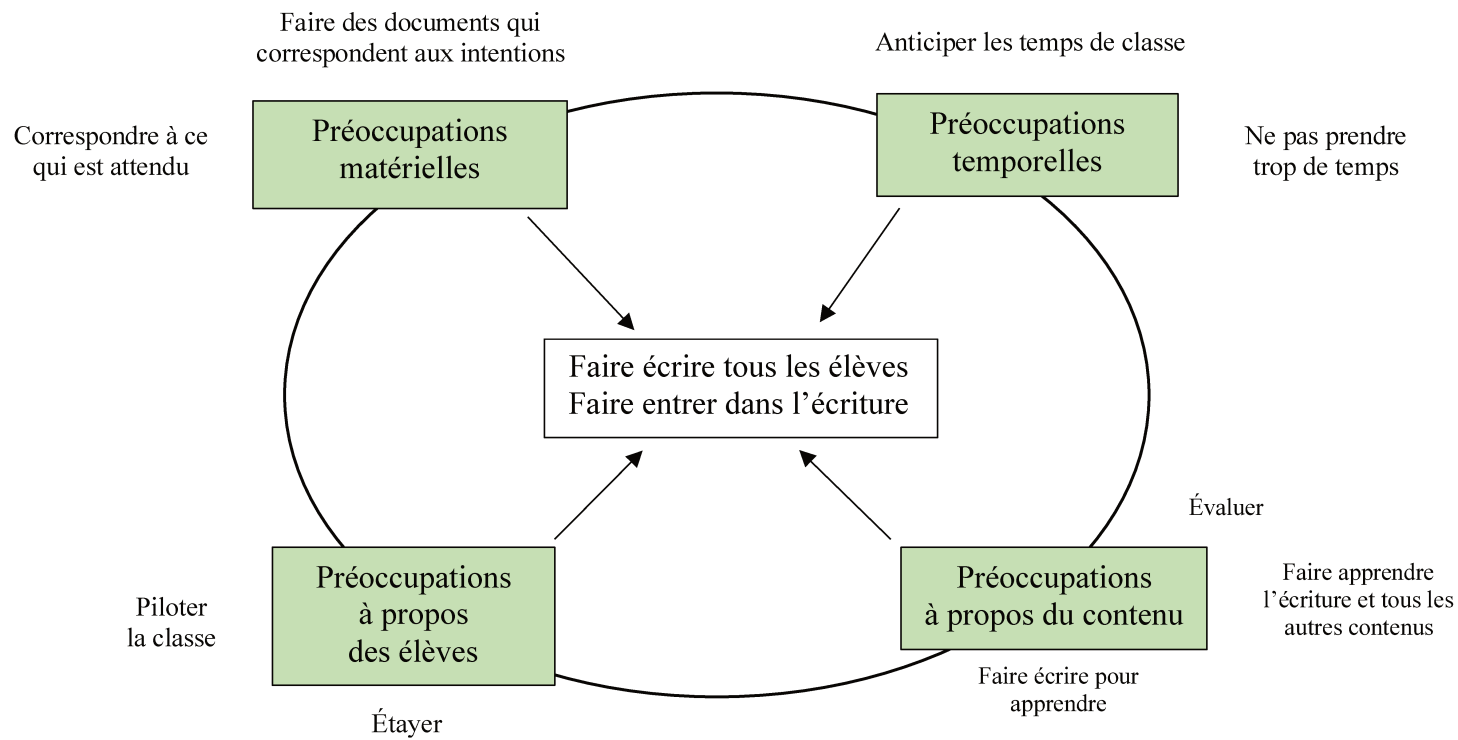


Figure 11 : Schéma représentant les préoccupations des enseignants

Ainsi, le processus de préparation des enseignants consiste à gérer un ensemble de champs de préoccupations (de temps, de contenu, d'élèves, de matériel) qui convergent vers une préoccupation centrale : faire écrire tous les élèves. Chaque champ de préoccupation regroupe plusieurs préoccupations. Toutes les préoccupations, à tous les niveaux hiérarchiques, entrent en tension les unes avec les autres.

Pour répondre à leurs préoccupations, les enseignants vont mobiliser des normes et systèmes de normes issus de provenance diverses (institutionnelles, personnelles...). Les normes ont ceci de particulier : ce sont à la fois des moyens, des manières de faire, susceptibles de répondre à des préoccupations et ce sont aussi des éléments constitutifs des préoccupations des enseignants. Parmi ces normes, on trouve notamment des normes issues de l'expérience vécue des enseignants dans des activités didactiques *in situ* antérieures. Processus de préparation et activité didactique *in situ* sont alors doublement liés : le processus tente constamment d'anticiper l'*in situ* qui elle-même reconfigure le processus et ainsi de suite. Il y a un mouvement de prospection et de rétroaction perpétuel, et ce sont les normes, telles que perçues par le vécu de l'enseignant qui sont au cœur de ce mouvement.

La réalisation du processus de préparation se caractérise par sa fragmentation spatiale et temporelle ainsi que par son orientation prospective et rétrospective vers l'activité didactique *in situ*. Plusieurs tâches que se donnent à effectuer les enseignants ont pu être mises en évidence :

- la tâche de recherches (de ce qu'il faut faire, des ressources, de ce qu'il est possible de faire,
- la tâche de programmation ;
- la tâche de conception de la progression ;
- la tâche de préparation logistique ;
- la tâche de conception des supports pour élèves.

Une troisième dimension de l'activité vient se greffer aux dimensions réalisées, c'est l'activité prévue (ou les activités prévues), qui est elle aussi ambivalente : elle a vocation à être réalisée mais ne peut jamais l'être. Elle peut se saisir partiellement à travers les écrits de préparation produits par l'enseignant mais pas uniquement. Il apparaît en effet que les écrits de préparation peuvent faire partie de l'activité didactique prévue, mais peuvent aussi avoir d'autres usages et fonctions (notamment évaluatives et communicatives). Il y a en effet une distinction entre l'activité telle qu'elle est effectivement prévue par l'enseignant et l'activité prévue que l'on adapte, transforme selon le destinataire (les pairs, les parents d'élèves, la

hiérarchie). Cette activité didactique prévue peut être décrite et analysée par le biais de concepts descripteurs propres aux approches didactiques, ce sera d'ailleurs l'objet du chapitre suivant (chapitre 10). Cette(ces) activité(s) prévue(s) serviront de normes et de systèmes de normes à l'activité *in situ* lorsqu'elle se réalisera, qui elle-même servira de normes et de systèmes de normes au processus de préparation lorsqu'elle adviendra de nouveau et ainsi de suite.

Chapitre 10 : L'activité didactique prévue : un ensemble de renormalisations opérées par les enseignants

Le chapitre 9 s'est chargé de caractériser le processus de préparation (en lien avec l'activité prévue et l'activité *in situ*) en faisant émerger les champs de préoccupations des enseignants et les normes qui y étaient attachées. Ce nouveau chapitre entend proposer une focale sur l'activité prévue des enseignants, à savoir, à *ce que les enseignants construisent et préparent* avant l'activité *in situ*. En d'autres termes, il traitera du « contenu » des préparations, c'est-à-dire sur ce qui est produit à l'issue du processus de préparation.

Pour saisir ces contenus préparés, nous avons fait le choix de saisir ces contenus sous la forme de dispositifs didactiques. Pour donner une première définition de ce que nous entendons par dispositif didactique dans cette thèse et dans ce chapitre en particulier, nous pouvons reprendre ce qu'en dit Sensevy (2021) : « Par dispositif, nous entendons, selon la définition d'un dictionnaire, « un agencement d'éléments qui concourent à une action ou à un but » (Sensevy, 2011) ». Il est possible de considérer que ces buts sont incarnés par des préoccupations professionnelles (cf : chapitre 9) et que les dispositifs conçus ont pour objet de répondre à ces buts. Pour aller plus loin dans la définition de ce qu'est un dispositif didactique, il convient de préciser les caractéristiques qui font qu'un dispositif est « didactique ». Pour Ronveaux et Schneuwly (2018, p. 241) le dispositif didactique « *consiste à transformer les processus psychiques des élèves, leurs modes de penser, de dire et de faire. Pour parvenir à ces fins, la profession a développé des dispositifs didactiques qui ont deux fonctions. La première consiste à rendre présent, 'présentifier', l'objet à enseigner dans la classe, à créer les conditions d'une rencontre de l'élève avec celui-ci, pour qu'il puisse ensuite le manipuler, l'observer, l'analyser, le décomposer. [...] La deuxième fonction des dispositifs consiste à guider l'élève sur les dimensions de l'objet considérées comme essentielles, de 'pointer' ces dimensions : par des discours, des activités, par des dialogues de type question-réponse* ». Il est selon nous pertinent de se saisir des contenus à travers les dispositifs pour plusieurs raisons : 1) les dispositifs, comme les contenus préparés, se déploient sur plusieurs échelles temporelles ; 2) ils peuvent être compris comme des systèmes de normes pensés et construits par les enseignants pour

permettre l'activité *in situ* ; 3) le caractère didactique est au centre des dispositifs, tout comme dans les contenus préparés.

Nous procéderons à partir de nos données, à leur reconstitution et à leur analyse, en tâchant de veiller les mettre en visibilité tels qu'ils sont pensés par les enseignants. Sera alors donné, pour chaque dispositif didactique traité :

-une contextualisation du dispositif, à savoir des éléments sur l'enseignant dont il est question et des informations sur les éléments matériels, logistiques et organisationnels dans lesquels le dispositif est supposé s'intégrer. Les éléments de contextualisation seront donnés à partir des éléments d'observation provenant de la présence sur le terrain et des discussions informelles avec les enquêtés

-le synopsis (Schneuwly, 2000) du dispositif, qui proposera une vision globale de l'activité didactique en classe telle qu'elle est *censée* se dérouler selon l'enseignant et selon le dispositif en question. Ce synopsis sera reconstitué à partir de plusieurs types de données, selon ce à quoi le déroulé de l'enquête nous a permis d'accéder : observations de moments de préparation, entretiens semi-directifs, écrits de préparation, observations de classe.

Nous empruntons la notion de synopsis à l'équipe de Schneuwly (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006) pour l'interroger et l'utiliser à nouveau frais dans ce chapitre. Nous entendons par synopsis la matérialisation écrite du déroulé de l'activité didactique telle qu'elle est censée se passer pendant l'activité *in situ*, il s'agit donc, du de l'exposition d'une *activité prévue*. Chaque synopsis sera décrit en respectant un ordre chronologique, découpé en « phases » successives. À chaque phase correspondra une tâche attribuée à un, plusieurs élèves ou tout la classe, une ou des tâches attribuées à l'enseignant et un matériel à mobiliser *in situ* sera associé. Lorsque, au cours de notre enquête, nous avons eu accès à un document de préparation proposant un déroulé similaire à celui-ci, nous le mobiliserons en tant que synopsis.

-en fonction des caractéristiques et spécificités propres à chaque dispositif, un descriptif et/ou un résumé narratif plus détaillé de ce qui est censé se passer

-l'analyse des points centraux du dispositif. Pour cela, nous tâcherons de l'interroger dans une double perspective : 1) sur les questions d'approches didactiques, de manières d'enseigner ; 2) sur les questions de « contenu » qu'il amène à enseigner, de par les approches didactiques choisies.

À partir de la reconstitution et l'analyse des dispositifs, nous pourrions déduire les intentions didactiques (Sensevy, 2011) qui y sont attachés et les problèmes professionnels auxquels ils sont censés répondre. Pour favoriser la mise en visibilité des renormalisations dans l'activité didactique prévue, nous présenterons successivement les dispositifs didactiques en les rattachant aux grands espaces d'intentions didactiques que nous avons pu identifier : 1) faire s'engager les élèves dans la tâche d'écriture ; 2) utiliser l'écriture pour enseigner la langue et la lecture-compréhension ; 3) faire écrire et réécrire.

10.1. Faire s'engager tous les élèves dans la tâche d'écriture

Cela a été montré dans le chapitre 9, la question de l'engagement de tous les élèves dans la tâche d'écriture est au centre des préoccupations de l'enseignant. La conception de l'apprentissage de l'écriture qui y est sous-tendue (plus ou moins explicitement selon les enseignants) est que, pour apprendre à écrire, il faut que l'élève soit lui-même placé en situation d'activité d'écriture. Pour le dire autrement, c'est en écrivant qu'on apprendrait à écrire. Dans cette perspective, la préoccupation de l'enseignant au moment de la préparation va alors être orientée par une intention didactique que nous pensons pouvoir exprimer en ces termes : *ce que je prépare maintenant doit permettre au groupe classe d'entrer dans l'activité d'écriture et d'y rester.*

10.1.1. Préparer les élèves à l'écriture

Parmi les renormalisations dans l'activité prévue des enseignants, on trouve celle de la « préparation à l'écriture », telle que nous le dit Laure (entretien semi-directif, T1, PLC Lettres, France métropolitaine) : « *Donc à chaque fois la production écrite elle est préparée en amont dans la séquence c'est pas d'un seul coup comme ça* ». Par préparation, elle désigne comme elle nous l'explique, ce sont plusieurs « petites questions » au fil de la séquence, des « petits exercices de rédaction » ou encore des « devoirs à la maison » qui permettent selon elle, à la fin de la séquence, que les élèves puissent réaliser leur tâche d'écriture. Toutes ces tâches, tous ces instruments donnés aux élèves, saisis à travers des dispositifs didactiques enseignant l'écriture ou d'autres contenus (lecture, oral, étude de la langue) et qui accumulés ensemble vont préparer les élèves à l'écriture. Comme l'affirme Kervyn (2021, p. 189-190) :

« le terme de préparation de l'écriture ne désigne pas l'activité ou le processus même d'anticipation. Il s'agit d'un acte et d'un objet d'enseignement et/ou d'apprentissage qui

transforme et décline le processus d'anticipation en tâches, activités (« activités préparatoires »), situations, phases (« phase de préparation »), outils (brouillon, écrits de travail ou intermédiaires), démarche (« se préparer à écrire ») »

Ce sont ces tâches, situations ou phases construites par les enseignants dont il est question dans cette section : nous nous attacherons à les caractériser et les analyser didactiquement.

Nourrir le processus d'écriture avec une lecture préalable

La question de la place de la littérature, ou de l'utilité de la littérature pour impulser, nourrir les productions écrites des élèves est au cœur du questionnement de beaucoup d'enseignants de notre enquête. Nous pouvons prendre le cas de Carine, enseignante en SEGPA qui décrit ce qu'elle a prévu pour sa classe de 6^{ème} :

je vais finir de leur lire l'histoire "dame hiver", je vais tenter de leur faire écrire... comme ça s'appelle dame hiver j'aimerais qu'ils écrivent leur histoire de "dame printemps". Donc en s'aidant du déroulement de "dame hiver" un peu comme la même méthode que les poèmes, "à la façon de". Donc trouver leur dame printemps, on va voir quels sont les éléments déclencheurs dans "dame hiver" là ils vont devoir trouver leur élément déclencheur, les personnages, les choses qu'ils vont rencontrer, que dame printemps va faire rencontrer aux personnages. Voilà, mais dans un premier temps avant de les faire écrire aussi, justement ce sera un tableau avec d'un côté dame hiver et d'un côté dame printemps, un comparatif. Et avec la classe on va voir justement les différences. Les éléments déclencheurs de dame hiver, qu'est-ce qui se passe pour que après individuellement ils trouvent leur propre idée.

**Entretien semi-directif,
Carine, PE enseignante SEGPA, T25, France métropolitaine**

Dans ce dispositif qu'elle prévoit de mettre en place, nous pouvons reconnaître le principe d'écriture par imitation, aussi appelé écriture « à la manière de ». Il s'agit d'un dispositif qui entend proposer à l'élève d'écrire en « calquant » des éléments caractéristiques d'un écrit littéraire qu'ils ont étudié au préalable. Dans le cas de Carine, il s'agit de l'œuvre *Dame hiver*⁷³ qu'elle va demander à ses élèves d'imiter pour écrire à leur tour. Nous avons reconstitué le dispositif qu'elle a conçu sous forme de synopsis.

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignante
Se mettre dans une posture de travail	Instaurer une atmosphère de travail
Identifier les éléments caractéristiques de Dame Hiver, participer à l'échange oral	Apporter une aide individualisée aux élèves les plus en difficulté

⁷³ *Dame Hiver* est un conte des frères Grimm publié pour la première fois en 1812. La version que Carine propose à la lecture à ses élèves est éditée chez Didier jeunesse dans la collection Grands contes, illustrée par Nathalie Novi et parue en 2002.

Correction	Animer l'échange oral, rappeler les éléments caractéristiques de Dame hiver
Trouver des éléments caractéristiques de Dame Printemps	Apporter une aide individualisée aux élèves les plus en difficulté
Écrire la situation initiale de Dame Printemps contenant une description du personnage	Apporter une aide individualisée aux élèves les plus en difficulté

Tableau 20 : Synopsis du dispositif de Carine

Il s'agit d'une séance portée sur l'enseignement de l'écriture qui est pensée pour permettre aux élèves de se mettre en situation d'écriture. Les éléments qu'elle entend faire imiter sont : d'une part, les caractéristiques de personnage principal Dame Hiver, qui seront imités/transposés en caractéristiques du personnage de Dame Printemps, personnage principal de la production des élèves, et d'autre part, les éléments constitutifs du schéma narratif de l'œuvre littéraire. Cette imitation repose notamment par l'utilisation d'un support qu'elle a conçu pour ses élèves :

	Dame Hiver	Dame Printemps
Caractéristiques du personnage principal
Situation initiale
Élément déclencheur
Péripéties

Situation finale
------------------	-------------------------	-------------------------

**Écrit de préparation,
Carine PE enseignante SEGPA, France métropolitaine⁷⁴**

La colonne « Dame Hiver » est « à remplir » lors de la phase 2 et sert à identifier/rappeler les éléments caractéristiques de l'œuvre Dame Hiver ; la colonne « Dame Printemps » est « à remplir » lors de la phase 4 et est donc un support pour « trouver ses idées » selon les dires de Carine. Dans la phase 5, les élèves doivent ensuite s'appuyer sur le contenu de cette colonne pour pouvoir mettre en mots et en phrases ce qu'ils ont indiqué sous formes d'idées dans le tableau.

Nous pouvons ainsi rattacher ce dispositif à une forme d'exercice identifié comme très commun dans une conception ancienne de la didactique du français : il s'agit de l'exercice communément « écrire à la manière de », soit l'exercice d'écriture-imitation. Comme le souligne Halté (1996), dans cette conception, lecture et écriture prennent des places dissymétriques : l'écriture (et donc son apprentissage) est perçue comme secondaire par rapport à la lecture, elle n'en constitue que le prolongement. Aussi, l'exercice d'écriture-imitation, a fait l'objet de vives critiques puisque, sous couvert d'une exercice d'écriture, c'était un exercice de lecture – et plus précisément de paraphrase - qui était demandé aux élèves, et qui reposait sur une forme « d'intuition » (Halté, 1996). Si le dispositif de Carine est, selon nous, de par le jeu didactique qui est supposé être joué a priori, un exercice d'écriture-imitation, il ne s'agit pas pour autant d'un exercice de lecture reposant sur une intuition. En effet, à travers le support à destination des élèves qu'elle a conçu, elle entend permettre le transfert entre « exercice de lecture », qui est signifié par la colonne « Dame Hiver » et l'« exercice d'écriture » qui est signifié par la colonne « Dame Printemps ». La dimension « lecture » est mobilisé comme un outil de transition entre les deux, nous pourrions même dire, que ce sont des éléments identifiés comme caractéristiques d'un genre donné, ici le conte, qui est mobilisé comme outil didactique : la notion schéma narratif d'une part, avec le recours aux différentes « étapes » (situation initiale, élément perturbateur...) et le recours à la notion de « personnage », à travers l'analogie demandée entre Dame Hiver et Dame Printemps.

⁷⁴ T25, PE enseignante en SEGPA, France métropolitaine

Nous pensons que Carine conçoit ce dispositif pour permettre d'orienter, soutenir fortement ses élèves lors de leur activité d'écriture. Son intention est de « nourrir » le processus opéré par l'élève, mais aussi, au sens vygotkien de *l'outiller*. Le texte-source est donc ainsi une composante centrale du dispositif didactique, puisqu'il apporte sous une forme non théorique les éléments « à apprendre ».

Favriaud et ses collaborateurs définissent le nourrissage comme une « acculturation complexe (qui) met en œuvre et en rapport une variété de formes culturelles qui cherche à relier l'enfant à sa vie imaginaire. L'usage des autres arts, comme suggéré par Freud lui-même, pourrait être une bonne amorce à ce puisage profond (hypothèse qu'il faudra valider empiriquement dans un autre travail). Le nourrissage apparaît ainsi comme une acculturation qui fait le lien avec la subjectivité de l'enfant et entraîne, ou vise, une motivation à la création. » (Favriaud et al., 2009, p.). Dans cette perspective, l'enseignant qui entend nourrir l'activité d'écriture tente de trouver les moyens d'établir des liens avec l'imaginaire de l'élève pour lui permettre d'écrire. En cela, l'écriture « à la manière de » « assure rapidement la phase d'acculturation (et) permet d'amorcer l'écriture tout en sécurisant les élèves » (Favriaud et al. 2009). Ces auteurs ajoutent que, de ce fait, ce type de dispositif se révèle particulièrement efficace dans l'ordinaire de « l'ergonomie de la classe », ce qui encourage beaucoup d'enseignants à y recourir pour répondre à la problématique du nourrissage, qui avait été initiée par Rodari (1979).

La problématique du nourrissage semble être au cœur du dispositif de Carine. L'intention didactique est de donner des contenus imaginaires pour permettre aux élèves d'avoir des éléments concrets à propos de la question l'univers référentiel de l'élève et du texte produit. Le nourrissage s'opère en donnant une structure textuelle complète aux élèves (ici, le conte *Dame Hiver*), qui sera (ou supposée être) assimilée par les élèves par un processus d'imitation-transformation : on leur demande non seulement d'écrire « à la manière de » mais aussi d'écrire *à partir de* cette structure textuelle de référence en y apportant des modifications personnelles (modifications elles-mêmes orientées par les règles données par l'enseignante). Le dispositif de Carine est alors pensé dans une dynamique analogue à celle identifiée pour l'acquisition de la langue orale (François, 1993) : les élèves par le biais de l'imitation et de la transformation du texte sont amenés à être en contact, se confronter, manipuler, des éléments textuels qui sont difficiles à formaliser, et donc à enseigner.

Plus généralement, ce dispositif s'inscrit dans une conception processuelle de l'écriture en portant une attention plus importante sur le « sujet écrivain » (Bucheton, 1995 ; Chabanne et Bucheton, 2002) que sur les productions écrites. C'est le cas de plusieurs dispositifs dans notre enquête, qui, tous, relèvent d'activité de reprise-transformation de textes ou d'ensemble de textes : les textes-sources constituant des aménagements du milieu proposant des outils étayants.

Dispositifs	Tâche(s) d'écriture donnée(s) aux élèves dans le dispositif	Tâche(s) permettant de préparer à l'écriture
Élise T1, PE, France métropolitaine	Écrire la suite du texte étudié tout le long de la semaine	Sur une semaine, séances de langues et de lectures antérieures à la séance d'écriture
Laure T1, PLC Lettres, France métropolitaine	Écrire un épisode inventé de <i>l'Odyssee</i>	Dans une séquence, séances de lectures de texte et d'image portant sur <i>L'Odyssee</i>
Ilona T21, PE, France métropolitaine	Écrire une histoire se déroulant dans un pays étranger en guerre	Séances de lectures
Carine T25, PE enseignante en SEGPA, France métropolitaine	Écrire l'histoire de « Dame Printemps » en s'inspirant de l'histoire de <i>Dame Hiver</i>	Séances de lecture de <i>Dame Hiver</i> Lors de la séance d'écriture, support pour élèves faisant la transition entre lecture et écriture
Jeanne T2, PE, Nouvelle-Calédonie	Écrire un slam portant sur un lieu à la façon de Grand Corps Malade	Dans un projet d'écriture, des séances de lecture de slams, de poèmes et d'exercices d'écriture

Tableau 21 : Repérage de la préparation à l'écriture dans les dispositifs de l'enquête⁷⁵

Ces dispositifs sont construits sur l'idée que l'écriture sera préparée par des séances de lecture et/ou de langue (proposant des apports en lexique notamment) qui vont permettre, le jour de la séance d'écriture, que les élèves écrivent. Ces dispositifs que nous étudierons pour

⁷⁵ Nous nous sommes appuyée, pour faire ce tableau, sur les dispositifs que nous avons pu reconstituer à partir de plusieurs types de données. Il serait possible d'y ajouter, en tenant compte des enquêtés pour qui nous avons moins de matériau empirique, Irène (T7, PE, Nouvelle-Calédonie) et Lydie (T17, PE, Nouvelle-Calédonie) pour qui nous avons des données déclaratives et des écrits de préparation (pas d'observations).

certaines plus en détails ultérieurement, ont en commun de porter un soin sur la préparation à l'écriture (Kervyn, 2021) en la nourrissant. Ils entendent ainsi outiller l'entrée dans l'écriture (Kervyn, 2014), qui est identifiée par les enseignants comme une phase difficile pour les élèves.

Cette perspective processuelle se trouve, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2 de la thèse, dans les Instructions Officielles. On y trouve une attention portée sur l'élève, considéré comme un sujet écrivant ou un sujet didactique, ce qui implique, dans le cadre d'un enseignement dispensé à un groupe d'élèves comme celui d'une classe, de « différencier » ses approches, « d'adapter » aux différents types de difficultés. On retrouve également l'idée, à travers ces dispositifs (qu'il s'agisse de projets ou de séquences) que l'écriture ne peut advenir d'elle-même, d'un seul coup, à un instant T. L'élève, pour pouvoir écrire, doit pouvoir s'appuyer sur un répertoire de formes à plusieurs échelles (mots, phrases, textes) – permis par ses lectures et séances de lectures en classe – et des éléments de langues mis à disposition sous la forme de textes étayants.

10.1.2. Donner des lanceurs qui permettent d'entrer dans la tâche d'écriture

Si tous les enseignants de l'enquête ne semblent pas « préparer » leurs élèves à l'écriture, tous en revanche trouvent des lanceurs (Chabanne, sous presse, 2023) pour établir le contrat didactique de leur dispositif didactique.

Pour nous intéresser à la question des lanceurs, commune à tous les enseignants de l'enquête, nous prendrons comme exemple représentatif le cas de François (T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie). Le moment de préparation dans son processus de préparation qui a consisté à prévoir son dispositif didactique a consisté à concevoir son dispositif en partant d'un ancien qu'il avait mis en place l'année précédente, à réfléchir à un plan de classe et confectionner un support pour ses élèves (lui aussi à partir de celui de l'année précédente).

Séquence 5 : Le Chant du monde en poésie
Séance 4

Objectif : Écrire un poème célébrant la mer.

1) Rappel des séances précédentes

Lecture orale du poème de la séance 1
Rappel de ce qu'est un poème de célébration

2) Comprendre l'objectif de la séance

Écrire titre séance et objectif au tableau
Explication de la consigne + Donner des éléments sur le thème de la mer, de la plage, du sable

3) Écriture du premier jet (en binôme)

Attention : ne pas excéder 15 min

Auto-évaluation

4) Lectures orales de plusieurs premiers jets

Lectures des productions d'élèves volontaires et d'élèves non volontaires

5) Écriture du deuxième jet

6) Lectures de productions (de nouveaux élèves + élèves déjà passés)

Écrit de préparation,
François, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie

Le choix du « lanceur », qui ici prend la forme d'une petite phrase et d'un ensemble de critères, est explicité par François en entretien d'autoconfrontation :

D'accord, et pourquoi la mer ?

Bah en fait je voulais garder l'idée de l'eau, de la plage tout ça, les élèves connaissent. Ils connaissent bien, du coup ça fait sens. Mais le sable on avait été vite limité je me rends compte l'année dernière. Ils avaient parlé de châteaux de sable, de dormir sur le sable, c'était bien mais ils avaient un peu tous dit ça en fait. Donc je me dis, je me suis dit quand j'ai préparé là que la mer y avait plus de possibilités. Ce peut être sous l'eau, sur l'eau, en bateau, sur la plage... y a de quoi faire je pense.

Tu veux qu'ils n'écrivent pas tous la même chose.

Ouais c'est ça oui, exactement. Je veux pas qu'ils écrivent tous la même chose. Bon après si dans la façon d'écrire le poème c'est différent, pour quoi pas. Mais l'année dernière oui j'en avais au moins 10 qui m'avaient décrit leur château de sable. J'aimerais que ça se reproduise pas. Donc voilà avec la mer j'espère que ça sera possible.

Entretien d'autoconfrontation,
François, T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie

Le « lanceur » est donc choisi pour univers de référence auquel il est supposé donner accès : il s'agit d'un univers familier pour les élèves, tout en ayant, selon François, un potentiel d'imagination suffisamment riche pour induire des poèmes différents les uns des autres au sein d'une même classe. C'est pour cela que, parmi les quelques éléments changés dans le dispositif qu'il avait conçu l'année précédente, François choisit de changer le lanceur, qui

selon lui n'ouvrirait pas suffisamment de pistes d'imagination pour les élèves. À cela s'ajoute le principe de « lecture à voix haute », qui est censé valoriser les écrits produits et permettre aux élèves qui ont le plus de difficulté d'alimenter leurs productions. Comme pour le dispositif de François, d'autres dispositifs reposent sur l'importance du lanceur et sur une alternance entre phases d'écriture et phases de lecture à voix haute : dispositif de Bertrand (T1, PLC Lettres, France métropolitaine, dispositif d'Ophélie (T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie). Cette attention portée sur le lanceur et sur la place de l'écrit au sein du groupe-classe, en supposant de sa portée imaginative et de la réception qu'en auront les élèves, peut se rattacher à ce que l'on trouve dans les ateliers d'écriture. Dans cette dynamique, de nombreux ouvrages se sont attachés à propos de grandes diversités de lanceurs (Rivais, 1989, 1992, 1993). Les ateliers d'écriture font d'ailleurs partie des recommandations officielles, comme nous avons pu le voir au chapitre 2.

Mais le dispositif de François ne repose pas uniquement sur le modèle de l'atelier d'écriture (qui lui-même peut être rattaché au modèle de l'expression écrite (Chabanne et Bucheton, 2002)), il reprend également des caractéristiques du modèle du sujet écrivant en proposant la possibilité de faire écrire en plusieurs jets, et/ou de d'écrire à son rythme, en fonction des besoins et des difficultés rencontrées par les élèves. Si, selon nous, le dispositif ne peut être considéré comme étant véritablement du modèle, il en reprend certains points, et notamment sa dimension processuelle : l'attention est portée sur le processus mené par le sujet écrivant. Nous développerons ultérieurement ce modèle. Il reprend également des éléments du système de normes de la différenciation pédagogique.

Aussi, nous pouvons constater une sédimentation de plusieurs modèles didactiques et systèmes de normes dans ce dispositif puisqu'il reprend des normes de plusieurs systèmes de normes : 1) le modèle didactique de l'atelier d'écriture ; 2) le modèle didactique du sujet écrivant ; 3) le système de normes de la différenciation pédagogique. Cette sédimentation est opérée par l'enseignant lors du processus de préparation pour pouvoir répondre à des préoccupations différentes les unes des autres : comment faire en sorte que tous les élèves puissent écrire malgré leurs différences de besoins et de niveau, tout en tenant compte du fait que le temps est fortement contraint (une heure de cours dans le secondaire) ?

10.1.3. Utiliser le collectif pour fédérer

Laure est PLC Lettres dans le collège XXX pour la première année et Carine est PE, enseignante en SEGPA dans le même collège depuis quatre ans. À l'initiative de Laure, elles

ont conçu ensemble ce qu'elles ont appelé un « projet d'écriture » commun à une classe de 6^e SEGPA et une 6^e « ordinaire ». En entretien, Laure nous explique ce qui l'a encouragée dans cette démarche :

Je suis partie du fait qu'il y avait des dégâts. Et puis arriver ici il y a les collègues, et puis ce que vous lisez dans le projet d'établissement, qui vous fait une photographie un petit peu - peut-être un peu erronée - mais une photographie quand même du lieu où vous arrivez. Donc je me suis dit bon cette année il faudrait peut-être travailler sur l'écriture en tout cas ça a influé et j'aime bien l'idée de travailler avec d'autres collègues même si ce n'est pas toujours facile je trouve que c'est important parce que ça donne du sens à plein de choses et ça permet de réfléchir à deux comme ce qu'on fait actuellement donc en réfléchissant à tout ça j'ai eu envie de proposer à Madame N. (Carine) que tu connais qui est travailler avec des SEGPA de monter un projet ensemble.

**Entretien semi-directif,
Laure, PLC Lettres, T2, France métropolitaine**

L'idée de concevoir un projet d'écriture commun avec sa collègue est donc nourri par deux intérêts : celle de faire un projet en commun avec une collègue de SEGPA et celle de proposer un dispositif spécifiquement orienté vers l'écriture en raison des difficultés rencontrées par les élèves dans le collège auquel elle vient d'être affectée. C'est pour cela qu'elle propose à sa collègue Carine de concevoir avec elle ce projet et de le mettre en place. Le dispositif conçu par Laure et Carine consiste à faire co-écrire, à deux classes, un « conte photo ». Pour cela, elles ont décidé que l'écriture se ferait de manière chronologique, à savoir que seraient rédigées les différentes étapes du conte dans l'ordre du récit, sans avoir établi de plan général ou d'idées préalablement à l'écriture. Chaque classe est chargée, alternativement, d'écrire une étape, un « épisode » du conte et de prendre une photo qui servira d'élément déclencheur à l'écriture pour l'autre classe qui sera chargée d'écrire l'épisode suivant. La photo prise doit représenter l'épisode suivant et ainsi de suite.

Le schéma ci-dessous synthétise le déroulé du projet conçu :

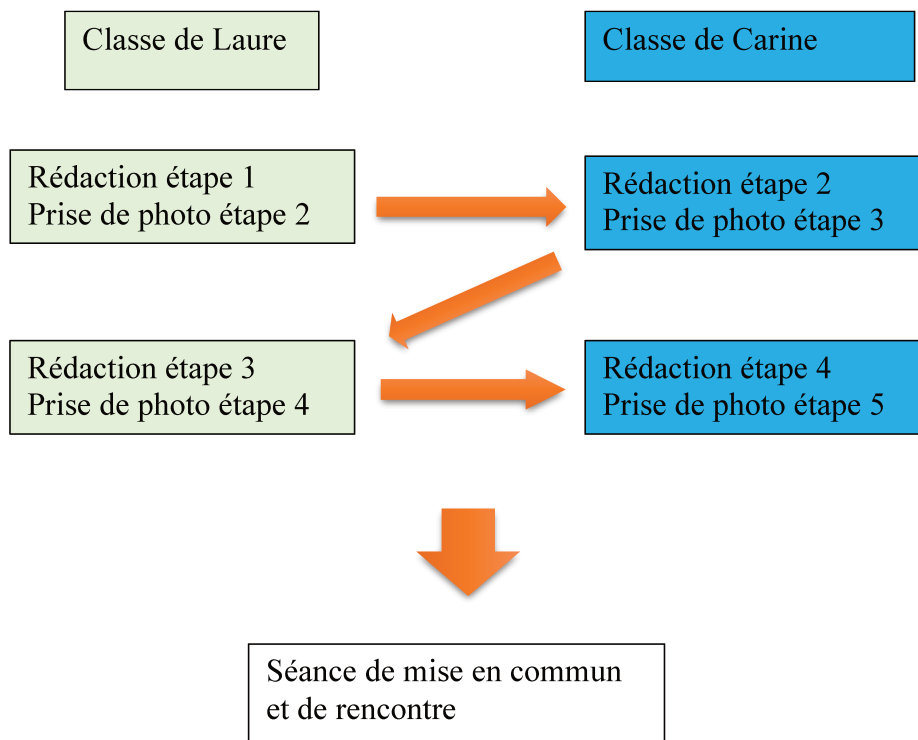


Figure 12 : Planification chronog en tique du dispositif didactique de Carine et Laure

Il est initialement pr evu que le conte comporte une dizaine de photos auxquelles correspondront autant d'étapes ou d'épisodes r edig es par les élèves.   chaque étape correspond une à deux séances de cours en classe pour pouvoir r ediger l'épisode avant de l'envoyer à l'autre classe. Le dispositif est alors construit dans une double intention didactique : la première est de parvenir à faire s'engager les élèves dans la tâche d'écriture en les fédérant dans un projet collectif, la seconde est de mettre en place de l'écriture en groupe, avec de l'aide apportée par les pairs plutôt que par les enseignantes. Au niveau topogénétique, les élèves dans ce dispositif sont supposés être en autonomie dans leur tâche d'écriture.

Le « protocole » a été défini par les deux enseignantes en amont de la mise en place du projet et chaque enseignante a ensuite pensé un dispositif à mettre en place dans leurs classes respectives qui permette la r edaction de ces épisodes successifs. Nous étudierons ces dispositifs conçus l'un après l'autre.

Laure décide de mettre en place, pour faire r ediger un épisode donné, deux séances dont nous avons reconstitué les synopsis :

Tâche des élèves	Tâche de l'enseignante	Matériel
Se mettre dans une atmosphère propice au travail	Accueillir les élèves et les mettre dans une atmosphère propice au travail Annoncer les objectifs de séance	
Comprendre le texte rédigé et la photo prise par l'autre classe Donner son avis à leurs propos	Faire découvrir la photo et texte rédigé par l'autre classe	Vidéo-projecteur Photo envoyée par l'autre classe Texte rédigé par l'autre classe
Trouver des idées de suite du conte	Animer l'échange pour proposer des idées de suite	
Écrire un résumé de la suite de l'épisode	Aider les élèves dans leur rédaction	Feuilles de classeur
Trouver des idées de photos, de suite	Animer l'échange pour les idées de photos	
Prendre des photos	Gérer le temps de prise de photos	

Tableau 22 : Synopsis de la séance 1 du dispositif didactique de Laure pour le projet « conte-photo »

Tâche des élèves	Tâche de l'enseignante	Matériel
Se mettre dans une atmosphère propice au travail	Accueillir les élèves	
	Animer le débat Faire voter	Tableau synthétisant les résumés proposés par les élèves lors de la séance 1
Donner son avis sur les photos Voter	Animer le débat Faire voter	Photos prises lors de la séance précédente
Se préparer pour rédiger	Répartir la classe par binômes pour la tâche d'écriture	
Rédiger le suite du conte	Passer dans les rangs pour s'assurer de la répartition des tâches dans le binôme	
Lire sa proposition et écouter les autres Vote		

Tableau 23 : Synopsis de la séance 2 du dispositif didactique de Laure pour le projet « conte-photo »

Les deux synopsis que nous venons d'exposer constituent le synopsis type des séances menées. Pour chacune d'entre elles, Laure prévoit des consignes d'écriture pour enclencher la tâche d'écriture, prenant appui sur la photo et l'épisode rédigé par l'autre classe.

De son côté, Carine prévoit elle aussi deux dispositifs didactiques (deux formats de séance type) qui permettront la co-écriture du conte-photo. Comme pour Laure, nous avons reconstitué les deux synopsis des dispositifs conçus pour fonctionner ensemble et être mis en place de manière alternative :

Tâche des élèves	Tâche de l'enseignante	Matériel
Se mettre dans une atmosphère propice au travail	Accueillir les élèves	
Trouver des idées	Aider les binômes dans le besoin	
Écrire	Aider les binômes dans le besoin	Feuilles de brouillon
Prendre la photo	Animer et organiser la prise de photo dans le jardin du collège	Appareil photo

Tableau 24 : synopsis de la séance 1 du dispositif didactique de Carine pour le projet « conte-photo »

Tâche des élèves	Tâche de l'enseignante	Matériel
Se mettre dans une atmosphère propice au travail	Accueillir les élèves	
Continuer d'écrire/réviser son texte	Aider les binômes dans le besoin	Feuilles de brouillon
Lire sa production et écouter celle des autres	Animer l'échange oral et commenter les productions lues	Productions écrites finalisées
Voter pour la « meilleure » production et pour la « meilleure » photo	Animer les votes	Photos prises lors de la séance précédente Productions écrites finalisées

Tableau 25 : Synopsis de la séance 2 du dispositif de Carine pour le projet « conte-photo »

De la même manière que Laure, Carine prévoit pour chaque séance une consigne d'écriture qui permettra aux élèves d'entrer dans la tâche d'écriture et de poursuivre l'écriture du conte. Pour les deux dispositifs, nous pouvons identifier des éléments communs :

-la rédaction d'un épisode du roman-photo s'articule en deux séances

-les tâches en commun sont : la prise de connaissance et la compréhension du texte rédigé et de la photo prise par l'autre classe, la rédaction de la suite du conte en plusieurs groupes qui seront ensuite mis en concurrence et soumis à un vote pour déterminer quel texte sera retenu.

En ce qui concerne ce qui distingue ces deux dispositifs, nous pouvons repérer le fait que celui de Laure prévoit à la fois un temps de recherche d'idées dans le « contenu » de ce qui sera écrit/rédigé dans l'épisode, idées qui seront soumises au vote avant de procéder à la rédaction de l'épisode à la séance suivante. Dans son dispositif, le processus de décision collective s'articule alors en deux temps : il y a d'abord le choix du contenu de l'épisode avant d'opérer le choix sur la forme rédigée de l'épisode en question.

Ce n'est pas le cas dans le dispositif de Carine qui ne prévoit qu'un temps de vote permettant de choisir à la fois le contenu et la forme rédigée de l'épisode. Son dispositif à elle en revanche permet de passer plus de temps sur le processus d'écriture en lui-même, qui s'articule sur les deux séances, et qui laisse la place à un éventuel épaississement du texte, amélioration, réécriture.

Nous avons donc un dispositif d'écriture long qui entend à la fois permettre d'avoir une unité, qui se matérialise à la fois par le contenu produit – le roman photo – et par la forme du dispositif – des séances ritualisées ayant le même déroulé à chaque fois. Laure nous précise à ce sujet : « chaque semaine on a notre rituel, c'est très ritualisé et c'est à une heure bien précise. Ils connaissent les règles du jeu, ça commence à prendre ». Nous pouvons comprendre ici que c'est la forme ritualisée du dispositif qui permet de fédérer les élèves dans le projet d'écriture collective.

Si nous traduisons cela en analyse didactique, Laure et Carine entendent créer un contrat didactique à travers la mise en place de ce projet. Les éléments qui font partie du contrat didactique sont le contenu à écrire, le jour où se passent les séances, le déroulé des séances et les tâches qu'il y a à y effectuer. Ce contrat didactique est à chaque séance réalimenté par un nouveau milieu didactique, qui prend la forme d'éléments sémiotiques : la photo produite par l'autre classe, le texte rédigé par l'autre classe, mais aussi par des éléments de consignes nouveaux : « vous insérerez un objet magique dans le récit » qui permettent de dynamiser, réactiver l'activité didactique en classe.

Interrogée sur ce qui lui semble important dans ce projet, Laure nous dit :

c'était un prétexte pour les faire écrire ! Et pour les faire s'amuser et quand je vois qu'ils débordent d'idées - en tout cas dans cette classe - ils sont plutôt motivés. Il y en a qui étaient pas au début mais qui commencent à l'être. Quand on va faire les photos qui se battent pour je me dis que et ben j'ai pas tout perdu s'ils sont ne se presque content d'être là pendant 1h et en plus ils sont contents. Il y en a qui m'ont écrit plein de choses je pense que si je leur avais dit « bon bah voilà une photo maintenant vous écrivez » c'est un peu caricatural mais il y aurait rien qui serait sorti.

**Entretien semi-directif,
Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Le dispositif de Laure et Carine a donc pour but de fédérer les élèves autour d'un projet commun, celui d'écrire un conte-photo. Comme d'autres dispositifs précédemment étudiés, il permet à notre sens de répondre à l'intention didactique « faire s'engager les élèves dans le processus d'écriture ». À la différence de d'autres dispositifs étudiés précédemment, il s'agissait là de faire en sorte que les élèves s'engagent dans un processus dans la durée, qui permette de produire un écrit long et abouti. Pour cela, elles ont conçu un dispositif qui permettait à la fois de s'inscrire dans un objectif à long terme avec règles qui étaient suffisamment stables pour faire durer le projet (contrat didactique), tout en ayant des éléments du milieu didactique qui étaient réaménagés à chaque séance pour permettre aux élèves d'être réalimentés, re-nourris dans leur tâche d'écriture.

Le dispositif conçu par Carine et Laure se nourrit de plusieurs systèmes de normes. Il est d'une part de la pédagogie par projets. En effet, l'une des principes fondamentaux de la pédagogie de projet est de parvenir à faire s'engager les élèves en les fédérant ensemble autour d'intérêts et de buts communs.

10.1.4. Donner une fonction sociale à l'écrit produit

Le dispositif d'Éric : la correspondance

Éric (PE, T4) enseigne dans l'école 2 depuis qu'il a eu une affectation à temps plein dans une école. Il est en charge d'un CM1-CM2 pour la deuxième année consécutive. Il organise lui aussi ses enseignements en fonction de l'emploi du temps de la classe (nous y reviendrons dans le chapitre 10). Il a conçu (ou co-conçu, nous y reviendrons) un dispositif destiné à être mis en place pendant une heure, tous les mardis après-midi pendant toute l'année, qu'il

considère donc comme un rituel. Tel que conçu, les élèves ont le choix entre plusieurs tâches :

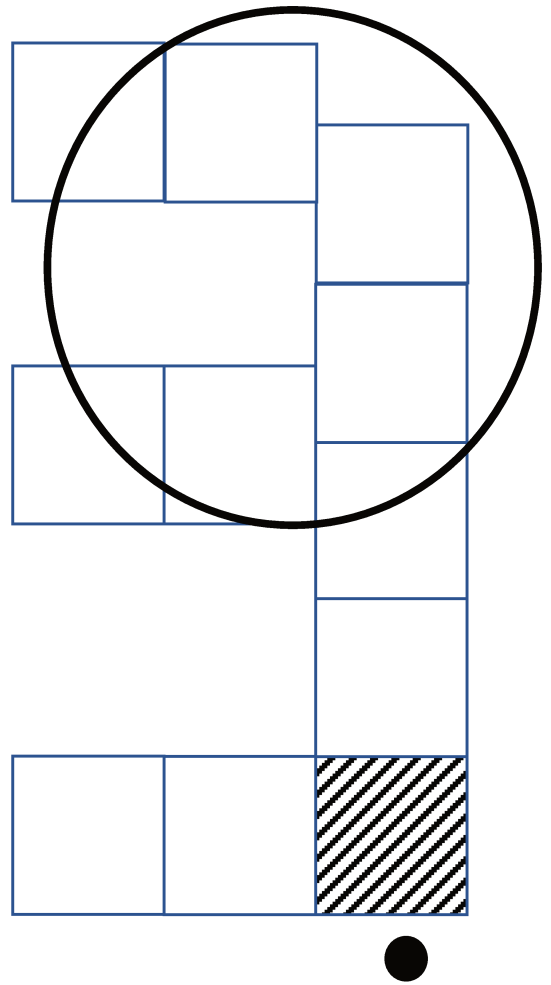
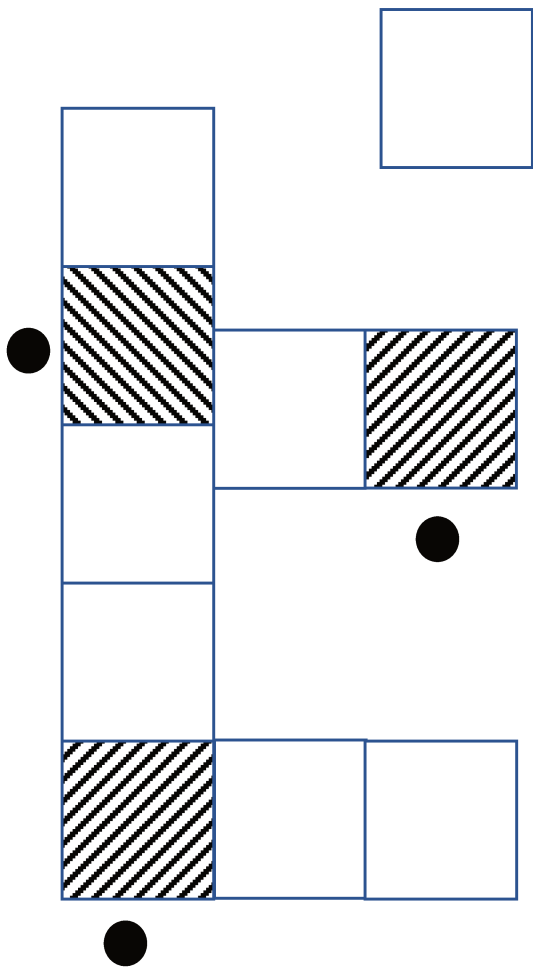
-« faire des fiches de maths » qui sont des ensembles d'exercices préparés en avance, disponibles dans des classeurs dans une armoire de la classe, que les élèves peuvent effectuer en autonomie ou en groupe

-écrire un « texte libre »

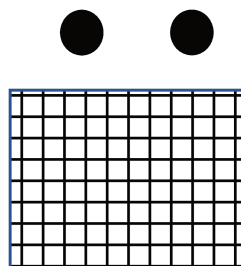
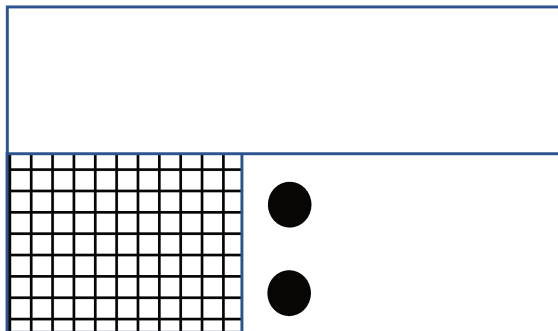
-écrire une lettre dans le cadre du projet « correspondance »

Ce rituel est rendu possible grâce à une organisation de la salle de classe pensée en amont par Éric, qu'il nous explique lors d'une discussion informelle après un entretien. Nous avons reconstitué l'organisation de sa salle de classe sous forme de croquis (voir ci-dessous). Lors de ce même échange informel, il nous explique que s'il choisit de laisser le choix entre trois tâches pour les élèves, c'est de nouveau dans l'esprit à la fois de pouvoir s'adapter aux besoins des élèves et à leurs envies. Il précise que les après-midis, il privilégie la mise en place de « ce genre de rituels » qui laissent le choix aux élèves entre deux ou trois tâches. Nous nous focaliserons, quant à nous, sur l'étude des deux tâches qui impliquent le domaine de l'écriture : le texte libre et la correspondance (Freinet, 1947 ; Montadon, 2015).

Groupe de maths



Zone de révision du texte avec le maître



Légende :

Élève

Enseignant

Bureau avec ordinateur

Bureau d'élève



La partie du rituel que nous étudions ici, qui est l'une des

La correspondance

Le principe est que les élèves entretiennent avec d'autres élèves appartenant à une autre classe, dans une autre école, une relation épistolaire. À chacun leur est assigné un correspondant, et au fil des semaines, les élèves échangent et apprennent à se connaître, racontent des éléments de leur quotidien.

La partie du dispositif qui nous intéresse ici est la partie « correspondance » qui constitue, pour l'élève, l'un des choix pour lesquels il peut opter dans une séance donnée. Le projet « correspondance » s'inscrit toutefois dans une temporalité plus longue, puisqu'elle repose sur un échange épistolaire entre des élèves de deux classes. Nous avons reconstitué ici le synopsis d'une séance qui permet aux élèves d'écrire une lettre destinée à être envoyée.

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignant
Choisir la tâche qu'il effectuera	Lancer le rituel
Prendre connaissance de la lettre du correspondant	Distribuer les lettres
Écrire un premier jet de la lettre de réponse	Aider les élèves qui ont besoin d'aide
Se relire en autonomie ou avec l'enseignant, apporter des modifications	Lire et commenter la production des élèves qui en ont besoin
Écrire le deuxième jet (définitif) sur du papier à lettres	Aider les élèves qui en ont besoin

Tableau 26 : Synopsis du dispositif didactique d'Éric

Quelques précisions à propos du synopsis : nous avons choisi ici de présenter la suite en fonction de l'avancée du temps didactique, du côté de l'élève parce que c'est de cette façon qu'Éric conçoit son dispositif. Il est à noter que ce temps didactique ne correspond pas (nécessairement) au temps réel, et surtout, que l'avancée du temps didactique n'est pas pensée comme homogène pour tous les élèves. Bien au contraire, Éric pense le dispositif comme élément organisateur de la classe, qui permette aux différents élèves d'avancer à leur rythme et à Éric de pouvoir apporter de « l'aide » à tous. L'organisation de la classe est

pensée alors en conséquence : les élèves pourront se déplacer en fonction de la tâche qu'ils voudront effectuer.

Ce dispositif se répète toutes les deux ou trois semaines en fonction du temps d'attente pour l'autre classe à répondre. Éric nous explique en marge d'une observation de classe, que le projet « correspondance » n'a été pensé que pour permettre aux élèves d'être dans une situation d'écriture avec un destinataire réel. La séance de classe dont le synopsis est ci-dessus, n'est pensé que pour accompagner l'élève dans cette démarche. C'est pour cela que la consultation de la production par l'enseignant n'est pas obligatoire (phase 4) mais à la demande de l'élève, et c'est aussi pour cela, selon Éric, qu'il n'a prévu aucune évaluation dans le cadre de ce projet. En choisissant d'instaurer le projet « correspondance » dans sa classe, il nous explique :

L'écriture par correspondance par exemple c'est un truc qui les motive énormément ça a du sens parce qu'en fait ils découvrent une personne qu'ils ne connaissent pas et euh la dernière fois quand on a ouvert la correspondance individuelle qu'ils ont reçu leur petite lettre et qu'ils ont pu la lire c'est vraiment la leur d'ailleurs ils l'ont toutes gardé et bah ça avait quelque chose de un peu de magique je pense pour eux [...] y a vraiment un truc qui les motive y a quelque chose. Une correspondance c'est un échange avec un inconnu qui devient du coup un peu moins inconnu et avec tout ce que ça peut poser comme problème [...] Mais il y a quand même un truc qui sort de l'ordinaire aussi. Par rapport à ce qu'on peut leur demander habituellement de scolaire en fait c'est pas scolaire dans le sens où c'est quelque chose de la vie.

**Entretien semi-directif,
Éric, PE, T4, France métropolitaine**

En choisissant de concevoir un dispositif où se trouve en situation d'écrire à quelqu'un pour échanger et transmettre des informations, Éric entend faire en sorte que ses élèves se trouvent dans une situation de communication effective et non pas imaginée (comme le serait le fait de faire écrire une lettre qui n'aurait d'autre destinataire que l'enseignant, a fortiori si le regard qu'il y porterait ne serait qu'un regard évaluatif). En effet, les élèves écrivent à un destinataire réel (et non fictif) qui va lui-même leur écrire. Avec ce dispositif, Éric entend sortir du cadre traditionnellement scolaire. À travers ce dispositif, Éric propose de donner une fonction sociale à la production écrite des élèves pour se détacher de la fonction scolaire usuelle. Il nous explique, en comparant à un dispositif qu'il avait conçu et mis en place quelques années plus tôt – qui selon lui n'avait pas fonctionné, que la « correspondance » permet de répondre à un « besoin » chez l'élève. En cela, Éric s'inscrit dans la tradition de la « pédagogie Freinet » - dont il identifie lui-même l'origine. En effet, Freinet (1956) affirme qu'écrire, et notamment écrire des lettres, est « naturel » à l'humain, tout en autant

que de marcher. C'est en cela que le choix de l'écriture épistolaire en classe se révèle pertinent (Montandon, 2015).

Dans une optique proche, Éric a choisi de concevoir une partie de son dispositif comme étant l'écriture d'un « texte libre », qu'il dit reprendre à Sylvain Connac, qui l'a lui-même repris de Célestin Freinet. La façon qu'a Éric de l'utiliser consiste à ne pas donner de « sujet » ou de « consigne » de départ aux élèves qui oriente ou guide la production écrite. Nous avons, comme pour les autres dispositifs analysés, reconstitué le synopsis du dispositif.

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignant	Matériel mobilisé
Choisir sa tâche et se placer dans la classe en fonction de ce choix	Lancer le rituel en rappelant les possibilités de tâches	
Rédiger le premier jet	Prendre en charge le groupe d'élèves non autonome	Feuille de brouillon/ Ordinateur
Réviser le premier jet	Lire la production de l'élève avec lui, identifier les erreurs avec lui, lui proposer des pistes de révision	
Rédiger le deuxième jet en réécrivant le premier	Aider les élèves qui le demandent	
Identifier des pistes d'amélioration pour améliorer le 2 ^e jet	Lire la production de l'élève avec lui, identifier les erreurs avec lui, lui proposer des pistes de révision	
Rédiger le troisième jet en tenant compte des remarques	Aider les élèves qui le demandent	
Impression puis lecture à la classe	Animer l'échange en classe	

Tableau 27 : Synopsis du dispositif d'écriture libre conçu par Éric

Comme il s'agit d'un rituel, le principe du texte libre a déjà été expliqué longuement et rappelé régulièrement depuis le début de l'année. Nous retrouvons dans les arbitrages d'Éric et les explications qu'il en donne en entretien, des « invariants » du texte libre (Clanché, 1988) : il n'est pas noté, il s'inscrit dans une dynamique littéraire et artistique, il est socialisé. Si le déroulé du synopsis permet de voir qu'Éric conçoit un dispositif qui entend faire réécrire et/ou réviser ses élèves (voir section suivante), ce qui semble être l'orientation principale de son dispositif est ce qui va permettre aux élèves d'entrer dans la tâche

d'écriture. Le texte libre, comme la correspondance, reposent sur le principe qu'écrire est « naturel » pour l'élève (Freinet, 1947, 1956). Dans cette conception, l'enfant est doté d'une curiosité naturelle qu'il suffit de cultiver et stimuler pour lui permettre d'apprendre à écrire. Cette stimulation est supposée s'appuyer sur le « besoin d'expression » de l'enfant et son « besoin de communication » (Freinet, 1956, p. 27).

Le dispositif d'Éric, dans sa conception topogénétique, est construit de façon à ce que la place de l'enseignant et celle des élèves se situent à un niveau presque équivalent, presque horizontal : l'idée est de donner la possibilité aux élèves de s'approprier à la fois leur espace de classe et le(s) jeu(x) didactique(s) au(x)quel(s) ils sont amenés à jouer. L'élève est en autonomie comme nous pouvons notamment le voir à travers le fait que les tâches prévues de l'enseignant sont des tâches de pilotage (Bucheton et Soulé, 2009) par exemple, lancer le dispositif - et des tâches d'étayage (répondre aux sollicitations des élèves en cas de difficulté). Ne sont pas prévues des tâches d'institutionnalisation. Le contrat didactique permanent, instauré par le rituel, est censé être mis en place à travers des consignes verbales données au début du dispositif et à travers l'organisation de la classe.

Éric, à travers ce dispositif s'inscrit explicitement dans le système de normes tel qu'il est proposé par Freinet. Les dispositifs didactiques qu'il met en place pour son enseignement de l'écriture (la correspondance, le texte libre) sont tous deux liés à l'idée que « les règles [de grammaire] ne s'enseignent pas de l'extérieur, dans leur forme abstraite et morte. On les apprend, on s'en imprègne par l'usage seul » (Freinet, 1956, p. 26) et se caractérisent tous deux par une topogénèse où l'enseignant est un guide placé en retrait, répondant aux sollicitations de l'élève qui lui est en autonomie.

Le dispositif de Jeanne

Jeanne (PE, T2, Nouvelle-Calédonie) est une enseignante qui débute sa carrière. Elle est pour la deuxième année consécutive dans l'école 5, école particulièrement difficile selon ses dires. Elle conçoit des dispositifs qu'elle appelle « projet d'écriture » et qu'elle dit vouloir mettre en place une période⁷⁶ sur deux. Nous nous focaliserons sur l'un de ces projets pour l'analyser en tant que dispositif conçu.

⁷⁶ Les enseignants de notre enquête exerçant au primaire appellent « période » la durée du temps scolaire entre deux vacances. Nous y reviendrons ultérieurement.

Le projet qu'elle a conçu est constitué de 11 séances qui s'échelonnent sur plusieurs semaines. Le projet avait été conçu pour être mis en place en deuxième période de l'année. Il consistait à écrire un poème qui sera ensuite à accrocher sur un arbre à poèmes de la classe.

N° de la séance	Titre de la séance	Objectif opérationnel, descriptif des contenus
1	Littérature Découverte de la poésie 3x30min	<p>Présentation du projet : l'arbre à poèmes. Nous allons écrire plusieurs poèmes puis les décorer et les mettre en valeur sur une souche d'arbre pour faire un « arbre à poèmes »</p> <p>A la fin de la séance, l'élève sera capable de définir le genre poétique.</p> <p>Représentations initiales sur la poésie : faire un brainstorming au tableau.</p> <p>Lire et oraliser des poésies.</p> <p>« Florilège de poèmes » : Haiku (RYOKAN, Basho) ; Calligramme, Ma petite mère, paroles pour alléger ce qui est lourd, Une histoire à suivre, Ponctuation.</p> <p>Amener les é à prendre conscience que la poésie est un genre varié, qui cherche à transmettre des émotions en jouant sur les formes, la musicalité, les sons, les images etc.</p> <p>Demander à chaque élève de choisir et d'oraliser le poème de son choix.</p> <hr/> <p>A la fin de la séance l'élève sera capable de connaître et utiliser le vocabulaire adapté pour décrire la structure d'un poème.</p> <p>Définir les termes vers, strophes, rimes.</p> <p>Demander aux é, dans le florilège de poèmes, de choisir des exemples pour illustrer chacun des termes.</p> <p>Demander aux é de rappeler les définitions.</p> <hr/> <p>A la fin de la séance, l'élève sera capable de définir l'acrostiche comme un poème dont la 1ère lettre de chaque vers forme un mot à la verticale.</p> <p>Distribuer aux é 3 poèmes. Demander de les lire et de trouver leur point commun.</p> <p>Apport de la M « acrostiche ; c'est un poème dont la 1^{ère} lettre de chaque vers forme un mot à la verticale ».</p> <p>Retour sur les poèmes, demander aux é d'identifier les mots formés.</p>

2	<p>Rédaction</p> <p>lères créations : jeux poétiques & acrostiches 1h</p>	<p>Premier temps de création.</p> <p>Rappeler le projet : créer différents poèmes puis les mettre en valeur pour former un arbre à poèmes.</p> <p>Expliquer : nous allons tous les vendredis essayer différentes manières pour produire des textes poétiques ; puis prendre le temps de revenir sur nos créations pour les améliorer, les mettre en page et les décorer.</p> <p>Présentation de la séance : 2 créations.</p> <p>Jeux poétiques : cadavre exquis</p> <p>Création en groupes. Demander aux é de se mettre par groupes de 4. Rappeler les règles du travail en groupes. Expliquer le principe du cadavre exquis.</p> <p>Temps de création.</p> <p>Mise en commun collective. Le rapporteur du groupe lit à haute voix les créations de son groupe. La M note au tableau.</p> <p>Correction des phrases (accord). Choix commun pour garder les phrases les plus originales ; drôles ; jolies.</p> <p>Acrostiche</p> <p>Demander de rappeler ce qu'est un acrostiche.</p> <p>Demander aux é de choisir un mot, de l'écrire à la verticale. Leur demander d'écrire un vers pour chaque lettre (en rapport avec le mot).</p> <p>Passer dans les rangs pour les aider.</p>
3	<p>Littérature</p> <p>Partager des poèmes 2x30 min</p>	<p>Demander aux é de rechercher et sélectionner un poème (dans les anciens cahiers de poésies ; dans les recueils de poésies de la classe, sur internet) et de s'entraîner à le lire.</p> <p>Partager le poème choisi avec ses camarades. Dire pourquoi on a choisi ce poème, qu'est-ce qui nous plaît.</p> <p>Profiter de ces 2 séances pour rappeler les différentes formes de poèmes rencontrées ; le vocabulaire : vers strophe, rime.</p>
4	<p>Littérature</p> <p>Le slam</p>	<p>A la fin de la séance, l'élève sera capable de citer quelques caractéristiques du slam.</p> <p>Supports : - Aemoon Paul Wamo</p>

	<p>30 min</p>	<p>Saint Denis Grand Corps Malade</p> <p>Visionner le slam de Paul Wamo une première fois, sans consigne.</p> <p>Accueil des représentations des é. Qu'est ce que c'est ?</p> <p>Visionner une 2nde fois. Dire que c'est un slam, que ça fait partie du genre poétique et demander aux é de repérer les spécificités : faire attention au vocabulaire, aux sons et répétitions.</p> <p>Mise en commun des hypothèses des é.</p> <p>Visionner le slam de Grand Corps Malade. Demander de comparer les 2 slam.</p> <p>Pts communs : musique, vocabulaire familier, répétitions de sons, de mots.</p> <p>Apport : slam poésie urbaine (de la rue) qui se libère des codes et des normes d'écriture, de langage.</p> <p>Distribuer le texte du slam de Grand Corps Malade. Le lire ensemble. Faire remarquer qu'il présente sa ville, comme une visite guidée.</p> <p>Présentation du thème d'écriture de la séance suivante : Ecrire un slam sur Kaméré.</p>
<p>5</p>	<p>Rédaction</p> <p>1h</p>	<p>Ecriture collective d'un slam sur kaméré.</p> <p>Demander aux é de se mettre en groupe et distribuer pour chaque groupe une grande feuille de papier kraft.</p> <p>Leur demander de faire un brainstorming sur leur quartier : les lieux importants et pourquoi, qu'est-ce qu'on peut y faire etc.</p> <p>Afficher les travaux des groupes aux tableau.</p> <p>Sélectionner ensemble 3-4 lieux sur lesquels on va écrire ; y associer une idée.</p> <p>Relire le slam de Grand Corps Malade (écrire à la manière de).</p> <p>Concevoir le slam.</p> <p>Dictée à l'adulte.</p> <p>Relecture de ce qui est proposé, vote collectif pour valider le slam.</p> <p>Photocopier et distribuer le slam ainsi réalisé par la classe.</p>

6	<p>Littérature 30 min</p>	<p>A la fin de la séance, l'élève sera capable de repérer une anaphore dans un poème.</p> <p>Etude des « Je me souviens » de Georges Pérec.</p> <p>Distribuer le poème ; demander aux é de le lire, d'abord silencieusement puis à haute voix.</p> <p>Demander de rechercher la particularité de ce poème (anaphore « je me souviens » et de la mettre en valeur : surligner).</p> <p>Quel est l'émotion que transmet ce poème ? RA : la nostalgie.</p>
7	<p>Rédaction 1h</p>	<p>Consigne : Ecrire un poème anaphorique à la manière de Georges Pérec. Poème d'environ 15 vers qui doit rendre nostalgique à sa lecture.</p> <p>Chercher 5 souvenirs</p> <p>Commencer ses vers par « Je me souviens » + souvenir.</p> <p>Puis détailler un peu chaque souvenir pour atteindre environ 15 vers.</p> <p>La M passe auprès de chaque élève pour l'aider à développer : Avec qui tu étais ? pourquoi tu te souviens de cela ? qu'est-ce qui était important ? qu'est-ce que tu as ressenti à ce moment-là ?</p>
8	<p>Rédaction 1h</p>	<p>Atelier à tremplin créatif et imaginaire : créer à partir d'une œuvre d'art.</p> <p>Montrer le tableau « le cri » de Munch.</p> <p>Demander aux é de prendre 5 min pour l'observer et trouver au moins 3 mots/expressions qui leur viennent à l'esprit en regardant l'œuvre.</p> <p>Demander aux é de venir inscrire sur le tableau, comme ils veulent (taille et forme des lettres ; couleur) leurs mots/ expressions.</p> <p>Demander de créer un poème : forme libre : vers/prose, calligramme, haïku, acrostiche – en relation avec ce tableau. Utiliser les mots et expressions de la classe pour se lancer dans la rédaction.</p> <p>La M passe dans chaque rang pour aider les é à produire.</p>
9	<p>Révision des productions 3x 30 min</p>	<p>Reprendre ses créations, corriger, améliorer.</p> <p>La M rappelle les critères de chaque création.</p> <p>réécriture</p>

10	TICE 1h	Utiliser l'ordinateur pour mettre en page ses productions. Allumer un ordinateur, ouvrir et utiliser un logiciel de traitement de texte, enregistrer son travail.
11	Arts visuels 1h	Les productions ont été imprimées par la M. Décorer son poème : découper pour donner une forme particulière ; dessiner, mettre de la couleur. Choisir un ruban et l'accrocher sur l'arbre à poèmes.

Echéancier :

Etape 1 : découvrir ; Etape 2 : Créer ; Etape 3 : Réviser et Améliorer ses productions ; Etape 4 : Mettre en page ; Etape 5 : Valorisation

**Écrit de préparation, Jeanne,
PE, T2,
Nouvelle-Calédonie**

Comme cela peut être observé à la fin de l'écrit de préparation, Jeanne a conçu son dispositif, son « projet d'écriture » en 5 étapes, chacune de ses étapes contenant une ou plusieurs séances, qui aboutissent à la « valorisation » de la production des élèves. L'étape 1 « découvrir », qui correspond à la séance 1, elle-même partagée en trois temps de classe, consiste à lire et entendre des slams. Les étapes 2 et 3 consistent à « créer » des productions poétiques de plusieurs sortes (jeux poétiques, un slam collectif...). Pour l'étape 4, « mise en page », deux séances sont consacrées à la mise en forme et la valorisation des productions, à savoir le montage de « l'arbre à poèmes ». Celui-ci est une construction en polystyrène et en carton qui ont été découpés et peints pour qu'ils puissent « ressembler » à un arbre et pouvoir accueillir les poèmes qui sont à accrocher sur les « branches ».

Le dispositif est conçu dans une dynamique similaire au dispositif de Carine que nous avons étudié précédemment, à savoir que les premières séances sont consacrées à l'étude de textes appartenant au genre que les élèves seront ensuite invités à produire (ici la poésie, le slam). L'entrée en écriture (Kervyn, 2014) lors des séances d'écriture est lancée, et même étayée, par des propositions de reprise de la forme et de l'objet poétique, tout comme dans le dispositif de Carine étaient amenés à reprendre le schéma narratif et les personnages de l'œuvre étudiée.

En revanche, le dispositif est conçu en priorité pour pouvoir mettre en valeur les productions des élèves. En effet, la finalité est de pouvoir créer un moment avec les parents d'élèves où ils peuvent voir et lire les productions écrites de leurs enfants et celles de l'ensemble de la classe. Le projet est donc orienté non seulement vers l'écriture mais aussi vers le « devenir » de la production lorsqu'elle est terminée. Si le genre choisi n'invite pas à s'adresser à un destinataire particulier – en tout cas pas explicitement, comme peut le permettre le genre épistolaire que nous avons évoqué précédemment – c'est la place donnée au sein de l'espace de la classe qui va permettre de « donner du sens » à la production. L'idée est de donner une fonction sociale à l'écrit produit : les lecteurs seront autres que l'enseignante et les pairs de la classe, c'est-à-dire de véritables destinataires pour leur production. Il est en effet prévu l'organisation d'un événement en dehors des temps de classe, en fin de journée, où les parents sont invités à venir voir les productions de la classe et à partager un goûter. L'ensemble du dispositif est orienté vers ce moment : il s'inscrit dans la volonté de faire entrer dans l'univers de la classe et dans le didactique, des pratiques sociales de référence. Pour la séance finale conçue par Jeanne, nous pouvons penser à une exposition. L'intention didactique de l'enseignante est de faire en sorte que les élèves s'engagent dans la production

écrite en les faisant sortir de l'espace ordinaire de la classe, en les mettant dans une véritable pratique sociale (ici l'exposition). Ils sont authentiquement auteurs de leurs poèmes lors des étapes 2 et 3 (créer et réviser/améliorer son texte) - et non pas simplement des élèves dont la tâche scolaire est de produire un poème, ils sont ensuite réellement exposants, lors de l'exposition (étape 5) et lors de la « mise en page » (étape 4).

Nous pouvons considérer que Jeanne, par la conception de ce dispositif, a l'intention didactique de construire son contenu enseigné, l'écriture, en faisant appel à des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989 ; Cohen-Azria *in* Reuter, 2013) – que l'on retrouve d'ailleurs également chez Freinet avec la socialisation de l'écrit : les élèves ne sont pas justes des élèves, mais des auteurs, des imprimeurs etc.

Le questionnement sur le lien entre pratiques scolaires et extrascolaires n'est pas récent, mais cette notion permet d'éclairer certains problèmes professionnels rencontrés dans le didactique ordinaire. L'école, trop renfermée sur elle-même, propose un « enseignement décontextualisé », caractérisé par des tâches désocialisées, déhistoricisées, décontextualisées et désengagées (les élèves ne se prennent pas au jeu et ne sont pas invités à s'y prendre). Selon Jeanne, ses élèves sont particulièrement sensibles à cette question et conscients de la rupture entre monde scolaire et réalité sociale. Pour Jeanne, sa préoccupation était de parvenir à mobiliser toute sa classe dans des tâches d'écriture, dont la production finale devait répondre, selon ses termes « à des attentes exigeantes ». Aussi, se reposer sur une ou des pratiques sociales de référence (ici, le genre poétique et l'exposition) entend permettre l'engagement des élèves.

10.2. Utiliser l'écriture pour enseigner la langue et la lecture-compréhension

10.2.1. Faire écrire pour enseigner les normes linguistiques du français

Alice (PE, T7, France métropolitaine) exerce dans l'école 3 depuis 4 ans au moment de l'enquête. Comme évoqué précédemment, comme les autres PE, elle organise ses enseignements en accord avec ses collègues qui ont les mêmes classes qu'elle et ensemble ils organisent d'abord l'emploi du temps de la classe avant de s'intéresser à la conception de projets ou de séquences. Dans cet emploi du temps, les temps consacrés à l'enseignement de

l'écriture ont lieu le jeudi matin et ce qu'elle désigne comme une séance de « français ». Ces séances s'articulent en deux temps.

Un premier temps qui prend la forme de ce qu'elle appelle des « joggings d'écriture », terme qu'elle reprend comme elle l'explique à ce qu'elle a lu sur des blogs enseignants et qui sont des « formes » de rituels destinés à enseigner l'écriture. Le dispositif est ainsi le même toutes les semaines : les élèves, ont 15 minutes pour produire un écrit. Pour ce faire « *ils ont le choix entre trois thèmes. Le premier thème c'est libre ; le deuxième thème c'est inspiré d'un paysage ou d'un tableau et le troisième thème c'est un thème que je leur impose. Donc ils choisissent au choix parmi ces trois thèmes là et ils ont une production d'écrit en lien avec ça.* » (entretien semi-directif, Alice, PE). Le second temps quant à lui est plus orienté vers l'étude de la langue, il s'agit d'une séance « toilettage de texte » « *en lien avec cette production écrite* ». Nous avons reconstitué dans le tableau ci-dessous le synopsis du dispositif :

Tâche(s) élèves	Tâches de l'enseignant	Matériel
Choisir son thème de départ	Lancer le rituel : rappel des règles, des possibilités de thèmes	
Écrire sa production écrite	Aider les élèves en difficulté, orienter les élèves qui ne savent pas quoi choisir	Feuille de papier à carreaux
Faire relire/commenter sa production écrite à l'enseignante. Écouter les commentaires	Identifier les erreurs, proposer des améliorations, discuter du contenu avec l'élève	Feuille de papier à carreaux
Participer à l'échange oral pour le toilettage de texte : identifier les erreurs de langue, de formulations...	Animer le toilettage de texte : faire remarquer les erreurs, les faire corriger	

Tableau 28 : Synopsis du dispositif d'Alice

Les phases 1 à 3, selon l'enseignante, constituent le premier temps de cette séance ritualisée et forment ensemble le « jogging d'écriture ». Il s'agit du moment où l'élève est censé être en activité d'écriture. Le choix d'Alice de construire un dispositif « à la carte » où l'élève choisit lui-même ce à partir de quoi il va travailler (le choix du « thème ») s'inscrit dans l'optique de proposer un dispositif adapté à différents besoins chez les élèves et leur permettre de se mettre en activité d'écriture.

Pour les élèves qui n'ont « pas besoin » de support de départ, le premier thème est dit « libre » pour permettre aux élèves de produire, d'écrire à propos de ce qu'ils souhaitent. Nous reviendrons plus longuement sur cette configuration ultérieurement.

Pour ce qu'elle dénomme « le deuxième thème », qui est la possibilité d'écrire à partir d'une photo de paysage, d'une carte ou d'un document placé dans un classeur⁷⁷ qui y est dédié (placé dans une partie d'une des armoires de la classe qui est consacrée au « français ») elle nous explique que :

La description d'un tableau ou d'un paysage, j'ai trouvé que c'était intéressant. Ça leur fait un support pour les élèves qui ont des problèmes avec l'imagination. Ça leur fait un support de base. Et bien à partir d'une image je peux imaginer, décrire, donner des mots et en plus les paysages à l'arrière et il y a des informations pour les aider à décrire ce paysage.

**Entretien semi-directif,
Alice, T7, PE, France métropolitaine**

Ici, les « élèves qui ont des problèmes avec l'imagination » constituent les élèves de la classe à qui cette configuration est destinée en priorité, sans que le choix de cette option ne leur soit *a priori* imposé. Les photos, images et documents que peuvent utiliser les élèves pour écrire ont alors pour ambition de d'alimenter le contenu de leur écrit, de donner des idées. Ce n'est pas le cas en revanche pour le cas du thème 2, dont le « déclencheur » n'est pas verbal : il s'agit de documents iconographiques, d'œuvres picturales.

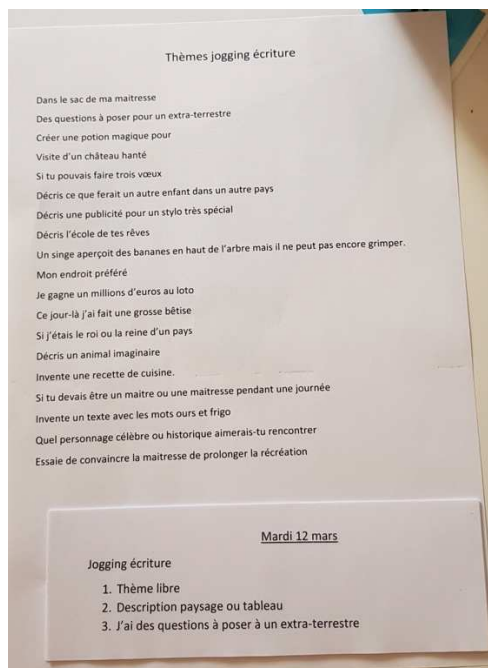
Le troisième thème est un thème choisi par l'enseignante chaque semaine. Le « thème du jour » est pensé pour faire le lien avec la séance de langue qui suit le moment de production écrite :

Et le troisième thème en fait des fois je te choisis des thèmes parce que je veux travailler par exemple sur le passé composé. Et donc le thème que je choisis me permettra d'avoir des textes avec du passé composé. Des fois il y a des thèmes... Et bien par exemple hier c'était « dans le sac de ma maîtresse il y a ». Ils pouvaient inventer ce qu'ils voulaient. Ça me permettait d'avoir des adjectifs et de revoir l'accord des adjectifs. Donc souvent ça peut être ça un thème que j'ai choisi parce que je veux travailler une notion derrière et je sais qu'en donnant ce thème-là et bien ça va entraîner des adjectifs.

Il est destiné à faire l'objet d'une mise en lien avec le moment d'étude de la langue qui suit le jogging d'écriture. Ces thèmes qui seront proposés aux élèves au fil des semaines dans

⁷⁷ voir annexes

une période donnée font l'objet d'une recherche spécifique pendant sa préparation. Ceci se traduit d'ailleurs dans le contenu de son écrit de préparation :



**Écrit de préparation,
Alice, PE, T6, France métropolitaine**

Il y figure la liste des thèmes successifs (pour le troisième thème de son dispositif) qu'elle compte proposer à ses élèves au fil des semaines.

Le dispositif conçu par Alice est un dispositif destiné à être, selon ses dires « ritualisé » de façon hebdomadaire, ce qui veut dire qu'elle entend le mettre en place toutes les semaines pendant au moins une période dans l'année. Dès le moment de préparation, elle identifie *a priori* les éléments constitutifs du dispositif qui seront voués à être ritualisés :

- le déroulé des tâches à effectuer successivement dans le dispositif : la planification chronogénétique ;
- la possibilité de « choisir » son thème : qui au niveau topogénétique correspond à placer l'élève en « autonomie » ;
- le temps consacré au dispositif et aux différentes phases ;
- le fait qu'il soit attendu la production d'un texte en un seul jet.

Nous pouvons alors considérer ces éléments comme faisant partie du contrat didactique (Brousseau, 1989) du dispositif didactique tel qu'il est conçu. L'organisation d'ensemble du

dispositif (temps consacré, découpage en tâches) sont des éléments invariants et font donc partie du contrat, de la même façon que les attentes (une production écrite, de plusieurs lignes, en réponse à un des trois « thèmes »). Nous pensons qu'il s'agit là de composantes « durables » du contrat didactique (Venturini et Tiberghien, 2018) dans la mesure où ils ont pour vocation de demeurer dans le temps : selon les pronostics de l'enseignante, *a minima* quelques semaines. Autrement dit, nous pouvons aussi considérer que ces « règles définitives » du rituel, construit *a priori* permettent à la fois de créer une unité du dispositif dans le temps, le maintien d'une stabilité, tout en permettant d'instaurer une dynamique qui sera « équilibrée » par les éléments du milieu didactique.

Les éléments ayant pour vocation de faire milieu - tout en permettant des ajustements dans diverses dimensions - sont les suivants :

- la possibilité du choix entre les différents thèmes ;
- la variation des supports possibles pour le second thème ;
- la variation des sujets proposés par l'enseignante chaque semaine pour le troisième thème et la « micro-fiction » proposée comme un germe initial. C'est là où la consigne à contraintes est proche du second thème, dans lequel l'image sert à la fois de nourrissage (« donne des idées ») et de contrainte.

Nous retrouvons dans ce dispositif des normes telles qu'elles sont véhiculées par les Instructions Officielles, plus exactement les programmes, où les enseignants sont incités à faire produire des écrits très régulièrement, de nature variée et de façon ritualisée. Ce qu'Alice appelle le « troisième thème » peut être rattaché à ce qui est dans l'univers scolaire ordinairement désigné comme une « consigne d'écriture » (Garcia-Debanc, 1996, p. 74) à savoir « toute formulation, orale ou écrite, qui induit la réalisation d'une tâche d'écriture ». Il est même possible de considérer le deuxième et le troisième thème (les documents images et les consignes ponctuelles) comme des « lanceurs » (Chabanne, sous presse, 2023) :

Sous une forme compacte, le trigger, l'incitation ou le lanceur peuvent être analysés comme élément central d'un dispositif didactique élémentaire, soit comme l'espace d'un jeu (Sensevy, 2012) contrôlé par des règles définitives, dont l'en-jeu est justement ce qui doit être appris – ou expérimenté⁷⁸. Comme le décrit Espinassy, l'incitation en AP est une « petite phrase – le plus souvent accompagnée d'outils et de matériaux » : soit ce que les didacticiens appellent un « contrat » (un système de règles), couplé à un « milieu » (outils et matériaux à disposition). De même, le lanceur d'écriture définit cet espace de jeu, parfois

⁷⁸ Gérard Sensevy, « Le jeu comme modèle de l'activité humaine », *SSPS*, vol. 7 / 2, 2012, p. 105-132.

simplement formé d'un énoncé injonctif, parfois composite/multimodal, associé à un texte (à transformer, à poursuivre...), à une image ou une photographie, à un jeu de cartes⁷⁹, etc.

Dans cette perspective, nous pouvons mieux saisir la portée des thèmes 2 et 3 conçus par Alice :



Écrit de préparation,
Alice, T6, PE,
France métropolitaine

-pour le thème 2, avec un exemple ci-contre, il est envisageable de voir le document iconographique comme un élément incitant l'élève à entrer dans la tâche d'écriture à la fois en lui apportant des éléments sur lesquels il va pouvoir se reposer. Ces éléments ont pour fonction d'ouvrir un espace de contraintes qui va à la fois circonscrire et orienter la production de l'élève et la nourrir. Dans le cas où un élève choisirait cette image ci-contre, il serait alors attendu qu'il produise un texte *en rapport* avec elle.

-pour le thème 3, nous prendrons deux exemples parmi la liste conçue par Alice : « Créer une potion magique pour » et « Dans le sac de ma maîtresse il y a ». Nous pouvons faire plusieurs remarques : les lanceurs se présentent sous la forme d'une « petite phrase » incomplète aux niveaux syntaxiques et sémantique, pour inviter les élèves à les poursuivre et donnent des indications en termes de contenu thématique à aborder. Si nous prenons l'exemple évoqué par Alice, le lanceur « Dans le sac de ma maîtresse » nous pouvons le saisir de deux façons différentes : il peut être considéré comme le « titre » programmatique de la production de l'élève ou alors comme le « début » de la production que l'élève serait invité à poursuivre. Le sujet circonscrit également le cadre, le contexte, l'univers de référence auquel devra faire appel l'élève pour rédiger sa production. Nous pouvons notamment faire remarquer que le sujet invite l'élève à avoir recours à des éléments se référant à son quotidien dans la classe. Le sujet invite aussi l'élève à avoir recours à son imagination, , il constitue surtout un « générateur fictionnel », un stimulateur de contenu et d'engagement (ce qui est au cœur d'une didactique de/par l'imaginaire, dont les références

⁷⁹ Francis Debyser et Christian Estrade, *Le tarot des 1001 contes*, Jeu de 80 cartes et livret mode d'emploi, Paris, L'École des loisirs, 1977.

historiques, en pédagogie, sont la Grammaire de l'imagination de Gianni Rodari (1979), ou encore Imaginaire et pédagogie de Bruno Duborgel (1992).

Mais le lanceur est plurifonctionnel : s'il constitue un « déclencheur », il définit aussi un espace de contraintes, par exemple utiliser un vocabulaire varié pour pouvoir dire sa pensée, que ce soit au niveau des noms ou des adjectifs. Le contrat par ailleurs est aussi ambigu, il comporte des normes invisibles : par exemple, est-il essentiellement attendu une description du contenu du sac de l'enseignante, ou a-t-on le droit de jouer avec la banalité pour l'imaginer comme le sac de Mary Poppins ? La description attendue n'est alors pas nécessairement une description factuelle, banale, mais plutôt un jeu sur l'interdit...

C'est pourquoi, Garcia-Debanc (1996) souligne le caractère ambivalent et paradoxal de ce qu'elle appelle la consigne d'écriture : elle est supposée susciter et permettre l'écriture d'un texte personnel et original alors qu'elle que le « respect » de la consigne est ensuite invoqué pour évaluer la conformité de l'écrit produit avec les attentes initiales. Il est donc demandé que la production écrite, en tant que produit fini, soit à mi-chemin entre la conformité aux règles et attentes fixée par la consigne de départ et l'originalité, un texte « divergent » ou créatif, qui fera la différence par rapport aux autres. Nous pensons que le troisième thème du dispositif d'Alice est construit sur la même ambivalence : un lanceur comme « Dans le sac de ma maîtresse il y a » est conçu pour que les élèves produisent des écrits contenant des adjectifs. Les contraintes explicitement données aux élèves sont des contraintes thématiques mais les attentes de l'enseignante se situent sur l'aspect linguistique.

Nous pouvons alors faire le lien avec des normes qui sont mobilisées par Alice, pour concevoir un système de normes qu'est son dispositif didactique :

-il faut que les élèves écrivent un texte original et plaisant ;

-il faut que l'enseignement de la langue soit mis en lien avec l'enseignement de l'écriture : d'où l'articulation d'une phase d'écriture avec une phase de « toilettage de texte ». On retrouve ici une norme telle qu'apparaissant dans les Instructions Officielles à de nombreuses reprises : l'enseignement de la langue ne doit pas se faire de façon « gratuite », pour elle-même, elle doit être articulée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour lui donner du sens.

-il faut que l'enseignement soit adapté à un maximum d'élèves : d'où la possibilité qui est laissée pour les élèves de choisir entre les différents thèmes. Nous pouvons rattacher cet aspect à la norme de « tenir compte de la diversité des élèves » (Lantheaume, 2011) à travers notamment la pédagogie différenciée (Perrenoud, 1997). La différenciation repose sur l'idée

que les élèves sont différents les uns des autres et qu'à cet égard, pour leur permettre d'apprendre, il convient de leur proposer des situations qui leur soient adaptées.

Ce dispositif conçu est donc, comme beaucoup d'autres, un dispositif sédimenté puisqu'il fait coexister des modèles didactiques distincts, répondant à des préoccupations variées. Dans le cas de ce dispositif en particulier, il existe une hiérarchie entre les différents systèmes de normes. Cette hiérarchie est en partie induite par les préoccupations que se fixe l'enseignante et par la nature du contenu qu'elle souhaite enseigner. Le fait que le dispositif se clôture sur une phase de « toilettage de textes » en ce sens significatif : le contenu à enseigner n'est pas l'écriture, mais la langue, et plus précisément la maîtrise des normes orthographiques et grammaticales. Il s'agit d'ailleurs d'une préoccupation explicitement revendiquée par l'enseignante, notamment dans sa façon de choisir les possibilités de thème 3 :

un thème que je choisis c'est parce que je veux travailler une notion derrière et je sais qu'en donnant ce thème-là et bien ça va entraîner des adjectifs, des pluriels ou des accords

**Entretien semi-directif,
Alice, T7, PE, France métropolitaine**

Non seulement le contenu à enseigner est la langue, mais il faut aussi ajouter que l'on retrouve ici des normes issues du modèle de la rédaction. Dans les déclarations d'Alice et dans le dispositif qu'elle conçoit, la créativité et l'imaginaire ne sont pas visés prioritairement. Dans le modèle de la rédaction, créativité et imaginaire ne sont d'ailleurs que peu (ou pas du tout) enseignés explicitement. Aussi, malgré l'arbitrage en faveur de normes intégrant des systèmes de normes tels que le texte libre ou la pédagogie différenciée, Alice avec ce dispositif s'inscrit dans une tradition ancienne de l'enseignement de l'écriture, celle de faire écrire les élèves pour leur faire apprendre les normes linguistiques.

10.2.2. Faire écrire pour attester de la lecture-compréhension d'extraits d'œuvres littéraires

Dans certains dispositifs, l'écriture ne prend pas la place de contenu disciplinaire ou d'objet à enseigner. Elle est souvent aussi sollicitée pour sa fonction épistémique. C'est le cas dans beaucoup de dispositifs que nous avons pu observer en classe ou qui ont été évoqués lors de notre enquête. Pour les aborder, nous prendrons le cas, qui nous paraît représentatif, de Laure (T2, PLC Lettres, France métropolitaine).

Tâche(s) élèves	Tâches de l'enseignant	Matériel
Se mettre dans une posture de travail	Accueillir les élèves	
Sortir son matériel	Faire l'appel ; écrire le titre de la séance	
Rappeler l'histoire de <i>L'Odyssée</i>	Animer l'échange	
Lire le texte silencieusement et individuellement	Gérer la classe	Support pour élèves
Résumer à l'oral le texte lu	Animer l'échange	Support pour élèves
Répondre aux questions à l'écrit	Gérer la classe/Aider les élèves en difficulté	
Donner oralement le contenu des réponses écrites/Corriger ses erreurs	Animer l'échange	
Écrire la trace écrite	Animer les échanges	

Tableau 29 : Synopsis du dispositif de Laure

Ici la tâche d'écriture qui est identifiée comme telle par l'enseignante est la dernière phase du dispositif : « écrire la trace écrite ». Elle explique :

Je vais leur dire « et bien maintenant vous avez 5 minutes pour écrire 2 phrases, pour remettre à l'écrit en forme c'est vous qui construisez la trace écrite et vous me la suggérez d'ici 5 minutes ». Ensuite j'écris au tableau, je repars de leur proposition pour proposer la trace écrite finale [...] ce qui m'intéresse c'est de voir, de vérifier qu'ils ont bien compris tout ce qu'on a expliqué donc profiter des échanges, qu'ils s'en soient nourris et qu'est-ce qu'il reste de tout ça. Ça c'est la première chose. Après c'est pour les dans un souci d'entraînement dans ce collège plus particulièrement il y a problème avec l'écrit [...] c'est aussi pour les entraîner régulièrement à écrire au moins une phrase.

**Entretien semi-directif, Laure,
T1, PLC Lettres, France métropolitaine**

Le contenu qui est prioritairement en jeu dans ce dispositif est la lecture : elle occupe la plupart des phases du dispositif, y compris cette dernière phase où les élèves seront incités à mettre par écrit ce qu'ils ont retenu de l'ensemble de la séance. L'écriture ici est d'abord utilisée dans sa fonction épistémique puisqu'il est mobilisé pour permettre de construire sa pensée et restituer des informations. Elle est aussi utilisée dans sa fonction de communication : l'enseignante veut pouvoir dialoguer avec ses élèves à la fois à l'oral et à l'écrit.

10.3. Faire réviser pour apprendre à écrire

Il s'agit d'un questionnement que nous avons pu repérer chez la plupart des enseignants ayant participé à notre enquête. Le principe qui sous-tend ce questionnement est que, pour apprendre à écrire, les élèves doivent apprendre à réécrire, à modifier leur production, à lui apporter des améliorations.

Toutefois la notion même de « réécriture » est didactiquement problématique puisqu'elle semble se confondre avec d'autres notions qui lui sont proches mais distinctes telles que celle de « correction » ou encore celle de « révision ». Une clarification définitionnelle s'impose donc.

- corriger, qui porte essentiellement sur la mise aux normes de l'orthographe lexicale et morphosyntaxique, et de la syntaxe phrastique (reprise normative) ;
- réviser, dans la conception de Hayes et Flower repris par l'équipe EVA animée par C. Garcia-Deban (1996), qui implique la combinaison d'opérations portant sur la structure textuelle proprement dite : effacement, ajout, déplacement, substitution... (Fabre-Cols, 2002), donc la réorganisation partielle d'un premier jet (Repères 10, 1994) (reprise de surface);
- réécrire, dans la conception de Bucheton, qui implique la remise au travail des contenus et des intentions du texte, sans nécessairement que soient repris en totalité le texte original ; la réécriture, comme le montre les corpus étudiés par D. Bucheton (1995, 1997), peut consister dans la productions de textes presque entièrement différents pour ce qui est de la forme (reprise profonde).

Que ces conceptions différentes de la *réécriture-révision-correction* soient à la fois présentes et confondues dans les dispositifs que nous analysons est une manifestation de ce que les chercheurs suisses appellent la « sédimentation de pratiques ». De fait, la norme « il faut réécrire pour écrire » se révèle de fait un système de normes partiellement différentes mais surtout didactiquement incompatibles, d'où les tensions auxquelles sont aux prises les choix d'acteurs.

Après analyse des dispositifs et des préoccupations que nous exposons ci-dessous, nous pensons que l'intention didactique qui a guidé la conception de l'ensemble de ces dispositifs peut être formulée comme « *ce que je prépare maintenant doit permettre à mes élèves de réécrire* ». Nous pensons que cette intention didactique se déploie sur deux échelles, intrinsèquement liées à l'organisation globale des enseignants et à la « longueur » des écrits

qui sont à produire : l'échelle écrit court et l'échelle écrit long. Nous étudierons les dispositifs correspondant à chacune de ces échelles successivement.

10.3.1. Produire un écrit long : réécrire un texte et le poursuivre

Ilona est une enseignante expérimentée qui exerce dans l'école XX depuis une dizaine d'années et qui a la charge d'une classe de CM2 depuis 5 ans. L'un des dispositifs qu'elle met en place est un dispositif d'écriture longue, c'est-à-dire, un dispositif qui a pour but de faire écrire aux élèves une production d'une certaine longueur, nécessitant plusieurs semaines de travail. Pour cela, les élèves sont répartis en binômes et doivent écrire un long récit, qu'ils poursuivent quotidiennement.

Si nous devons synthétiser le principe du déroulé du dispositif au fil des jours et des semaines, ce serait de la façon suivante :

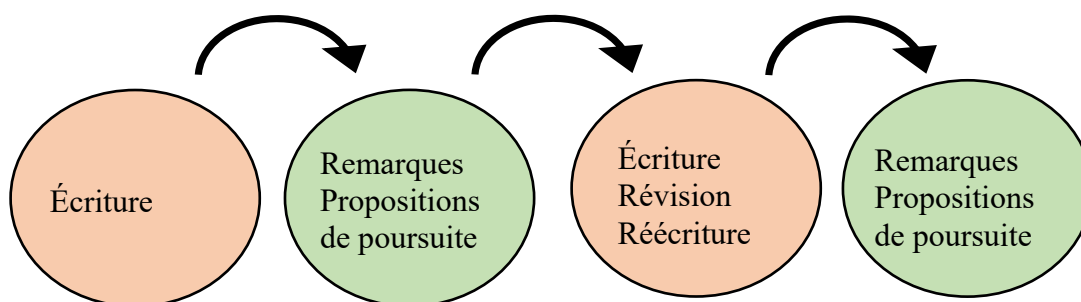


Figure 13 : Planification chronogénétique du dispositif didactique d'Ilona

Dans le schéma ci-dessus, apparaissent en orange les séances en classe et en vert les temps de préparation de l'enseignante consistant à commenter et faire des remarques sur les productions des élèves. Initialement, le dispositif est conçu pour durer toute une période, soit 7 semaines environ. Chaque séance en classe est construite de la façon suivante :

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignante	Matériel
------------------	------------------------	----------

Prendre connaissance des remarques, propositions	Donner des explications supplémentaires pour les élèves qui en ont besoin	Production écrite
Écrire la suite/réécrire	Donner des explications supplémentaires pour les élèves qui en ont besoin	Production écrite Dictionnaires Cahier de règles

Tableau 30 : Synopsis du dispositif d'Ilona

Ilona nous explique que tous les soirs elle ramasse les productions, en fait une relecture pour indiquer les erreurs d'orthographe et de syntaxe, signaler les formulations qui lui paraissent maladroites ou confuses et proposer des idées d'améliorations et de poursuite du récit. Elle nous explique sa démarche :

Et ensuite je trouve que le gros de mon travail c'est chaque soir en fait ils écrivent sur une feuille de classeur je leur ai fait écrire tous les matins en arrivant ces livres qu'ils ont écrit je corrige pas les erreurs d'orthographe et tout. Ça en fait ce que je fais c'est qui les garde le fil de leur histoire et du coup ce que j'essaie de faire c'est que chaque jour je leur écris une petite phrase qui à la fois va les encourager et va donner des pistes pour poursuivre du coup en même temps je cherche des documents complémentaires. Et quand il y avait un groupe où je pense je sentais vraiment qui avait besoin d'aide et bien sur le groupe que j'allais aider ce matin-là en difficulté mon travail de préparation c'est de me mettre dans leur histoire et trouver comment ils peuvent développer où approfondir voilà c'est ça ou quand ils sont en groupe parfois je me rends compte il y en a un qui a pris l'histoire en main mais que les autres sont spectateurs je réfléchis à comment je peux faire pour rien appliquer les autres et quand des groupes se sont mis ensemble et qu'ils ont tous du mal à écrire et bien je passe en dictée à l'adulte pendant un moment pour permettre d'avancer et de se plonger de se décharger de cette tâche là et se plonger vraiment dans leur histoire mets je me disais finalement le gros travail de préparation c'est de se mettre dans l'histoire de chaque enfant et trouver comment ne pas écrire à leur place mais leur donner du matériau pour écrire

**Entretien semi-directif,
Ilona, PE, T21, France métropolitaine**

Ce travail de relecture, indications, propositions – qu'elle considère être un travail de préparation⁸⁰ - permet non seulement aux élèves de réécrire des parties de leur production mais aussi d'avoir des éléments sur lesquels se reposer pour le poursuivre.

Le contrat didactique du dispositif est alors le suivant : il est attendu des élèves qu'à chaque séance ils fassent en sorte d'« épaisir » leur texte en procédant à des modifications profondes (au niveau textuel). La tâche d'écriture est ainsi continuellement redéfinie et la

⁸⁰ Comme cela a déjà été évoqué au chapitre 9.

chronogénèse constamment réajustée. Il nous semble néanmoins que c'est la topogénèse qui constitue le pilier du dispositif : elle a le souci, lors de sa préparation et des temps de classe de donner des éléments à ses élèves pour leur permettre d'écrire sans pour autant écrire à leur place. La posture d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) d'Ilona est celle de l'accompagnant.

Parmi les postures d'étayage (Bucheton et Soulé 2009)⁸¹, celle de l'accompagnant désigne une posture où « le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter ». L'enseignant adoptant cette posture fait en sorte, au niveau topogénétique, de laisser de la place à ses élèves (symbolique, spatiale et matérielle) pour qu'il puisse s'approprier les contenus, effectuer les tâches et puissent faire émerger les objets de savoirs. Dans cette posture l'enseignant se trouve dans une tension entre donner suffisamment d'éléments pertinents pour permettre à l'élève d'apprendre et ne pas empiéter sur son travail, le laisser découvrir, se tromper, recommencer, mais surtout, effectuer les tâches lui-même.

Dans le cas d'Ilona, cette tension est présente non seulement en classe mais aussi pendant sa préparation, où pour elle « le gros travail de préparation c'est de se mettre dans leur histoire ». Elle porte une attention particulière à la répartition des rôles dans le didactique, à la topogénèse, en construisant un suivi presque individualisé des productions de ses élèves où elle donne des pistes pour réécrire le texte. Dans cette préparation, elle construit et aménage le milieu didactique de chaque binômes d'élèves, cela se matérialise concrètement par des indications et un commentaire écrit sur la production qui permette de pointer des éléments améliorables et donner des pistes pour améliorer, et, par des remarques et encouragements verbaux en classe qu'elle prévoit de dire. Ces éléments matériels et oraux, articulés avec sa posture d'accompagnante, de nourrir les productions de ses élèves.

Ce dispositif est selon nous un dispositif conçu pour enseigner l'écriture en tant que réécriture, considérée comme l'apprentissage de la mise en forme, par l'écrit, d'un matériau imaginaire et conceptuel. Le dispositif, par les éléments matériels et symboliques constitutifs du milieu, sont invités à produire des écrits en portant une attention particulière au contenu imaginé.

⁸¹ Pour rappel, les autres postures d'étayage proposées par Bucheton et Soulé sont : la posture de contrôle,

Les dispositifs d'écriture longue, comme ceux de Carine et Laure ou celui d'Illona, s'inscrivent dans la continuité de ce que Roland Barthes préconisait « *A priori*, il faudrait donner aux enfants la possibilité de créer des objets complets (ce que le devoir ne peut être) dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation » (Barthes, 1975 : 19). L'idée exprimée ici est que c'est en faisant en sorte que les élèves se confrontent aux tâches effectives d'écriture longue, et c'est dans cette perspective que s'inscrivent les projets d'écriture longue : c'est en écrivant un texte long, en se confrontant aux problèmes inhérents à la réalisation de cette tâche, qu'il va apprendre à écrire.

10.3.2. Réécrire un écrit court

Dans cette section, nous étudierons d'abord les dispositifs d'Élise (PE, T1, France métropolitaine) qui est orienté par l'optique de « faire écrire en plusieurs jets », avant de nous intéresser au dispositif d'Ophélie (PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie) qui entend faire écrire en plusieurs étapes. Dans l'optique de permettre à leurs élèves de réécrire une production écrite courte.

Faire écrire en plusieurs étapes : le dispositif d'Ophélie

Ophélie est PLC Lettres dans le collège XX pour la première fois. Le dispositif qu'elle conçoit pour enseigner l'écriture est une « séance » qui s'intègre dans une séquence portant sur les contes, qu'elle a intitulé « Que de belles histoires ! ». Elle déclare toujours recourir à ce type de dispositif pour enseigner l'écriture, avoir toujours « la même trame » construire sa séance. Pour analyser ce dispositif, nous partirons du document de préparation réalisé par Ophélie, pour ensuite reconstituer le synopsis de son dispositif tel que nous l'avons fait pour ceux analysés précédemment.

6ème
Durée : 1H
Que de belles histoires !
Séance 6

Notre vie d'objet

Dominante : Écriture

Objectif : Écrire la situation initiale et la situation finale d'un conte

Sujet d'écriture : Tu écriras la situation initiale et la situation finale d'un conte. Pour cela, tu te mettras à la place d'un objet de ton choix, tu raconteras ton récit à la première personne et au présent de l'indicatif.

	Objectif intermédiaire	Technique d'enseignement	Activités
1) 5 min	Créer une atmosphère propice au travail Introduire la séance	Magistrale	Entrée en classe ; Appel
2) 5 min	Identifier les étapes du schéma narratif	Échange avec le groupe classe	Titre de la séance
3) 5 min	Comprendre la consigne	Échange avec le groupe classe	
4) 10 min	Écrire le résumé de la situation initiale et la situation finale	Autonomie	
5) 5 min	Comparer les situations initiale et finale Évaluer le travail d'autrui	Mise en commun collective	Trois élèves au tableau Commentaires des autres
6) 10 min	Rédiger entièrement la situation initiale	Autonomie	
7) 5 min	Évaluer le travail d'autrui	Mise en commun collective	Lectures
8) 5 min	Rédiger entièrement la situation finale	Autonomie	

Écrit de préparation,
Ophélie, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignant	Matériel mobilisé
S'installer en classe et se mettre dans une posture de travail	Faire entrer les élèves, faire l'appel	
Participer à l'échange oral pour rappeler les étapes du schéma narratif	Animer l'échange avec le groupe classe pour faire rappeler les étapes du schéma narratif	
Prendre connaissance de la consigne d'écriture, participer à l'échange pour alimenter le groupe classe	Lancer l'activité d'écriture	Tableau de la classe Polycopié
Écrire la première étape : résumés des situations initiale et finale	Répondre aux questions des élèves en difficulté pour les aider à écrire	Cahiers des élèves
Lire sa production/ écouter et commenter celle des autres	Animer l'échange	
Écrire la deuxième étape : rédiger entièrement la situation initiale	Répondre aux questions des élèves en difficulté pour les aider à écrire	
Évaluer le travail d'autrui : écouter les lectures et commenter, donner son avis	Animer le temps de lecture et de commentaires par la classe	
Écrire la troisième étape : rédiger entièrement la situation finale	Répondre aux questions des élèves en difficulté pour les aider à écrire	

Tableau 31 : Synopsis du dispositif didactique d'Ophélie

Il s'agit d'un dispositif qui est pensé comme une séance intégrée dans une séquence. Celle-ci peut être comprise comme proposant deux temps, eux-mêmes subdivisés. Le premier temps est un temps de « préparation à l'écriture » (phases 2 et 3), le second temps est un temps d'écriture qui est rythmé par des phases de lectures collectives (phases 4 à 8). Le temps d'écriture lui-même divisé en deux ensembles, le premier est constitué des phases 4 et 5 consistant à produire un brouillon préparatoire, à savoir, le résumé des situations initiales et finales, le second est constitué de la rédaction successive des situations initiales et finales, alimentées par le brouillon préparatoire, le résumé préalablement préparé.

À la différence des dispositifs d'écriture en plusieurs jets, ce dispositif donne des indications plus précises quant à la démarche à suivre à chaque phase d'écriture : 1) Écriture d'un résumé des situations initiale et finale ; 2) Rédiger la situation initiale ; 3) Rédiger la situation finale. Nous pouvons en effet remarquer que la séance est ponctuée

Faire écrire en plusieurs jets pour réécrire : le dispositif d'Élise

L'enquête que nous avons menée s'est déroulée en contexte dit « difficile ». Ce contexte a des implications au niveau du travail des enseignants et au niveau didactique : beaucoup d'élèves sont identifiés par les enseignants comme des élèves « en difficulté » ou en « très grande difficulté » en écriture, notamment dans le passage à l'écrit et dans l'engagement dans l'écriture. Cette section aura pour optique de traiter les dispositifs qui s'intéressent aux cas de ces élèves. Nous avons pu en identifier deux sortes, que nous étudierons à travers les dispositifs d'Élise (T1, PE, France métropolitaine) et de Bob (T4, PE, Nouvelle-Calédonie). Élise est enseignante dans l'école 1 pour la deuxième année consécutive. Le dispositif qu'elle conçoit pour enseigner l'écriture à toute sa classe est un dispositif destiné à « faire réécrire ».

Le dispositif conçu par Élise est une « séance » consacrée à l'enseignement de l'écriture. Elle est à la fois animée par l'intention didactique de « faire écrire » les élèves et « faire réécrire » les élèves. Le dispositif qu'elle a conçu est à mettre en place chaque semaine : ce ne sont que les sujets qui changent. Ce qu'elle appelle la « séance de production écrite » s'inscrit dans une suite de séances de « français » constituées de séances de lecture, d'étude de la langue et de production écrite, qui se déroulent chaque semaine. Elle reprend cette « manière de fonctionner » d'un manuel pédagogique, qu'elle appelle « la méthode Picot » (nous y reviendrons plus longuement dans le chapitre 11). Le principe est que, chaque semaine, un extrait de texte est étudié en lecture, puis sert de support aux séances de langue et à la séance de production écrite. Pour le dispositif que nous étudions ici, le texte de la semaine était le suivant.

TEXTE – CHIEN PERDU

Un chien, perdu dans Paris, veut sortir de cette grande ville qui lui fait peur. La nuit vient de tomber.

Les lampadaires s'allument, les fenêtres s'éteignent et les immeubles se vident entièrement de leurs habitants. **Ils** sortent par milliers. De tous côtés. Les rideaux des magasins se baissent, les portes des bureaux se referment, les serrures claquent, les voitures surgissent des petites rues avoisinantes pour venir s'agglutiner dans la grande avenue qui s'écoule devant Le Chien, lentement, comme un très vieux glacier.

Sur les trottoirs, les piétons marchent à pas saccadés. Ils vont, seuls et silencieux, ou par petits groupes qui parlent à voix basse. Puis les groupes se mélangent, **cela** devient une foule, et cette foule disparaît lentement sous terre, avalée par une caverne noire, grande ouverte sur l'avenue lumineuse. **Get incroyable spectacle** redonne du courage au Chien. Il pense que ces gens, comme **lui**, cherchent à quitter la ville. **Il** imagine qu'**ils** ont creusé des galeries souterraines (comme **le** font les rats) par **où l'on** peut s'évader, et **il** décide de **les** suivre.

Daniel Pennac, *Cabot-Caboche*, Pocket jeunesse, 2009.

Écrit de préparation,
Élise, PE, T1, France métropolitaine

Élise, en entretien, raconte ce qui est censé se passer en classe :

« Les productions écrites des élèves nécessitent... Sont toujours faites en plusieurs jets entre guillemets. C'est-à-dire que je leur explique qu'ils vont d'abord faire quelque chose au brouillon. Moi j'ai pas de regard sur ce brouillon. Une fois qu'ils en sont satisfaits, ils vont passer au cahier du jour, ils écrivent production écrite et ensuite ils écrivent le texte qu'ils ont prévu de me montrer. Une fois qu'ils ont fini d'écrire dans leur cahier du jour, et ensuite ils me l'apportent et moi je leur dis bien que je ne corrige pas l'orthographe, que je vérifie uniquement qu'ils ont respecté l'ensemble des consignes qui ont été données ; Donc ça on va le regarder ensemble avec les enfants. [...] Et ensuite, une fois que le cahier du jour a été corrigé comme ça. Et ensuite ils vont chercher une feuille de classeur rose. Ce sont des feuilles sur lesquelles ils réécrivent leur texte en prenant en compte les conseils que je leur ai donné ou les remarques que je leur ai faites. »

Entretien semi-directif, Élise, 19/02/19

Nous avons reconstitué dans un tableau synthétique le synopsis de la séance conçue :

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignante	Matériel mobilisé
Comprendre le sujet de la production écrite : saisir les attentes de contenus et de formes	Lancer l'activité d'écriture Mener les échanges oraux pour expliciter/faire expliciter les attentes du sujet	TBI Document word comprenant : le texte, la consigne, les contraintes
Rédiger le premier jet	Prendre en charge le groupe d'élèves non autonome	Feuille de brouillon (feuille blanche quadrillée) TBI Document word comprenant : le texte, la consigne, les contraintes
Réviser le premier jet		Feuille de brouillon (feuille blanche quadrillée) TBI Document word comprenant : le texte, la consigne, les contraintes Dictionnaires Affiches de la classe
Rédiger le deuxième jet en réécrivant le premier	Prendre en charge le groupe d'élèves non autonome	Cahier du jour TBI Document word comprenant : le texte, la consigne, les contraintes Dictionnaires Affiches de la classe Cahier du jour
Identifier des pistes d'amélioration pour améliorer le 2 ^e jet	Indiquer sur le cahier du jour et expliquer aux élèves les éléments de leurs productions qui peuvent être améliorés	Cahier du jour

Rédiger le troisième jet en tenant compte des remarques	Prendre en charge le groupe d'élèves non autonome	Cahier du jour Feuille rose
Auto-évaluer sa production		Feuille rose Grille d'auto-évaluation

Tableau 32 : Synopsis du dispositif didactique d'Élise

Comme il est possible de le lire dans ce tableau, le dispositif conçu comporte 7 phases : la phase 1 constitue le « lancement dans l'écriture », les phases 2 à 6 sont une succession de phases alternant entre travail en autonomie de la part de l'élève, où il doit être en activité d'écriture, et phases de relectures/commentaires sur la production pour permettre d'améliorer la production ensuite, et la phase 7 constitue une phase d'évaluation de la production écrite finalisée.

La phase 1, qui servait dans lancement dans l'écriture, s'appuyait sur ce document de préparation qui doit être donné aux élèves pour qu'ils s'en servent comme support :

EXERCICE

Dans le dictionnaire, cherche le mot *courage*. Écris les différents sens et des mots de la même famille.

PRODUCTION ÉCRITE

Imaginer la suite de l'histoire du chien. Chercher des idées collectivement : comment sortira-t-il du métro ? quelqu'un l'aidera-t-il ? Écrire au tableau les mots dont les élèves peuvent avoir besoin. Commencer le texte ensemble. Rédiger au passé (imparfait/passé composé), à la troisième personne du singulier ou du pluriel, quelques phrases en autonomie.

Faire relire le texte produit en vérifiant la ponctuation et la conjugaison des verbes au présent. Écrire un des textes produits au tableau et, collectivement, l'enrichir.

Si nous pouvons faire remarquer que cette phase 1 entend s'intégrer dans l'intention didactique de « faire écrire les élèves » que nous avons étudié dans la section précédente, ce n'est pas cette phase qui, selon, nous fait la caractéristique principale du dispositif conçu par Élise, mais bien l'intention de faire réécrire.

Cela se manifeste, au niveau chronogénétique, par l'alternance entre les phases d'écriture et les phases de relectures/commentaires qui permettront à l'élève de nourrir, alimenter sa production lors de la phase suivante, c'est ce qui va permettre à l'élève d'améliorer sa production. Le souci accordé à ces différentes phases et à l'amélioration de la production se traduit aussi dans le choix des supports pour écrire : à chaque phase correspond un support. En phase 2, il s'agit d'une feuille de brouillon, en phase 4, le cahier du jour et en phase 6 une feuille quadrillée rose. Nous pouvons comprendre, par le souci accordé aux supports pour l'écriture, la volonté d'à la fois accorder une importance à chaque jet d'écriture en lui donnant un support matériel qui lui est propre. Dans le dispositif, les éléments matériels du

contrat et du milieu sont conçus pour contribuer à l'enseignement de ce que sont les « écrits intermédiaires » (Chabanne et Bucheton, 2002).

Les phases 3 et 5 peuvent être considérées comme des phases intermédiaires entre les jets d'écriture qui vont permettre (en autonomie avec l'aide d'outils pour la phase 3, avec l'aide de l'enseignante pour la phase 5) aux élèves d'identifier des pistes d'amélioration pour leurs écrits. Pour expliquer les échanges qu'elle entend avoir avec eux, individuellement, lors de la phase 5, Élise nous dit :

« Est-ce que l'enfant a bien respecté les contraintes de contenu ? Est-ce qu'il a bien écrit en termes de sens, est-ce qu'il a bien mis le contenu qui était attendu ? Respecté les contraintes formelles ? Donc on regarde ça ensemble et puis aussi je vais en profiter pour éventuellement donner des conseils ou souligner on va dire les choses qui pourraient être améliorées donc je parle notamment des répétitions, du niveau de vocabulaire employé, de l'organisation syntaxique de phrase ou des choses comme ça. »

Il s'agit, selon ces déclarations, de remarques portant d'une part sur le respect des consignes et d'autre part d'indications au niveau linguistique qui pourrait nuire à la compréhension de la production (puisqu'elle exclue les remarques orthographiques). Dans le contrat didactique du dispositif est incorporé le fait que l'objet des modifications qui seront recommandées et attendues se situeront au niveau textuel. Ce sont les contraintes annoncées en début de séance qui vont permettre de faire milieu et qui vont permettre d'orienter les phases de relectures commentaires qu'elle effectue avec ses élèves.

Si au niveau de la préparation nous n'avons pas pu accéder à d'avantages d'éléments quant à ce qui est prévu lors de ces phases, il a été possible de les reconstituer à partir de l'observation de la mise en œuvre en classe du dispositif et de l'entretien d'autoconfrontation qui a suivi. Nous partirons d'un échange entre une élève et l'enseignante qui correspond à la mise en œuvre d'une phase de relecture/commentaire (phase 3 du dispositif) :

« Élise : C'est ce que tu veux me montrer ? (désignant la feuille blanche)

Elève : Oui.

Élise : Alors, regarde. Tu as répété beaucoup de fois le mot « tout », regarde, ici, ici, ici, et encore là et là. (entoure chaque occurrence).

Elève : J'avais pas vu.

Élise : Ce n'est pas grave, c'est pour ça que je t'aide. Quand tu réécriras, tu feras en sorte de trouver d'autres façons de dire, pour ne pas répéter « tout » tout le temps. Ok ? Bon. Maintenant. Regarde, tu as écrit cinq lignes, c'est très bien, mais tu n'as qu'une seule phrase. C'est un peu long pour une phrase. Regarde.

Elève : Ah.

Élise Où es le sujet ?

Elève : Bah le chien.

Élise : Oui, au début, le chien. Je pense que regarde ici (fais un trait pour séparer la ligne 2 et la ligne 3) tu vas pouvoir commencer une nouvelle phrase. Est-ce que tu as une idée de comment tu peux faire ?

Elève : Je mets un point et je mets une majuscule.

Enseignant : C'est vrai il va falloir faire ça. Quoi d'autre ?

Elève : Bah je peux pas redire le chien, mais c'est le chien qui cherche le ballon. Alors.. Bah je dois... Je sais pas, je peux redire le chien ? Non c'est répétition encore. Ah oui bah je vais mettre « il » pour remplacer chien, je peux mettre « il » ça marche « il » ?

Dans cet échange, nous pouvons identifier deux remarques adressées à l'élève : l'une portant sur les « répétitions », en référence à l'une des contraintes choisies par l'enseignante et annoncée en début de séance et l'autre quant à la « longueur de phrase », qui pouvait nuire au sens que l'élève souhaitait apporter. Pour transmettre ses remarques à l'élève, elle a fait des indications écrites (entourer et tracer une ligne de séparation) qui chacune étaient accompagnées d'indications verbales. Pour la répétition de « tout », l'enseignante ne fait pas de propositions de réécriture, elle se contente d'indiquer la répétition et de demander à son élève de procéder à des changements. Pour « la phrase trop longue », elle indique l'erreur en la signalant verbalement et fait une proposition de changement en plaçant une limite entre deux segments de phrases, qui pour elle pourraient devenir deux phrases distinctes.

Ces indications permettent d'aménager le milieu didactique du dispositif : c'est ce qui va permettre, dans la phase suivante, de réécrire sans que la tâche ne lui paraisse trop difficile (ce qui serait par exemple le cas si elle prévoyait simplement de donner pour consigne « réécris ton texte en l'améliorant »).

C'est lors de l'entretien d'autoconfrontation que nous avons pu déterminer ce qui était prévu et ce qui relevait de l'ajustement *in situ* :

« Si on regarde un peu ta discussion avec cette élève.

Oui.

Tu t'appuies sur ce qu'elle a écrit bien sûr, mais est-ce qu'il y a des choses que tu prévois de dire ou de faire dans ces moments de relectures ?

Je, bah. Oui quand même par exemple les critères, les contraintes je prévois forcément de faire des remarques dessus.

Là pour les répétitions tu as entouré. Pourquoi tu as entouré ?

Pour qu'elle voit visuellement là à ce moment-là et pour qu'en suite elle s'en souvienne quand elle va devoir écrire le jet d'après, elle aura le truc devant elle. Des fois c'est juste ça les gamins ils ont besoin qu'on leur fasse remarquer. D'ailleurs elle dit là « j'avais pas vu ».

Comme ta contrainte c'était les répétitions, tu avais prévu d'entourer s'il y en avait ?

Oui. J'entoure toujours les répétitions, quel que soit la production écrite, les répétitions c'est entouré, et comme là en plus bah c'était une contrainte explicite j'avais vraiment prévu de passer ça en revue.

Et là tu as délimité l'endroit où elle pouvait séparer pour faire deux phrases. Pourquoi tu as fait ça ?

Là j'ai senti en fait que... qu'elle serait un peu moins autonome dessus ça, qu'elle avait besoin de plus d'aide, c'est pour ça après j'ai discuté avec elle pour l'aider à trouver comment faire ses phrases.

C'était prévu, de procéder de cette façon pour ce type d'erreur ?

Ça non pas trop. J'essaie au maximum, je prévois en fait de juste signaler, dire ce qui va pas, ce qui peut être amélioré. Donc répétition, construction comme là. Et en fonction des élèves, parce que je les connais et parce que je parle avec eux pendant la relecture, j'accompagne plus, j'aide plus, voire des fois je propose des solutions ou une seule solution pour ceux qui sont vraiment en difficulté. Là cette élève, elle est pas en difficulté particulièrement mais elle est... elle a tendance à rester très très près de la consigne. Donc faut un peu aider pour qu'elle, se décolle quoi.

**Entretien d'autoconfrontation,
Élise, PE, T1, France métropolitaine**

Pour ces phases de relecture/commentaire, il est alors prévu de faire remarques relatives à la mise en conformité du texte avec le lanceur (qui est étayé par des critères). Ces remarques sont supposées être faites de façon à attirer l'attention de l'élève sur l'aspect du texte qui est jugé comme à améliorer, sans toutefois donner d'élément qui permette de donner des solutions. Il est néanmoins prévu, en fonction des besoins des élèves, soit de donner des pistes d'amélioration, soit d'étayer la réflexion de l'élève par une interaction langagière qui lui permettra de dégager une ou des pistes (comme cela a été le cas pour l'élève ci-dessus). L'orientation du regard de l'élève sur sa production sans néanmoins lui donner les réponses ou les solutions à ses problèmes est selon nous la trace d'une attention portée à la réécriture en tant que processus : il est attendu non seulement que les différents écrits intermédiaires apportent des améliorations au texte qui soient des améliorations en termes d'« épaissement » et que l'élève se mette dans la position de montrer que son texte est nécessairement perfectible. Cette dernière attente se manifeste plus particulièrement dans l'évaluation à la fin du dispositif :

« La manière dont j'évalue elle comprend ces deux jets, c'est-à-dire que je vais non seulement prendre en compte le jet final de l'enfant, mais aussi et surtout, est-ce que l'enfant a été suffisamment flexible pour prendre en compte les remarques que je lui ai faites, les remarques, par rapport à son premier jet »

**Entretien semi-directif, Élise,
T1, PE, France métropolitaine**

En insistant sur la « flexibilité » de l'élève et sa capacité à savoir réécrire son texte, c'est-à-dire l'écrire à nouveau en tenant compte des remarques et propositions qui ont été faites, elle indique bien que son intention didactique principale est portée sur la posture de l'élève : il

doit se positionner en tant que correcteur et réviseur de son propre texte (Garcia-Debanc, 1996).

À travers ce dispositif, Élise s'inscrit explicitement dans ce système de normes – le modèle didactique du sujet écrivain – dont elle a eu connaissance lors de sa formation initiale. Le modèle est en effet non seulement recommandé et prescrit dans les Instructions Officielles, mais semble aussi utilisé (comme un système de normes ou en sélectionnant certaines normes) en formation des enseignants.

10.4. Différencier : faire écrire les élèves qui n'écrivent pas seuls

Jusqu'à présent, nous nous sommes principalement intéressé dans ce chapitre aux renormalisations opérées par l'enseignant, pour construire leur activité didactique prévue, qui s'adressent au groupe-classe. Dans le travail de préparation, le groupe-classe est le groupe de référence pour l'enseignant, lorsqu'il va faire en sorte de construire un dispositif didactique adapté à la réalité de son milieu (Schwartz et Durrive, 2009). Or, cela a déjà été montré au chapitre 9, concernant les élèves, il existe une tension importante entre ce groupe-classe de référence (qui constitue bien souvent la majorité numérique des élèves d'une classe) et un plus petit groupe d'élèves, voire à peine quelques élèves, dont les difficultés en écriture sont identifiées comme plus importantes (ou plus nombreuses) par les enseignants. Pour répondre à ce problème, les enseignants sont amenés à différencier, c'est-à-dire, proposer des phases, supports, alternatifs au dispositif tel qu'il a été prévu pour le groupe-classe. Pour s'intéresser à ces possibilités alternatives, nous partirons de plusieurs dispositifs que nous avons déjà évoqués : dispositifs d'Élise, d'Ilona, auxquels nous ajouterons celui d'Irène.

Prévoir plusieurs dispositifs didactiques

Le dispositif d'Élise, pour rappel, repose sur une alternance entre phases d'écriture/réécriture et phases de lectures/commentaires menées par les élèves seuls ou accompagnés de l'enseignant. C'est un dispositif qui s'inscrit pleinement dans le modèle didactique du sujet écrivain (Chabanne et Bucheton, 2002) dans le sens où l'écriture y est perçue comme un processus, où ce qui est valorisé c'est l'évolution de l'écrit produit.

À la marge de ce dispositif, Élise prévoit un dispositif alternatif dédié à l'une de ses élèves, qui selon l'enseignante se trouve en grande difficulté puisqu'elle n'a jamais réussi à produire d'écrit seule. Lors de son processus de préparation, Élise déclare :

Donc je pense que les autres enfants ils vont globalement être en réussite en tout cas en autonomie dans cette production écrite sauf cette petite en particulier sauf que moi cette fois-ci je pense que je ne vais pas pouvoir aller écrire avec elle ou alors seulement au tout début de la séance parce qu'il va falloir que je sois disponible avec les élèves pour relire leur texte quand ils vont me présenter leur cahier du jour. Donc je pense que pour cette petite en particulier peut-être qu'il faudra que je lui fournisse justement quelques photos je disais tout à l'heure que pour les enfants je voulais juste te faire un emploi du temps et ça servirait à réactiver les choses mais je pense que pour cette enfant en particulier il va falloir que j'ai quelques photos à montrer pour qu'elle puisse choisir l'activité qu'elle veut raconter. Et en fait ce sera la première fois qu'on fera une production écrite où je lui demande d'écrire sur son propre vécu sur ce qu'elle a elle-même, enfin pas vraiment, elle va devoir écrire un événement qu'elle a vécu le raconter et l'expliquer. Je me dis que peut-être elle va réussir grâce à la photo, on va essayer. Donc je vais le noter dans le matériel à apporter des photos pour cette élève.

**Observation de moment de préparation,
Élise, PE, T1, France métropolitaine**

Élise distingue donc deux dispositifs : celui conçu pour l'ensemble de la classe et celui conçu pour cette élève en difficulté. Nous avons alors reconstitué le dispositif conçu pour elle :

Tâche de l'élève	Tâche de l'enseignante	Matériel
Identifier les attentes pour la tâche d'écriture	Lancer la tâche d'écriture	Photos
Prendre connaissance des photos pour se souvenir	Donner les photos et donner des éléments de précision sur la consigne, des pistes pour démarrer	Photos
Écrire sa production	Relire les productions des autres élèves	Photos – Feuille de papier

Le dispositif, pour l'élève en difficulté est conçu comme une version adaptée du dispositif adressé à l'ensemble de la classe. L'intention didactique de l'enseignante pour cette élève n'est pas de la faire réécrire, mais de parvenir à la faire écrire, de lui permettre de se lancer dans l'activité. Au niveau chronogénétique, le dispositif pour cette élève n'est constitué que de 3 phrases qui s'achèvent sur la phase d'écriture à proprement dit. Au niveau topogénétique, il est prévu que l'enseignante consacre un temps spécifique pour apporter une aide personnalisée pour l'aider à démarrer la tâche d'écriture. La focale est donc sur

l'entrée en écriture (Kervyn, 2014). Pour cela, elle procède aussi à un enrichissement du milieu didactique avec des photos, qui sont supposées faciliter l'entrée dans la tâche d'écriture en apportant des éléments qui vont alimenter, nourrir sa production. L'objet de la tâche d'écriture étant de raconter un moment d'apprentissage vécu dans une sortie scolaire, Élise prévoit de lui fournir des photos prises lors de cette sortie au cours de différentes activités (activité pêche, activité bateau...), pour qu'elle puisse se remémorer et choisir le moment qu'elle souhaite raconter. Les photos, en tant qu'éléments matériels et sémiotiques du milieu devraient permettre un meilleur équilibre entre contrat et milieu pour le cas de cette élève qui, selon l'enseignante, a besoin de plus de soutien que les autres élèves.

Nous pouvons ici rattacher le dispositif didactique d'Élise au système de normes de la pédagogie différenciée (Perrenoud, 1996), à savoir de « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui ». Dans ce courant pédagogique, la non réussite des élèves est notamment imputée à la persistance d'un enseignement indifférencié, qui est le même pour tous les élèves, malgré des injonctions politiques et institutionnelles à procéder autrement. La solution à l'inégalité et à la non réussite d'une certaine population réside dans la capacité de l'enseignant à savoir trouver des dispositifs didactiques qui soient « adaptés » aux besoins des élèves, qui sont nécessairement différents les uns des autres. Dans cette dynamique, l'entité élève et/ou le groupe classe ne peut être compris comme un ensemble homogène supposé fonctionner de la même façon mais comme la réunion de plusieurs individus.

Évaluer pour différencier

L'analyse de nos données nous a conduit à identifier deux manières d'évaluer qui intègrent la préparation de cours.

Le groupe EVA (1991) distinguent les évaluations diagnostiques, qui ont pour but pour l'enseignant d'identifier les besoins et difficultés des élèves, les évaluations formatives qui ont pour but de faire apprendre aux élèves tout en donnant des indications à l'enseignant sur les besoins et difficultés qui perdurent et les évaluations sommatives qui n'ont d'autre but que de mesurer le degré d'apprentissage en regard d'une norme.

Irène (PE, T7, Nouvelle-Calédonie) explique en entretien effectuer une évaluation diagnostique dans le domaine de l'écriture à chaque début d'année scolaire pour identifier les besoins et difficultés de ses élèves :

« On fait un diagnostic souvent en début d'année demandant un petit exercice de production d'écrit avec le conte du chaperon rouge. On le coupe et on leur demande d'écrire la fin. En lisant les productions d'écrit je me rends compte des enfants qui ont des difficultés ou pas. Ceux qui sont très productifs hop je peux les placer dans une colonne. Pour ceux qui ne le sont pas, je regarde pourquoi ils ne le sont pas. Est-ce que c'est la grammaire ? Est-ce qu'ils manquent de vocabulaire ? Est-ce que voilà. Moi toute seule sur mon bureau je dois analyser toutes les copies comme ça et savoir qui a besoin de quoi. Je regroupe ensuite les élèves qui ont les mêmes besoins et du coup je peux adapter l'exercice voilà à chaque petit groupe »

**Entretien semi-directif,
Irène, PE, T7, Nouvelle-Calédonie**

L'identification et l'analyse des types d'erreurs dans les productions écrites des élèves entre ici dans le cadre de la préparation puisqu'elles permettent d'organiser l'enseignement de l'écriture sur une longue période : à la suite de cette évaluation de début d'année, elle constitue des groupes d'élèves qui ont des besoins similaires. C'est ce qui lui permet ensuite, dans ses préparations à l'échelle micro, de concevoir des fiches adaptées aux besoins des différents groupes d'élèves (ce que nous avons appelé des « aides-mémoires » pour élèves en section 9.1.2), d'organiser les temps de classe en fonction des difficultés. Avec le cas d'Irène, nous pouvons identifier deux systèmes de normes auxquels elle se rattache : d'une part, à travers la conception et la mise en place d'une production écrite en début d'année qu'elle entend utiliser pour identifier les besoins et difficultés des élèves, elle mobilise le système de normes de l'évaluation diagnostique (qu'elle évoque et explicite d'elle-même) ; d'autre part, en utilisant cette évaluation pour créer des groupes d'élèves dans sa classe en fonction de leurs difficultés et en pensant les éléments qu'elle pourra mettre en place pour les aider dans ces difficultés, elle mobilise le système de normes de la différenciation pédagogique. La norme qui domine, pour elle, est celle de « ne pas laisser un enfant dans l'échec » (Irène, PE, T7, Nouvelle-Calédonie), à savoir dans le cas de l'écriture, permettre à tous les élèves d'être en mesure de produire un écrit, fût-il minime et banal.

Une autre forme de correction/évaluation intègre la préparation de cours. Dans le cadre de projets ou de séquences mettant les élèves en situation « d'écriture longue », les corrections et évaluations ayant pour objectif de donner des pistes pour améliorer et/ou poursuivre la production écrite. C'est ce que fait Ilona (PE) qui entend nourrir les productions de ses élèves en les guidant :

« Et ensuite je trouve que le gros de mon travail c'est chaque soir [...] Ça en fait ce que je fais pour qu'ils gardent le fil de leur histoire, et du coup, ce que j'essaie de faire, c'est que chaque jour je leur écris une petite phrase qui à la fois va les encourager et va donner des

pistes pour poursuivre du coup en même temps je cherche des documents complémentaires. [...] Mais je me disais finalement le gros travail de préparation c'est de se mettre dans l'histoire de chaque enfant et trouver comment ne pas écrire à leur place mais leur donner du matériau pour écrire »

**Entretien semi-directif,
Ilona, PE, T21, France métropolitaine**

Son travail de préparation ici se mêle à celui d'évaluation : elle fait en sorte de mesurer, identifier, le degré d'apprentissage des élèves à travers leurs productions et fait en sorte de leur proposer, à travers ses *feedbacks* (Shute, 2008, p. 154) les moyens pour poursuivre leur production. Ces *feedbacks* peuvent être vus comme des *feedbacks elaboration*⁸², à savoir des « *feedbacks [that] discuss the particular error(s) [and] provide worked examples or gentle guidance* ». Nous pensons que le concept de feedback, dans le cas d'Ilona, est lié au système de normes de l'évaluation formative. Pour cette enseignante, la préparation dans le domaine de l'écriture consiste alors à soutenir et guider les élèves dans leur production en leur donnant les moyens d'avancer de leur propre mouvement (clause *proprio motu*) dans leur production. Soutenir, d'une part, au sens propre du « supporteur » sportif, « les encourager », qui n'est pas d'ordre technique mais psychoaffectif (le geste « d'atmosphère », selon Bucheton) ; et d'autre part, guider, non en rappelant des règles à respecter ni en « écrivant à leur place » mais « en donnant du matériau ». C'est un travail au fil de l'eau, au fil des séances successives qui permet ensuite l'activité en classe : les corrections et propositions écrites par Ilona lors de sa préparation servent de point de départ lors des séances en classe. La mise en œuvre de la séance d'écriture *in situ* ne consiste alors qu'à s'occuper de l'ensemble du groupe classe. Le travail de correction et la rédaction de la « *phrase qui à la fois va les encourager et va donner des pistes pour poursuivre* » relève, à notre sens, de la construction en amont du milieu matériel et sémiotique de l'élève. C'est en effet cette phrase, ce commentaire, qui va impulser chaque début de séance d'écriture par le processus mésogénétique. La rédaction de la phrase est alors de la préparation puisque son enjeu principal est de parvenir à trouver un milieu qui fasse effectivement milieu⁸³ ; c'est un aménagement du contrat et du milieu qui demande une compétence professionnelle fine : comment trouver la « petite phrase » adéquate sans que ça prenne trop de temps ?

⁸² qui eux-mêmes s'inscrivent dans la catégorie des *formatives feedbacks* définis comme une “*information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning*” (Shute, 2008, p. 151). La littérature scientifique portant sur les *feedbacks* étant immense, on pourra notamment lire une note de synthèse écrite par Fanny Georges et Pascal Pansu (2011) portant sur le concept.

⁸³ En cela, la rédaction de la petite phrase s'inscrit dans la dynamique des « lanceurs » d'écriture, que nous abordons au chapitre 10.

Sur cette question, Éric (PE) explique ce qui selon lui est la nécessité de nourrir⁸⁴ les productions écrites :

« Qu'est-ce qu'on va imposer à l'enfant tout en gardant un espace de liberté ? Y a toujours cette espèce de rapport en fait entre les deux. On peut pas tout laisser l'enfant décider. Parce que bah je pense qu'il va rien se passer. Enfin il va se passer des choses mais c'est avec beaucoup de temps parfois. Et puis parfois il va pas se passer grand chose »

**Entretien semi-directif,
Éric, PE, T4, France métropolitaine**

Dans cet extrait, Éric s'inscrit dans une volonté d'équilibration entre réticence et expression (Sensevy, 2011). qui définit aussi la posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) ou encore l'activité d'étayage (Bruner, 1987), qui montrent que le conflit de normes est au cœur du travail et de l'activité, et doit chaque fois être réinventé par l'acteur *in situ*.

⁸⁴ Nous aborderons plus en détail les normes de « nourrissage » des productions écrites dans le chapitre 10.

Conclusion

Rappelons que, d'après notre analyse, les préoccupations professionnelles des enseignants lors du processus de préparation peuvent être regroupées en quatre ensembles (de temps, de matériel, de contenu et à propos des élèves) et que toutes convergent vers une préoccupation centrale : celle de trouver les moyens de faire écrire les élèves. Ces moyens possibles pour faire écrire les élèves correspondent à des normes que les enseignants se réapproprient lors du processus de préparation pour concevoir une ou plusieurs activités didactiques prévues, qui se traduisent sous la forme de dispositifs didactiques. L'analyse de l'activité didactique préparée, à travers les dispositifs conçus par les enseignants a permis de faire émerger des régularités dans les manières de répondre à des préoccupations professionnelles.

Il est d'abord possible de constater une constance : celle de la sédimentation dans les dispositifs d'enseignement (Ronveaux et Schneuwly, 2018). En effet, que les enseignants soient débutants ou expérimentés, titulaires ou contractuels, dans le primaire ou dans le secondaire, tous les dispositifs conçus pour enseigner l'écriture sont des renormalisations provisoires de systèmes de normes distincts, et plus particulièrement de modèles didactiques pensés à des époques différentes (Bishop, 2017), que les enseignants ici s'approprient pour répondre à des préoccupations qui leur sont propres (à eux et à leurs élèves). Les dispositifs conçus pendant la préparation de cours peuvent, à notre sens, être considérés comme des normes et des systèmes de normes à destination des élèves et de l'enseignant lui-même pour orienter et cadrer l'activité didactique *in situ*. Dans cette perspective, nous pouvons considérer que, les élèves comme l'enseignant, sont orientés par les systèmes de normes que constituent les dispositifs didactiques, conçus par l'enseignant lui-même. Ces systèmes de normes se matérialisent par un ensemble composite d'éléments matériels et conceptuels qui vont constituer le jeu didactique. Parmi les éléments constitutifs des dispositifs, il est possible de remarquer que certains revêtent d'un caractère prioritaire par rapport à d'autres éléments : la chronogénèse et la topogénèse font l'objet d'une préparation très importante dans tous les dispositifs, de même que le contrat et le milieu didactique (ce qui ne veut pas dire que les autres éléments sont absents, mais qu'il y a une tendance à davantage les penser dans l'actualisation du dispositif *in situ*).

Notre matériau empirique nous permet de repérer des constantes dans les normes et systèmes de normes en faveur desquels les enseignants arbitrent régulièrement. Nous les avons regroupés dans le schéma ci-dessous :

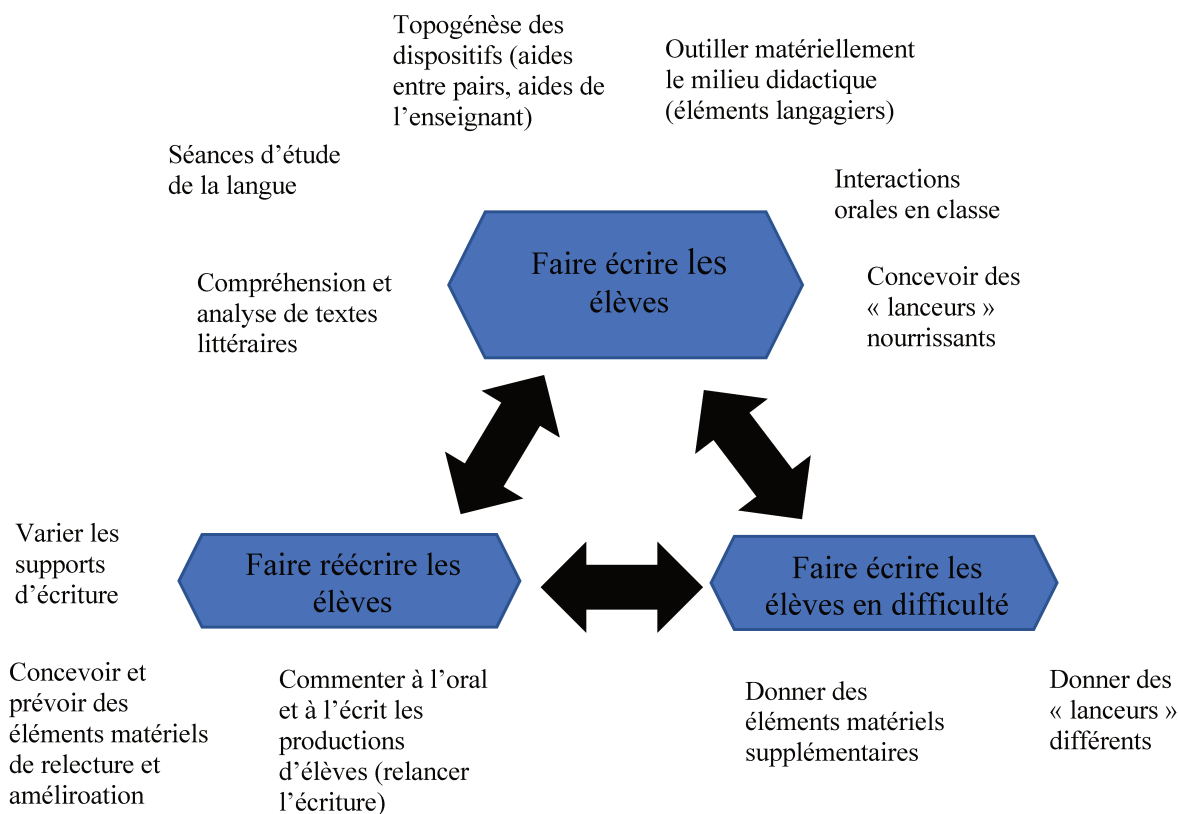


Figure 14 : renormalisations provisoires en fonction des préoccupations des enseignants

Dans ce schéma, sont indiquées en bleu les préoccupations didactiques centrales des enseignants, qui sont interdépendantes les unes avec les autres. L'une de ces préoccupations est hiérarchiquement plus importante que les autres puisque c'est la seule que l'on retrouve chez tous les enseignants de l'enquête et dont on trouve la trace dans tous les dispositifs conçus analysés.

Il est alors possible de constater que les dispositifs d'enseignement de l'écriture reposent sur deux piliers (deux normes) interdépendants l'une de l'autre, et proches l'un de l'autre, si bien que parfois ils se confondent :

- Le nourrissage, spécifique aux questions d'enseignement-apprentissage de l'écriture, désigne tout ce que l'enseignant donne aux élèves, met en place, construit, qui permette aux élèves d'avoir des éléments sur lesquels se reposer pour pouvoir écrire. Cela passe par la « préparation à l'écriture » avec des dispositifs didactiques antérieurs (séances de langue, séances de compréhension de texte), avec des phases au début d'une séance d'écriture d'interactions orales en classe ou encore en concevant des « lanceurs ».

- L'étayage, qui au sens qu'en donnent Bucheton, et plus anciennement Bruner, auquel nous souscrivons ici, n'est pas spécifique aux questions d'enseignement apprentissage de l'écriture. Par étayage, nous entendons alors tous les moyens construits de façon à apporter de l'aide aux élèves. L'exemple le plus évident est celui des élèves en difficulté, à qui on donne des éléments matériels supplémentaires pour davantage outiller le milieu didactique. Mais on trouve aussi la topogénèse des dispositifs, et notamment ceux dont la topogénèse permet une aide particulière (entre pairs, ou de l'enseignant qui s'adresse à un groupe d'élèves identifiés).

Synthèse de la partie III

La préparation de cours, considérée comme l'une des tâches à faire dans le travail enseignant, se déploie en deux empan de l'activité : l'empan réalisé que nous avons appelé processus de préparation et l'empan non réalisé, que nous avons appelé activité didactique préparée.

L'empan réalisé, le processus de préparation, est pour l'enseignant, un espace-temps de gestion de leurs préoccupations (temporelles, matérielles, de contenus et liées aux élèves). Elle peut se saisir comme l'actualisation, la réalisation de plusieurs tâches que se donnent à faire les enseignants dans l'optique d'enseigner quelque chose (l'écriture) à quelqu'un (les élèves) :

- des recherches,
- l'organisation de la « programmation » ou de l'emploi du temps,
- des conceptions de progression (qui peut se décliner aux différents niveaux didactiques : échelle macro, échelle micro, échelle méso) ;
- des conceptions de supports pour élèves,
- une préparation logistique.

À ces tâches correspondent des normes et des systèmes de normes qui circonscrivent et permettent le processus de préparation. L'une des particularités de ces normes et systèmes de normes est que certaines entendent explicitement circoncrire le processus de préparation et que d'autres entendent circoncrire l'activité *in situ* : il y a une mise en tension, voire une mise en tension entre ce qu'il faut faire pour l'*in situ* et ce qu'il faut faire pour le processus de préparation. Il y a, de plus, un écart entre ce que les enseignants doivent faire pour que le processus de préparation soient véritablement utiles à l'activité *in situ*, et ce que les enseignants doivent faire pour attester de la réalisation de leur processus de préparation. Les enseignants oscillent alors entre ces systèmes de normes, trouvent (ou non) des compromis qui permettent à la fois de permettre l'activité *in situ* et d'attester du processus de préparation.

Cette activité didactique est notamment orientée, circonscrite, mise en forme par le contenu à enseigner : l'écriture, qui parcourt l'ensemble de ces tâches à réaliser lors du processus de préparation et au centre de l'activité prévue – que nous avons étudiée sous forme de dispositifs didactiques conçus.

PARTIE IV :

LE TRAVAIL ENSEIGNANT EN CYCLE 3

AU PRISME DE LA PREPARATION DE

COURS DANS LE DOMAINE DE

L'ECRITURE

Introduction

Cette dernière partie de la thèse sera consacrée à la synthèse analytique des normes et systèmes de normes effectivement mobilisés et renormalisés par les enseignants. Ici, nous entendons mettre en lien les normes, systèmes de normes les uns par rapport aux autres, notamment en interrogeant leur provenance. En effet, bien que l'activité didactique soit toujours unique – puisqu'actualisé dans un ici et maintenant nécessairement singulier – des régularités peuvent être mises en évidence. L'analyse des préoccupations professionnelles qui orientent le processus de préparation ainsi que celle des renormalisations provisoires auxquelles elles donnent lieu, a permis de commencer à faire émerger des facteurs potentiellement explicatifs de la nature de l'arbitrage entre les normes en jeu.

Dans cette perspective, cette partie apportera des pistes de réponses aux questions suivantes : quels liens entretiennent les normes et systèmes de normes entre eux ? Lesquels semblent peser plus que les autres dans l'activité didactique d'enseignement de l'écriture ? À quelles valeurs et/ou savoirs sont-ils rattachés ? Pour quelles raisons certains enseignants arbitrent en fonction de certaines normes et d'autres non ?

Nous entendons, dans cette partie, proposer une synthèse analytique des normes en jeu dans l'enseignement de l'écriture et de leur provenance en en proposant une cartographie (chapitre 11). Nous interrogerons ensuite cette cartographie au regard du travail enseignant de façon plus générale pour tenter d'apporter des éléments explicatifs quant aux arbitrages des enseignants (chapitre 12).

Chapitre 11 : Cartographie des normes et systèmes de normes antécédentes mobilisées dans l'activité didactique d'enseignement de l'écriture en cycle 3

La partie précédente a permis de mettre en évidence des éléments caractéristiques de l'activité didactique. Il s'agit d'une activité qui se déploie sur plusieurs dimensions, qui sont interdépendantes les unes les autres et forment un système. Trois échelles de déploiement de l'activité ont ainsi pu être identifiées : le processus de préparation, qui constitue le processus de préparation de cours, l'activité prévue (ou activités prévues), qui correspond au résultat de ce processus de préparation et enfin l'activité *in situ*, qui constitue l'activité en classe en co-présence avec les élèves.

L'objet de ce chapitre sera d'interroger les liens et les tensions qui unissent ces trois pans de l'activité didactique de l'enseignant. Il s'agira de rendre intelligible la logique interne de l'ordinaire du travail en mettant en exergue les débats de normes qui ont lieu. Comme l'affirme Durrive (2013) : « *le débat de normes permet d'entrevoir les possibilités que portait cet arbitrage, ou comment la personne a pu envisager d'exercer sa normativité, sa puissance normative, dans l'adhérence au hic et nunc* » (Durrive, 2013, p. 138). Caractériser les liens entre les trois pans de l'activité didactique implique alors de mettre en visibilité ce débat de normes, du moins partiellement, et donc d'étudier les normes entre lesquelles les enseignants ont arbitré. Cela permettra de mettre en évidence le « pourquoi ? » de l'arbitrage, de mettre au jour les raisons qui ont permis l'arbitrage en faveur d'une norme plutôt que d'une autre et ainsi porter un éclairage sur le travail caché des enseignants.

L'analyse des entretiens, des observations de préparation et des documents de préparation, a conduit à recourir au concept de normes antécédentes (Schwartz, 2000 ; Schwartz et Durrive, 2009) pour donner à voir les éléments mobilisés par les enseignants lors de leur préparation de cours dans le domaine de l'écriture. Dans la perspective compréhensive qui est la nôtre, nous ne pouvions en effet pas présupposer *a priori* de la mobilisation de telle ou telle norme au moment de la préparation de cours. Notre démarche est de rendre intelligible la logique interne du travail ordinaire, nous nous plaçons alors dans leur perspective pour saisir ces normes, les caractériser, identifier leur provenance et, dans la mesure du possible, analyser le sens qu'y adjoignent les enseignants. Nous considérons en effet que la mise en

visibilité de ces normes et des débats de normes auxquels elles sont liées permettra de porter un éclairage sur le travail enseignant dans la mesure où cela permettra d'identifier et caractériser des éléments de contenus disciplinaires (Reuter, 2013) ou encore des éléments de savoirs (Durrive, 2015) professionnels.

Pour rappel, le concept de normes antécédentes développé par l'ergologie (Schwartz, 2000) nous permet de remettre à égalité des conceptions, des prescriptions explicites ou implicites, des manières de travailler et d'enseigner qui se transmettent par les pairs et de comprendre comment les enseignants s'en saisissent pour à leur tour travailler. Ainsi, loin de prétendre rendre compte de manière exhaustive de l'ensemble des normes existantes et pesant sur les enseignants en général, nous entendons dresser un panorama analytique - et forcément incomplet, puisque le travail demeure une énigme (Schwartz, 2000) - des normes mobilisées spécifiquement pour préparer des cours en cycle 3 qui ont pour ambition d'enseigner l'écriture, ou qui sont en lien avec cette ambition. Dans l'exercice de « repérage-ancrage » utilisé en ergologie pour analyser les situations de travail (Durrive, 2013), cette section peut être assimilée à la dimension « repérage », c'est-à-dire qu'il s'agira d'identifier clairement ce qui fait norme antécédente dans le travail des enseignants⁸⁵.

11.1. Normes issues de l'institution

Les normes issues de l'institution sont celles qui, dans le travail de préparation des enseignants, font le moins débat. Elles sont prises comme des repères utiles et nécessaires, permettant de donner des orientations générales au travail.

Les modalités d'accès à ces normes pour les enseignants passent par divers médias : ce peut être sous forme écrite avec les différents écrits prescriptifs (décrets, circulaires, programmes, référentiels) qui circonscrivent le travail d'enseignants de cycle 3, ce peut être à travers les propos et déclarations officielles ou informelles de la hiérarchie (chefs d'établissement, inspecteurs...). Ce peut être aussi à travers des médias de « recommandations » officielles (Reuter et Lahanier-Reuter, 2017).

⁸⁵ Nous menons cet exercice de « repérage » en ayant conscience qu'il s'agit, comme le dit Durrive, d'un « artifice ». Pour les besoins de l'analyse et de la démarche de recherche, nous tentons de séparer du réel les normes qui par définition ne peuvent que s'actualiser dans l'ordinaire de la pratique professionnelle et de l'activité humaine.

11.1.1. L'adaptation aux besoins des élèves

Les préoccupations professionnelles des enseignants à propos des élèves, que nous avons évoquées dans le chapitre 9, sont essentiellement tournées vers l'idée qu'il est impératif « d'adapter l'enseignement à leurs besoins et leurs difficultés », notamment les difficultés liées au contenu en jeu, l'écriture. Cette préoccupation est directement issue d'une commande de l'institution et relayée par la formation. C'est ce qu'explique Irène en entretien :

on nous l'enseigne en formation et c'est ce qui nous est demandé (par l'institution) mais c'est vraiment très abstrait quand on débute et c'est vraiment par la pratique qu'on se rend compte qu'on ne peut pas laisser un enfant en échec. C'est naturel pour nous de venir l'aider. Pour moi, je ne sais pas c'est logique. Je le regarde, je lui demande « Tu as besoin de quoi ? » « Bah je ne connais pas ce mot » « Bah attends ! ». Et je lui fais une fiche du mot et voilà !

**Entretien semi-directif,
Irène, PE, T7, Nouvelle-Calédonie**

Pour cette enseignante, « ne pas laisser un enfant en échec » se traduit par l'apport d'un étayage supplémentaire, en donnant des éléments matériels adaptés aux difficultés des élèves pour leur permettre d'écrire. Cela renvoie, plus largement à l'idée que l'élève est placé au centre du système éducatif, et à la « prise en compte de la diversité » (Lantheaume, 2011). Pour Irène, comme pour l'ensemble des enseignants de l'enquête, l'idée selon laquelle les élèves qu'ils ont à charge ont leur individualité, leur milieu socio-économique, leurs propres difficultés, leur propre rapport au savoir (Charlot, 1992). Cette diversité d'élèves implique alors de penser un enseignement, une pédagogie « différenciée », de penser des modalités « adaptées ». Dans notre enquête, cela apparaît comme une évidence pour certains enseignants qui mobilisent cette norme dans l'ordinaire de leur quotidien, celle-ci se déployant de façon différente selon les disciplines ou contenus enseignés mais tout en faisant bien partie de leur activité didactique prévue.

Chez d'autres enseignants, notamment ceux qui sont en début de carrière dans le secondaire, c'est aussi une norme présente et importante, mais elle pose problème :

Oui mais je pense que c'est pas assez dans le sens où je fais le même cours pour tout le monde en fait. Ma seule façon d'individualiser le travail c'est d'adapter les attentes au niveau de l'évaluation et sinon pendant le cours en lui-même ma seule façon d'individualiser c'est vraiment au moment où je passe dans les rangs pour les aider. Mais le truc c'est que je ne peux pas me démultiplier à l'infini. Et ils sont très sollicitants, ce que je te disais tout à l'heure, très sollicitants. Donc... Peut-être qu'il faudrait que je trouve un

moyen de plus séparer... Le truc c'est que je ne veux pas faire des groupes de niveau, on m'a toujours dit qu'il fallait pas en faire parce que ça sert à rien. C'est comme les classes de niveau, ça sert à rien de faire des classes de niveau. En fait je n'ai pas de réponse encore actuellement à ce problème. Je ne sais pas comment faire pour véritablement aider les élèves qui sont en grande difficulté, à part en allant les voir individuellement.

**Ophélie, T2, PLC Lettres,
Nouvelle-Calédonie**

Ici, cette enseignante explique qu'elle a identifié un « problème » dans sa manière d'enseigner, et donc, dans sa manière de concevoir son enseignement. Constatant que parmi ses élèves, les plus en difficulté ne parviennent pas à écrire, ce qu'elle impute à un manque de différenciation, elle évoque ici un « trou de normes » : elle sait qu'il faudrait qu'elle différencie son enseignement mais ne sait pas comment s'y prendre. On constate ici le fait qu'à la norme « prendre en compte la diversité », semble être associée la norme « différencier », à laquelle est adossé tout un système de normes permettant cette différenciation. Chez Irène par exemple, il s'agissait d'étayer avec des instruments adaptés aux difficultés ; pour Élise – dont nous analysons le dispositif en section 9.4.2 – cela passe par une adaptation des règles définitives du jeu didactique qu'elle conçoit pendant le processus de préparation.

L'adaptation aux besoins des élèves est une norme institutionnelle que tous les enseignants connaissent, semblent partager et prendre en compte dans le cadre de leur travail. Elle est associée à l'idée que l'enseignant doit trouver les moyens de faire apprendre à tous les élèves en *différenciant* son enseignement. Cette différenciation peut prendre forme à travers différents éléments du jeu didactique construit (étayage, règles définitives...) avec lesquels les enseignants débutants du secondaire de notre enquête semblent avoir été peu familiarisés pendant leur formation et par leurs pairs, et donc, avoir plus de difficultés que ceux du premier degré.

11.1.2. « Faire des liens »

D'après les enseignants de notre enquête, l'institution stipule que l'enseignant se doit de « faire des liens ». Qu'est-ce que cela signifie plus précisément ? À quels niveaux se situent ces liens ? Pourquoi faire des liens ? Que doivent-ils faire comme liens ?

Un premier niveau d'appréhension des liens que sont supposés établir les enseignants se situe dans les contenus d'enseignement, au sein même de la discipline « français ». L'écriture, de même que les autres contenus, ne doit pas être enseignée de façon isolée par

rapport aux autres contenus : elle doit s'enseigner en établissant des liens explicites avec la lecture, l'oral, et l'étude du fonctionnement de la langue.

Nous commencerons par nous intéresser au lien entre étude du fonctionnement de la langue et écriture en nous appuyant sur les cas de deux enseignantes du primaire - Lydie (PE, T17, Nouvelle-Calédonie) et Élise (PE, T1, France métropolitaine). Toutes deux mobilisent, dans le cadre de leur enseignement de l'écriture, un système de normes commun : ce qu'elles appellent « la méthode Picot »⁸⁶. Il s'agit d'un livret pour enseignants que nous avons identifié comme étant une ressource pour les enseignants (section 9.1.2). Pour rappel, ce système de normes consiste à proposer de façon hebdomadaire des dispositifs sous forme de séances, dont les contenus sont toujours dans le même ordre : jour 1 lecture et conjugaison, jour 2 grammaire, jour 3 vocabulaire et production écrite. Il s'agit d'un livret enseignant qui peut intégrer la catégorie des recommandations officielles puisqu'il a été conçu par une inspectrice et que c'est un livret qui est disponible sur le site Éduscol. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui ont encouragé Élise (PE, T1, France métropolitaine) : « c'est sur les conseils de collègues de l'école qui avaient déjà des cycles 3 que j'ai opté pour la méthode Picot [...] ça suit les Instructions enfin les recommandations, les programmes ». C'est aussi l'une des motivations de Lydie (PE, T17, Nouvelle-Calédonie), qui, plus expérimentée, explique de la façon suivante son choix pour des caractéristiques didactiques : « la méthode Picot c'est transversal. C'est à dire on part du texte, on sort la conjugaison etc ». Elle souligne ici que c'est bien la mise en lien des différents contenus qui fait partie des éléments intéressants selon elle dans ce système de normes.

L'injonction à faire des liens entre les différents contenus est issue de la volonté politique de délivrer un enseignement qui soit « décloisonné »⁸⁷ en français comme dans les autres disciplines (Daunay, 2005, p. 146), entendu comme « une nécessaire mise en relation des objets d'enseignement de la discipline et d'un traitement spécifique de ces derniers ». Au regard des déclarations de Lydie et Élise, il semblerait que les enseignants se soient réappropriés l'idée que la mise en lien des contenus d'enseignement était un(des) système(s) de norme(s) pertinents pour l'apprentissage des élèves. L'étude du fonctionnement de la langue, à savoir l'étude de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe, ne doit pas se

⁸⁶ Picot F. et Pignon M.-L. (2016). *Faire de la grammaire au CMI-CM2*. Canopé Éditions.

⁸⁷ Il s'agissait de la terminologie employée dans les programmes de 2002 (B.O. du 14 février 2002 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire) mais comme le montre Daunay (2005) il est possible de retrouver la problématique de mise en lien des contenus d'enseignement, et notamment de l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire, à partir d'au moins 1938.

faire de façon isolée par rapport aux autres contenus. Un enseignement isolé, « cloisonné », étant jugé inutile, inefficace et éloigné des préoccupations des élèves. *A contrario*, l'enseignement « décloisonné », qui effectue des liens entre les différents contenus est considéré par l'institution et par les enseignants comme permettant de donner du sens aux apprentissages et de les raccrocher à la réalité des élèves.

L'autre contenu auquel semble devoir être rattaché l'écriture est la lecture, et plus précisément la lecture littéraire (Dufays, 2005 ; Louichon, 2012). Plusieurs dispositifs conçus par les enseignants de notre enquête vont dans ce sens : les séances d'écriture des enseignants du secondaire (par exemple, le cas de Laure évoqué en section 10.2.2) et les chantiers d'écriture des enseignants du primaire⁸⁸ (par exemple, le cas de Jeanne présenté en section 10.1.4).

Irène, enseignante de notre enquête qui dit mobiliser le système de normes du chantier d'écriture, explique ce qui selon elle en fait l'intérêt :

si je veux faire un chantier d'écriture c'est à dire que les enfants ils vont d'abord devoir lire beaucoup de dialogues différents pour en sortir les caractéristiques et ensuite on s'entraîne à compléter des dialogues déjà préexistants et ensuite on produit le nôtre. Donc la production vraiment personnelle elle vient vraiment après, tout en dernier, d'une étape de 5 ou 6 séances

**Entretien semi-directif,
Irène, T7, PE, Nouvelle-Calédonie**

La démarche de lecture de textes littéraires permet, dans un premier temps de dégager des « caractéristiques », souvent des éléments textuels permettant d'identifier le genre du texte et, d'ensuite, produire un texte qui soit conforme aux caractéristiques en question. L'intérêt réside ici dans le fait que l'écriture est rattachée à un « chantier », où la lecture littéraire va permettre de nourrir l'écriture. Il est alors attendu des enseignants qu'ils instaurent une continuité entre les différents contenus qu'ils ont à enseigner et qu'ils ne les présentent pas aux élèves de manière gratuite.

C'est d'ailleurs pour cela qu'il est aussi attendu que l'enseignant fasse des liens entre le « en classe » et le « hors classe » et même le « hors école ». Cela passe, concernant l'enseignement de l'écriture, par l'incitation à concevoir et mener des projets à différentes échelles (dans la classe, avec plusieurs classes, avec plusieurs écoles ou collèges).

⁸⁸ Nous développerons l'analyse de ces modèles didactiques dans la section suivante.

11.1.3. L'ethos de l'enseignant : bien organisé, ouvert à la communication et pouvant attester de son travail

La plupart des enseignants de notre enquête évoquent également, de manière récurrente, ce que nous pourrions appeler un ethos enseignant, à savoir une figure que les enseignants sont supposés se donner, selon ce qu'ils perçoivent des attendus de l'institution et de la formation. Nous avons évoqué en section 9.1.1. les déclarations d'Irène (PE, T7, Nouvelle-Calédonie) dépeignant l'idéal-type de l'enseignant.

L'enseignant se doit d'être organisé, c'est-à-dire qu'il est capable de préparer ses cours une à deux semaines en avance et de l'avoir notifié dans le cahier journal. Dans cette perspective, un *bon* enseignant peut non seulement attester de son travail de préparation avec le cahier journal, mais il doit être capable d'anticiper relativement longtemps à l'avance l'activité *in situ* avant qu'elle ne se produise effectivement : il n'improvise pas, il ne construit pas son activité préparée au dernier moment. De même, il est en mesure, à tout moment, de pouvoir communiquer ces activités prévues sous forme écrite (*via* le cahier journal pour les enseignants du primaire et sous un format plus libre pour les enseignants du secondaire⁸⁹).

Selon l'institution, l'enseignant organisé est alors celui qui *écrit* ses activités prévues en avance, ce qui se traduit par de nombreuses tensions dans l'ordinaire du travail (ce que nous avons évoqué en section 9.1). À travers cette idée, on voit apparaître la critique de l'improvisation qui circule entre l'institution et les enseignants : mener une activité didactique *in situ* sans l'avoir construite en amont (et l'avoir écrite) c'est ne pas remplir ses missions d'enseignement, c'est être approximatif, voire être incompetent.

Si dans la recherche en sciences de l'éducation et de la formation le dualisme entre « dévalorisation critique » de l'improvisation et l'enchantement mythique – où l'improvisation est associée à la manifestation d'une virtuosité dont seraient naturellement dotés certains enseignants et pas d'autres – a été dépassé (Tochon, 1993 ; Azéma, 2019⁹⁰) ; il semble au contraire que ces idées soient encore présentes dans le monde de l'enseignement à travers les normes institutionnelles que se donnent à suivre les travailleurs.

⁸⁹ Le cahier de texte numérique, utilisé au secondaire, n'occupe pas la même fonction que le cahier journal du primaire puisqu'il a pour vocation de présenter des formes compte-rendus de l'activité *in situ* une fois qu'elle a eu lieu.

11.1.2. Organisation hebdomadaire : la gestion du temps entre prescriptions, rituels et improvisations

Avec le cas d'Élise, nous avons étudié un dispositif didactique destiné à être « ritualisé », à savoir qu'il est prévu de le mettre en place toutes les semaines, sur un créneau qui lui est dédié. C'est de cette façon qu'elle a pensé l'ensemble de l'articulation de ses enseignements : en fonctionnant par « créneaux » dans l'emploi du temps. Pour donner une première définition de l'organisation hebdomadaire, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une façon de concevoir les enseignements. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un système de normes qui entend prévoir en premier lieu l'agencement des différentes disciplines dans l'emploi du temps de la classe. Comme dans le cas d'Élise, qui nous expliquait que « l'écriture » entrait dans la discipline « français » qui est prévu le jeudi matin dans son emploi du temps. Nous trouvons aussi Bob (PE, T4, Nouvelle-Calédonie) qui nous explique :

Parce que tu vois nous les PE on doit tout enseigner. Faire des fiches de préparation comme on a appris en formation pour toutes les matières tous les jours c'est pas possible on a juste pas le temps. Donc moi je fais ça par bloc. En français, le français c'est un gros bloc parce que c'est une matière c'est une matière fondamentale, dedans après on peut redécouper bien sûr avec étude de la langue, lecture de texte. Mais je mets sur les mêmes, mêmes plages horaires on va dire.

**Entretien semi-directif,
Bob, PE, T4, Nouvelle-Calédonie**

Il s'agit alors d'une conception des enseignements qui est pensée en fonction de l'organisation logistique et pratique dans l'emploi du temps, en articulation avec ce qui est défini comme les différentes « disciplines » à enseigner. Les deux unités d'organisation, dans l'organisation hebdomadaire, sont le temps « réel », les différentes disciplines et sous disciplines telles qu'identifiées par le système scolaire. Pour le cas du français, nous avons vu avec le cas d'Élise qu'il y avait des créneaux dans la semaine destinés au français (section 10.3.2), et qu'un créneau en particulier correspondait à un dispositif didactique ritualisé. Bob, qui selon nous a un fonctionnement similaire à celui d'Élise, explicite la façon de concevoir les enseignements les uns par rapport aux autres :

Alors français, on a le français lundi matin et jeudi matin, c'est là je dirais qu'il y a de vraies séances d'apprentissage – parce qu'après il y a des moments de lecture offertes par exemple, le vendredi après-midi- et il y a des moments quand ils sont en autonomie où ils peuvent faire des fiches de travail en autonomie et dans ces fiches il y a des fiches de français. Mais sinon voilà le français c'est lundi et jeudi matin. Souvent, le lundi matin je fais l'étude de la langue parce qu'ils font frais et dispos en revenant du week-end, et le

jeudi je fais plutôt de la lecture compréhension de texte et de temps en temps rédaction mais surtout de la lecture. Donc bah en étude de la langue j'ai une programmation sur toute l'année... Et j'adapte au fur et à mesure. Et en lecture... Je fais un genre par période à peu près donc là en ce moment on est sur la poésie et avant ça on a fait le conte, avant les vacances de juin. Et la poésie elle est entrecoupée de moments de rédaction en rapport avec le genre qu'on étudie donc là le poème en ce moment. C'est comme ça que j'organise ma semaine.

**Entretien semi-directif,
Bob, PE, T4, Nouvelle-Calédonie**

Dans l'enseignement de Bob, les disciplines sont ensuite appréhendées en fonction des dispositifs qu'il a choisis de mettre en place : par exemple la « lecture offerte » le vendredi après-midi ou alors les « séances de français » le lundi et le jeudi. Dans l'organisation hebdomadaire, la conception des enseignements se fait alors en fonction des tâches qui seront demandées aux élèves, qui servent de règles définitoires aux dispositifs, comme nous avons pu le voir pour Élise ou Éric.

L'organisation hebdomadaire se présente comme un système de normes concurrentiel à celui du modèle de la séquence didactique (que nous étudierons dans la section suivante) puisqu'il s'agit d'une autre manière de programmer et d'organiser les enseignements, mais dont l'optique est toujours didactique dans le sens où ce système de normes entend enseigner quelque chose à quelqu'un. La logique qui la sous-tend est l'organisation en fonction du temps métrique (quel temps consacrer à tel contenu ou à telle discipline ?), qui entre en tension avec celle du temps didactique, celui-ci n'étant pas exclu mais secondaire. Ce temps métrique est institutionnellement normé : les temps de présence en classe pour les élèves sont fixés nationalement et sont organisés autour de moments de la vie sociale (pause déjeuner, récréations...). Sur ces temps de présence en classe, au primaire, l'organisation interne s'articule autour de rituels qui permettent de structurer temporellement et spatialement l'activité *in situ*.

Les rituels sont des dispositifs didactiques, au niveau topogénétique, qui donnent aux élèves une part importante dans le déroulement du jeu didactique et dans le développement de stratégies gagnantes. Les élèves ont la possibilité, pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés, de circuler dans la classe, de mobiliser des instruments disponibles (affichages, dictionnaires...) et ont parfois la possibilité de choisir la tâche qu'ils effectueront dans le dispositif. Le caractère ritualisé du dispositif (avec notamment le maintien sur le long terme des règles définitoires) permet aux élèves comme aux enseignants

de consacrer plus de temps aux phases d'apprentissage plutôt qu'aux phases de définition du jeu.

Si on se réfère à ce que dit Reuter (2013) à propos de la façon de concevoir les « programmations didactiques » dans la pédagogie Freinet ou dans la pédagogie par projets, il s'agit de concevoir un enseignement qui se décline selon les « activités » proposées aux élèves et non d'une conception en termes de contenus (qui correspond au modèle de la séquence didactique). Nous pensons que l'organisation hebdomadaire que nous décrivons peut s'inscrire dans cette perspective.

11.2. Normes issues de la formation

Les normes issues de la formation initiale sont transmises, globalement, de manière explicite aux enseignants avant le début de leur carrière. Nous pouvons en effet considérer que l'un des principaux objectifs de la formation initiale est justement de transmettre et d'inculquer un ensemble de normes pour donner des ressources et orienter les futurs enseignants dans le métier. Ces normes, issues de la formation initiale, sont essentiellement didactiques, et en cela nous pouvons en distinguer plusieurs sortes : celles relatives aux savoirs savants et enseignés, celles relatives à « comment faire jouer le jeu didactique *in situ* » ou encore relatives à « comment construire le jeu pendant le processus de préparation ». En raison de leur interdépendance, il demeure difficile de les distinguer les unes des autres. Aussi nous les avons reconstituées sous forme de « modèles didactiques », qui entendent régir la façon de concevoir le savoir et sa façon de l'enseigner, tels qu'ils sont perçus par les enseignants. Précisons néanmoins, que les modèles didactiques reconstitués ne sont pas considérés comme des modèles rigides directement applicables, ils sont considérés comme des approches didactiques dans le domaine de l'écriture, auxquels les enseignants se réfèrent (ou non).

11.2.1. Modèle de la séquence didactique en français

Avec le cas de Bertrand (PLC Lettres, T1, France métropolitaine) nous avons étudié un dispositif didactique qui était une séance d'écriture (section 9.1.2 ; 10.1.1) intégrant une séquence didactique. Nous avons également identifié ce mode de fonctionnement chez d'autres enseignants de l'enquête, notamment des enseignants du secondaire. À partir de l'analyse des dispositifs conçus par Bertrand et des autres enseignants, nous avons tenté de

reconstituer les traits définitoires et caractéristiques de la séquence didactique en tant que système de normes fonctionnant ensemble en précisant les tensions qui traversent ce système de normes. Pour donner une première définition, nous pouvons dire que dans la perspective des enseignants, la séquence se présente comme une unité organisatrice des enseignements, qui permet de structurer l'activité didactique (processus de préparation, activité didactique préparée et *in situ*) tout au long de l'année scolaire (qui est constituée d'une succession de séquences didactiques).

Au niveau chronologique, les séquences didactiques sont d'une durée limitée et sont composées d'un ensemble de séances (qui sont des unités organisatrices des enseignements, plus « courtes »). Si les enseignants interrogés s'accordent sur le caractère limité dans le temps de la séquence, il est en revanche difficile d'identifier précisément ce temps. Pour François (PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie) :

« elles (les séquences) doivent durer entre 12 et 13 séances et j'en fais 7/8 pendant l'année. Enfin l'année dernière j'avais prévu 8 j'en ai fait 7, cette année j'en ai prévu 8 et j'en suis au début de ma 4ème on peut dire que ça va niveau rythme »

**Entretien semi-directif, François PLC Lettres,
T4, Nouvelle-Calédonie**

Alors que pour Laure (PLC Lettres, T1, France métropolitaine) :

« On nous dit ça doit durer entre... pas plus de 5/6 semaines, 7 semaines grand maximum ».

**Entretien semi-directif, Laure, PLC Lettres,
T1, France métropolitaine**

La question de la durée d'une séquence – entendue comme un nombre de séances référentiel auquel correspond un temps métrique identifié – apparaît comme un trait définitoire du modèle mais il semble y avoir débat sur cette norme.

Cela semble beaucoup moins le cas pour l'identification du temps de référence d'une donnée. Laure (comme d'autres enseignants du secondaire de l'enquête), en marge d'un entretien, indique que le « temps de référence d'une séance » est d'une heure mais qu'elle ne « respecte jamais » ce temps. Nous voyons alors que la question du temps métrique pose problème, autant qu'elle est nécessaire pour définir le modèle didactique. Une séquence est supposée durer quelques semaines (il est difficile de savoir exactement combien) et elle doit être composée de séances, chacune durant une heure.

En revanche, les enseignants s'accordent sur l'idée que la séquence doit avant tout permettre de présenter les contenus de manière logique et progressive pour se terminer par une

évaluation. C'est donc le critère chronogénétique qui semble le plus partagé et le plus central du modèle de la séquence didactique. Nous pouvons alors rapprocher cette conception du modèle de la séquence didactique (Armand, Descotes, Jordy et Langlade, 1992 ; Dolz et Schneuwly, 2009), qui pense une séquence didactique façonnée en fonction de l'objet enseigné, ou encore de la programmation au sens de Reuter (2013) puisque ce sont bien les contenus, et leur décomposition, qui servent d'unité organisatrice dans l'avancée du temps didactique prévu et mis en œuvre.

Il y a, selon le matériau issu de notre enquête, deux éléments de contenus, liés l'un à l'autre, qui forment l'unité sémantique d'une séquence dans la discipline « français » : le genre littéraire qui sera étudié (roman, poésie, théâtre...), qui se manifeste par le choix de l'œuvre littéraire ou du corpus de textes sélectionné qui permettra d'intéresser au genre en question. Par exemple, dans le cas de Bertrand, il s'agissait d'une séquence sur le récit d'aventure où avait été étudié *L'appel de la forêt* de Jack London. Ce genre littéraire et le choix des textes étudiés constituent le fil conducteur de la séquence : l'ensemble des séances qui vont se succéder vont y être liées d'une façon ou d'une autre.

À propos des séances, et donc du contenu de la séquence, François précise :

Et dans chaque séquence, tu dois connaître, il faut qu'il y ait un peu de toutes les dominantes lecture, fonctionnement de la langue, écriture machin machin. Et tout ça c'est rassemblé autour d'un thème ou d'une problématique commune, par exemple l'aventure. [...] je savais que dans une séquence il fallait mettre de tout donc j'ai mis une séance d'écrit parce qu'il fallait mettre une séance d'écrit sans me poser la question plus que ça

**Entretien semi-directif,
François, PLC Lettres , T4, Nouvelle-Calédonie**

Chaque séquence doit permettre d'aborder l'ensemble des domaines à étudier en français (la lecture, l'écriture, l'oral, le fonctionnement de la langue et l'histoire des arts) et doit contenir des évaluations. Ces évaluations se doivent d'être en accord avec ce qui est étudié au cours de la séquence.

Nous venons d'exposer ce qui peut être saisi comme un système de normes, un modèle didactique de la séquence de français. Ces séquences, lorsqu'elles sont transcrites en format papier ou numérique peuvent prendre diverses formes⁹¹. Ce qui apparaît comme le plus important dans ce type d'organisation, c'est l'anticipation du déroulé des cours, et plus particulièrement l'anticipation du temps didactique. C'est alors la valence chronogénétique

⁹¹ Voir les écrits de préparation de Ophélie PLC Lettres (annexe)

de l'activité didactique qui semble primer dans ce type d'organisation (sans qu'elle ne soit l'unique dimension didactique pensée à ce moment de la préparation) : les enseignants sont préoccupés par la façon dont les savoirs avancent dans le temps et se construisent dans la durée. Ceci nous renvoie à ce qu'en dit Reuter (2013) : la programmation règle (ou entend régler) la chronogénèse des contenus didactiques. Il souligne d'ailleurs la distinction entre « programmation *a priori* ».

Il convient néanmoins de dépasser la vision d'une séquence didactique qui se contenterait de régler la chronogénèse des contenus – tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une dimension importante du didactique. En effet, notre analyse des dispositifs a mis en évidence que les enseignants qui s'inscrivent dans le modèle de la séquence didactique (selon leurs dires) ne se limitent pas à une programmation des contenus d'enseignement : ils prévoient également les règles du jeu didactique, des éléments de contrat et de milieu etc... Nous pensons alors que la chronogénèse est la norme la plus importante dans le système de normes qu'est la séquence didactique, mais que d'autres normes relevant du domaine didactique l'intègrent aussi.

À cette conception de ce qu'est la séquence didactique est associée, chez certains enseignants, et notamment ceux qui sont en début de carrière, une certaine façon de la concevoir pendant le processus de préparation :

- préparer la séquence avant les séances
- pour construire une séquence didactique, il faut la construire « à rebours » (Laure PLC Lettres, T1, France métropolitaine), c'est-à-dire qu'il faut commencer par fixer les attendus de la fin de la séquence (ce qui correspond à l'évaluation finale) et petit à petit remonter en arrière.

Ainsi, le modèle de la séquence didactique correspond à un modèle qui entend normer l'activité prévue – c'est de cette façon que doivent être conçus les dispositifs didactiques - ; l'activité *in situ* et le processus de préparation. L'ensemble des enseignants du secondaire semblent se référer à ce modèle didactique, qui apparaît davantage comme un système de normes transmis pendant la formation de façon à donner des premiers repères pour entrer dans le métier.

11.2.2. Le modèle du projet d'écriture

Le système de normes du « projet d'écriture » est mobilisé, dans notre enquête, principalement par les PE mais pas exclusivement. Nous avons par exemple précédemment évoqué le projet d'écriture conçu par Laure (PLC Lettres, T1, France métropolitaine) et Carine (PE, enseignante SEGPA, T21, France métropolitaine).

Nous avons ainsi tenté de reconstituer ce qui caractérisait, selon ces enseignantes, ce qu'est un projet d'écriture.

Le projet d'écriture se caractérise d'abord par la tâche d'écriture donnée aux élèves : il s'agit de produire un écrit identifié comme « long » et dont le projet doit permettre d'en faire une production aboutie. Aussi, ce dispositif se caractérise par sa longueur : il s'agit d'un ensemble de séances qui fonctionnent ensemble et qui s'étendent sur plusieurs semaines au minimum pour pouvoir permettre aux élèves de réaliser cet écrit « long ». Nous pouvons par exemple faire référence au dispositif d'Ilona, préalablement analysé, qui entend faire écrire un récit long à ses élèves en les faisant écrire quotidiennement pendant 4 à 5 semaines. Nous pouvons aussi penser au projet conjoint de Laure (PLC Lettres, T1, France métropolitaine) et Carine (PE, enseignante en SEGPA, T21, France métropolitaine) qui a pour but de faire co-écrire un « conte-photo » aux élèves, toutes les semaines pendant 3 mois.

Le projet d'écriture se caractérise ensuite par son caractère exceptionnel. Laure (PLC Lettres T1, France métropolitaine) nous dit par exemple, lorsqu'elle évoque son enseignement de l'écriture, qu'elle distingue sa manière « classique » d'enseigner, entendue comme des séances d'écriture intégrées dans des séquences didactiques et le projet qu'elle mène conjointement avec Carine. Il est identifié comme étant une façon d'enseigner qui sort de l'ordinaire, et qui arrive ponctuellement dans l'année scolaire. Sur l'ensemble de nos enquêtées concernées, toutes affirment qu'elles entendent mettre en place leurs projets une à deux fois dans l'année maximum.

À ce caractère exceptionnel dans les enseignements, s'ajoute la dimension « valorisation » des productions écrites des élèves. Tous les projets d'écriture conçus par les enseignantes de notre enquête visent à donner lieu à des valorisations : le projet de Laure et Carine aboutit à une séance de rencontres et d'échange dans l'amphithéâtre du collège où seront lus oralement les trois versions du roman-photo, tandis que le projet de Jeanne (PE, T2, NC) doit aboutir à la réalisation d'un arbre à poèmes dans la classe qui sera montré aux parents des élèves.

Toutes affirment que c'est pendant leur formation initiale qu'elles ont appris à concevoir ces projets et qu'on « leur a dit » que ces projets étaient à encourager. Lydie (PE, T17, NC) dit ne plus mettre en place ces projets, notamment parce qu'elle est à mi-temps sur son poste pour des raisons de santé. Elle explique néanmoins que la description de ce que « doit être » un projet se trouve sur Eduscol. À notre demande, elle nous communique alors ce qui lui semble être la définition du projet d'écriture :

Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ?

Un projet d'écriture est conduit sur le long terme. C'est un « chantier » d'écriture qui répond à des enjeux didactiques et humains. Collaboratif ou envisagé comme une écriture individuelle filée, il fédère les élèves autour d'un produit final, un « chef d'œuvre », dont le destinataire n'est pas le professeur mais un public lié au projet lui-même et à ses modes de publication (blog, livre numérique, concours de nouvelles ou de poésies, journal de l'établissement etc.).

Il impose donc une temporalité spécifique, qui modifie l'ordinaire de la classe. Il se caractérise également par l'articulation entre moments d'écriture individuelle et collective, et par l'étroite association de l'écriture et de la lecture. D'une part, il s'appuie sur des lectures d'auteurs. D'autre part, les écrits de chacun circulent et sont confrontés entre eux, ce qui permet aux élèves d'assumer leur posture d'auteur. Le projet favorise les échanges entre pairs grâce à la variation des situations pédagogiques (travail individuel, par binômes, en groupes, en classe entière) et grâce à l'objectif commun.

Tout en créant une dynamique de classe, le projet d'écriture permet aux élèves de comprendre la complexité et les dimensions de l'acte d'écriture (recherche d'idées, organisation, effets à produire sur le lecteur, travail d'expression). S'inscrivant dans la durée, il dédramatise l'acte d'écrire pour les élèves et permet à l'enseignant de mesurer leurs progrès. Enfin, il stimule l'imagination des élèves et engendre du plaisir à écrire.

**Écrit de préparation, Lydie,
PE, T17, Nouvelle-Calédonie**

Dans cette définition du projet d'écriture, nous retrouvons des traits définitoires que nous avons pu préalablement identifier dans les projets conçus par les enseignantes : « long terme », « il fédère les élèves autour d'un produit final », « il impose une temporalité spécifique ». Nous pouvons noter, avec le cas du projet d'écriture, que la circulation des systèmes de normes entre recherche, formation et institution semble être connue des enseignants, mais perçue comme un ensemble flou d'éléments à mettre en place.

11.2.3. Le modèle de la production écrite

Le modèle de la production écrite considère l'écriture comme un processus qu'il faut enseigner explicitement aux élèves. Cela passe par la mise en place de productions écrites « en plusieurs jets », avec une mise en valeur des phases intermédiaires pour enseigner la perfectibilité de l'écrit.

A : Et comment vous est venu l'idée de faire plusieurs jets ?

E : Alors ça c'est quelque chose que j'ai... Que j'ai appris il y a deux ans pour passer le CRPE quand je me suis plongé dans mes petits bouquins du CNED. C'était des conseils en production écrite, le premier conseil c'était de faire en sorte que les enfants aient une sorte de grille avec les critères explicites de réussite.

**Entretien semi-directif,
Élise, PE, T1, France métropolitaine**

Les dispositifs d'Élise et Éric sont respectivement, selon leurs dires, inspirés de « la méthode Picot » et du « texte libre ». Ces « inspirations » ne concernent néanmoins que la dimension du dispositif qui entend « lancer » et « maintenir » les élèves en activité d'écriture, c'est-à-dire, que ce sont des inspirations qui, à notre sens, entrent dans l'intention didactique que nous avons étudiée dans la section précédente.

Pour comparer ces dispositifs et en faire ressortir les points saillants, le tableau analytique ci-dessous réunit leurs synopsis :

Phases	Dispositif d'Élise	Dispositif d'Éric
Phase de lancement : consigne de départ	Lancement à l'oral + affichage du sujet + polycopié	Donnée en amont
Rédaction 1 ^{er} jet	Brouillon (feuille blanche à carreaux)	Brouillon (feuille blanche à carreaux)
Identification des pistes d'amélioration	Relecture et révision en autonomie (avec outils de la classe)	Regard enseignant sur le 1 ^{er} jet
Rédaction 2 ^{ème} jet	Rédaction d'une version améliorée du 1 ^{er} jet tenant compte du regard enseignant (cahier du jour)	Rédaction d'une version améliorée du 1 ^{er} jet tenant compte du regard enseignant (cahier)
Identification des pistes d'amélioration	Regard enseignant sur le 2 ^{ème} jet	Regard enseignant sur le 2 ^{ème} jet
Rédaction 3 ^{ème} jet	Rédaction d'une version améliorée du 2 ^{ème} jet tenant compte du regard enseignant (feuille de classeur rose)	Rédaction d'une version améliorée du 2 ^{ème} jet tenant compte du regard enseignant (traitement de texte)
Phase finale	Auto-évaluation de la production finale	Valorisation de la production

Tableau 33 : Comparaison des dispositifs d'Élise et d'Éric

Les deux dispositifs sont construits de la même façon : une phase de lancement, une alternance entre phases d'écriture et phases de relectures/commentaires et une phase finale. Les phases de lancement et phases finales diffèrent dans ces deux dispositifs, en revanche, l'alternance entre phases d'écriture et phases de relectures/commentaires repose sur le même principe. Aussi, bien que l'inspiration soit de la méthode picot et le texte libre, ce sont des dispositifs qui, à notre sens, sont orientés vers l'apprentissage des processus rédactionnels.

En cela, il s'agit de dispositifs qui peuvent s'inscrire dans le modèle didactique de la production écrite (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Groupe EVA, 1991, 1996). En effet, en consacrant une attention particulière aux phases de révision, les enseignants veulent faire en sorte que leurs élèves prennent conscience qu'écrire implique plusieurs opérations, plusieurs étapes (pour les deux dispositifs, ces opérations étant écrire et réviser).

Comme pour les modèles de la séquence didactique et du projet d'écriture, il s'agit d'un système de normes qui permet de donner des éléments aux enseignants pour donner des éléments pour « présentifier » les contenus qu'ils ont à enseigner. Principalement relayés par la formation (avec les formateurs, les diverses ressources matérielles qui y sont données),

mais aussi par des modes de traduction des textes officiels, à savoir les recommandations officielles (proposées par les inspecteurs, les Conseillers Pédagogiques etc...) ⁹².

11.3. Normes issues des collectifs de pairs

Les pairs, les autres enseignants, sont également vecteurs de normes. Cela passe par des moyens informels : par exemple, des discussions en salle des enseignants ou dans les couloirs pour des membres d'une même équipe, des discussions inter-collègues dans des moments de convivialité en dehors de l'école. Ce peut être aussi lors d'échanges institutionnalisés et formels : réunions d'école, conseils de cycle... Ce peut être encore à travers des réseaux organisés d'enseignants : via des communautés sur les réseaux sociaux, des témoignages sur des blogs, des chaînes youtube, des comptes Instagram, des associations. Cette transmission de normes peut passer par des dimensions matérielles : circulation de fiches de préparation, de supports pour élèves, de photos d'organisation de classe, de productions d'élèves.

11.3.1. Le modèle des pédagogies coopératives

À propos de la question de l'enseignement de l'écriture, plusieurs enseignants de notre enquête exerçant au primaire, se réapproprient et conçoivent des dispositifs didactiques reprenant des éléments des pédagogies coopératives. Il ne s'agit pas d'un modèle qui serait transmis par la formation : il se transmet de façon informelle entre pairs, ou bien dans des collectifs institués (associations, groupes militants) ou encore via des plateformes sur internet :

J'ai lu beaucoup d'article de blogs d'instits. Ils appellent ça des rituels ou des joggings d'écriture et elles disent que ça permet de développer... Désinhiber l'écriture des enfants. C'est une accroche tellement généraliste que bah du coup les enfants s'investissent dans ce mini projet de 20 min. Le but aussi quand même c'est de valoriser ces productions en les faisant lire.

**Entretien semi-directif,
Irène, PE, T7, Nouvelle-Calédonie**

⁹² À ce sujet, Reuter (2004, p. 44) alerte quant à la « croyance que telle science pourrait (ou devrait) avoir un rôle de pilote pour guider les pratiques d'enseignement dans la mesure où il suffirait d'appliquer ses savoirs pour engendrer des effets positifs sur le terrain scolaire ». Il dénonce ainsi la position applicationniste qui peut être attribuée à la science (par les chercheurs, par les politiques ou par les praticiens).

Les « rituels » et les « joggings d'écriture » ne sont pas des modèles didactiques mais des modèles dispositifs didactiques, construits par des enseignants pour d'autres enseignants. C'est principalement par internet (notamment sous forme de fiche de préparation plus ou moins standardisée) et/ou de façon informelle que se transmettent les modèles de dispositifs, et notamment ceux qui s'inscrivent dans la dynamique des pédagogies coopératives. Selon Irène, les modèles qui s'inscrivent dans cette dynamique ont en commun leur durée, la volonté de désinhiber l'écriture et sa valorisation. Il s'agit d'un principe déjà évoqué par Freinet et qui a été repris et retravaillé par des collectifs d'enseignants et par la recherche. Mais le modèle des pédagogies coopératives n'est pas circonscrit à l'enseignement de l'écriture. Connac et Irigoyen (2023) expliquent ce qui fait les fondements des pédagogies coopératives.

Les Pédagogies Coopératives affichent plusieurs types d'intentions éducatives à développer. D'abord, prendre en compte la diversité des élèves, en considérant leurs différences comme des richesses pour qu'ils puissent réussir. Autrement dit, introduire une organisation coopérative au sein d'une classe pour que celle-ci devienne un levier de différenciation pédagogique, à partir de conceptions personnalisantes (Connac et Irigoyen, 2023)

Ces principes se retrouvent dans des dispositifs tels que les « textes libres » ou les « joggings d'écriture », que plusieurs enseignants du primaire de notre enquête se réapproprient.

11.3.2. Se répartir les disciplines à préparer et/ou à enseigner

La répartition des disciplines à enseigner ou à préparer – en tant que systèmes de normes émanant du collectif de pairs – ne s'est trouvée dans notre enquête que chez les enseignants du primaire. Il s'agit d'une renormalisation de normes institutionnelles incitant à travailler collectivement à faire des liens avec le « hors classe ». Ainsi, nous avons étudié les cas de deux écoles où les enseignants de même niveau se répartissent les préparations : l'école d'Alice et l'école d'Anne-Marie et Lydie.

L'autre variante de ce système de normes est la répartition de l'enseignement de certaines disciplines. En ce qui concerne la répartition des disciplines à enseigner, ce principe est expliqué ci-dessous par un des enseignants de l'enquête :

Tu dois connaître le principe on échange de classe avec les collègues et chacun d'entre nous prend en charge une matière. Moi je fais les sciences, Valérie (autre enseignante de CMI) fait l'histoire géographie et Sam (autre enseignante de CMI) fait l'éducation civique. Ma classe le lundi c'est histoire géo avec maîtresse Valérie et moi je prends la

classe de Sam pour les sciences. Ensuite c'est la récré et après la récré ils reviennent chacun dans leur classe...

Comment vous avez décidé qui fait quelle matière ? Et comment vous avez décidé les jours de décloisonnement ?

Alors Sam a toujours fait l'éducation civique et comme c'est la plus ancienne on lui laisse ses trucs – bon ça pourrait être discutable mais bon – ensuite Valérie elle aime bien l'histoire alors elle fait histoire et puis moi il me restait les sciences quand je suis arrivé. Dernier arrivé, dernier servi. Mais ça me va, j'aime bien.

**Entretien semi-directif,
Bob, PE, T4, Nouvelle-Calédonie**

Bob présente le « décloisonnement », où les classes changent d'enseignant pour une discipline donnée.

Ces deux systèmes de normes (se répartir certaines préparations et se répartir les disciplines à enseigner) sont pensés et transmis par les collectifs de pairs. Comme l'explique Bob, lorsqu'il prend pour la première fois en charge des CM1, il est incité à suivre le système qui a déjà été conçu par ses collègues.

Ainsi, à travers le cas des pédagogies coopératives et de la répartition de certaines tâches d'enseignement et de préparation, on voit apparaître l'importance du collectif de pairs, plus particulièrement au sein d'une même école. En effet, dans les collectifs qui ont décidé de travailler ensemble, certaines renormalisations (ou normalisations) vont s'opérer à l'échelle du collectif. Ces normalisations viennent combler de trous de normes, traduire certaines normes qui ne permettent pas une réappropriation directe. Les collectifs de pairs, formels ou informels, agissent en complémentarité avec des normes institutionnelles et formatives.

11.4. Normes issues des élèves

Les élèves sont eux aussi vecteurs de normes que les enseignants vont mobiliser lors du processus de préparation pour concevoir leur activité prévue. Nous avons pu identifier plusieurs formes de normes qui proviennent des élèves : il peut s'agir de demandes explicites de leur part, ou bien, il peut s'agir de ce que l'enseignant comprend de ses élèves avec l'expérience de l'activité *in situ* antérieure.

11.4.1. Pouvoir répondre à toutes les questions : la figure de l'enseignant expert

Pouvoir répondre à toutes les questions est une demande explicite que les élèves adressent à leurs enseignants. Pour certains enseignants, et notamment les enseignants débutants, cette norme pose particulièrement problème. C'est plus particulièrement le cas de Bertrand (PLC Lettres, T1, France métropolitaine) qui évoque à plusieurs reprises au cours de l'enquête, lors d'échanges formels et informels, sa difficulté à y répondre. Il explique :

Mais du coup c'est désagréable parce que en classe je ne peux pas être dans la position pour l'instant du professeur de français expert en orthographe que certains élèves attendent. Je le fais parce que ça va c'est pas à leur niveau que ça va me mettre en difficulté mais je ne peux pas non plus être sûr, confortable là-dedans. Je ne peux pas non plus de ce point de vue-là, du point de vue de cette faillibilité en orthographe, je ne peux pas non plus comment dire me reposer sur une posture. Chacun a ses failles - parce que je peux être dans cette posture-là ailleurs - mais l'orthographe quand même c'est quelque chose de l'ordre vraiment d'un apprentissage... C'est pas comme quand on apprend l'esprit critique ou je ne sais pas quoi. J'avais parlé de dressage presque il y a un côté très mécanique. Et du coup je pense qu'on a vraiment besoin d'un professeur qui soit ferme et clair à mon sens peut-être dans ma représentation.

**Entretien semi-directif,
Bertrand, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Dans cette déclaration de Bertrand, plusieurs normes articulées les unes aux autres peuvent être identifiées. D'abord, il y a celle que l'enseignant de français, au collège se doit d'être un expert de la langue française, et plus particulièrement ici, un expert en orthographe. Autrement dit, les élèves attendent de leur enseignant qu'il soit capable de leur épeler les mots, d'être une référence orthographique. Bertrand, qui a le sentiment de ne pas être expert en orthographe, éprouve alors des difficultés à répondre à cette injonction, dont il tient compte lors de son processus de préparation.

Les élèves sont alors eux aussi producteurs de normes : ils jugent et évaluent ce qu'ils estiment être un *bon enseignant*, un *bon cours*, *a fortiori* dans le secondaire (d'après nos données) où plusieurs enseignants prennent en charge une même classe. Dans notre enquête, nous n'avons pas interrogé les élèves à ce sujet, nous ne pouvons donc pas affirmer ni la provenance des normes qu'ils véhiculent, ni même analyser précisément leur nature. Nous nous contenterons donc d'émettre des hypothèses à partir de ce qu'en disent les enseignants et la façon dont ils le prennent en compte dans leur processus de préparation.

Il est ainsi possible de faire l'hypothèse que les élèves, dans leur « conscience disciplinaire » (2007) développent un idéaltype de ce que devrait être un enseignant de français au collège : c'est celui qui se doit d'être un spécialiste de la langue française puisqu'elle est un contenu à enseigner et à acquérir. Il y a donc l'idée que l'enseignant doit être un expert du domaine qu'il enseigne.

11.4.2. Les goûts des élèves

Les enseignants, au moment de leur processus de préparation se réfèrent aussi beaucoup aux goûts de leurs élèves (réels ou supposés). Nous pouvons prendre le cas de Natacha (PLC Lettre contractuelle 3^{ème} année, France métropolitaine) qui, interrogée à propos de son arbitrage en faveur d'un dispositif didactique réponds en entretien : « je pense qu'ils aiment bien donner leur avis [...] je pense qu'ils aiment savoir où ils vont ». Pour elle, les dispositifs didactiques qu'elle conçoit doivent prendre en compte les goûts de ses élèves.

Pour d'autres enseignants, la prise en compte des goûts des élèves est un des critères qui permet d'arbitrer entre plusieurs normes, sans pour autant être une condition *sine qua non*.

Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, Jeanne explique :

Je pense que c'est important de passer toute une partie sur la découverte du genre, sur écrire un petit peu étape par étape, pour découper pour alléger parce que c'est vraiment quelque chose qui leur prend beaucoup d'énergie, d'inventer. C'est vraiment un exercice qui est difficile pour eux. Donc de découper le travail pour certains, de les mettre en projets parce que bah... ils étaient fin contents à la fin de pouvoir avoir leur livre à la fin, pouvoir découper

**Entretien semi-directif,
Jeanne, PE, T2, Nouvelle-Calédonie**

Pour cette enseignante, le choix en faveur d'un dispositif se fait donc en partie en fonction des goûts des élèves. Ici, elle a identifié une réception positive de la part de ses élèves lors d'une activité didactique *in situ* antérieure l'encourageant à mettre de nouveau en place ce dispositif.

La question du goût des élèves et leur lien avec la société de façon plus générale depuis les années 60 selon Aquatias (2019) période où émerge une « relative autonomisation des goûts culturels des jeunes » (p. 19). Perçue tantôt comme « déstabilisant l'institution qui a eu du mal à l'intégrer » ou comme un levier possible à actionner pour l'apprentissage, la question des goûts des élèves pose problème à l'École et les enseignants de notre enquête ne font pas exception.

Par ailleurs, la prise en compte des goûts des élèves se confond parfois avec la prise en compte du « rapport au savoir » et du « rapport à l'écriture » (Barré de Miniac, 2017) :

Je fais aussi des séances de copie tout simplement. Projection d'une diapositive au tableau... ils ont un rapport à ça extrêmement ambiguë... à la fois ça fait du calme. La tâche est extrêmement claire et ils comprennent parfaitement ce qu'il y a à faire, c'est aussi un moment agréable, un moment où tout le monde comprend. Certains vraiment détestent écrire c'est une grande douleur pour eux, d'autres sont un peu dans une attitude paresseuse. Au total il y a un peu cette attitude ambiguë : on essaie de copier le mieux possible et puis finalement ça change des moments un peu plus brouillon et des autres exercices qu'on fait ensemble et en même temps il faut copier, c'est fatigant on n'aime pas écrire.

**Entretien semi-directif,
Bertrand, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Dans cet extrait d'entretien, Bertrand explique la façon dont il « prend en compte » les demandes et besoins de ses élèves, mais aussi, leur affinité avec l'écriture. Il est même possible ici de dire qu'il s'agit, au-delà d'un rapport à l'écriture, d'un rapport à l'exercice (Daunay et Denizot, 2017) de la copie. Il décrit ce rapport comme ambivalent : l'exercice est jugé à la fois pesant, fatigant, tout en étant rassurant parce qu'il est plus aisé pour les élèves d'identifier les règles définitives, les enjeux de la tâche qu'ils sont en train de réaliser. Le « rapport à » des élèves, tels que perçu par les enseignants, est alors un élément qui fait norme lors du processus de préparation. Nous avons pu constater que, sans être une condition *sine qua non* pour l'arbitrage en faveur d'un dispositif ou d'une norme en particulier, les enseignants sont soucieux de proposer régulièrement à leurs élèves des contenus ou des tâches avec lesquels ils entretiennent un bon rapport.

Pour terminer cette section, nous pouvons retenir que les élèves, ou la façon dont les enseignants se représentant leurs élèves, fait norme tout autant que les normes institutionnelles et les normes de formation. C'est l'expérience de l'activité *in situ* antérieure qui permet d'opérer cette prise en compte, de manière plus ou moins directe : les élèves peuvent explicitement faire part de demandes qu'ils verbalisent ; ou bien c'est l'enseignant qui à partir des réactions, des réponses, de ce qui est observé, va déduire des besoins, des goûts ou un « rapport à » des élèves dont il tient compte dans son arbitrage.

11.5. Normes issues de la vie personnelle

Les normes dites personnelles proviennent de l'environnement ou de l'expérience personnelle de l'enseignant. Ce sont des normes qui ne sont pas de nature didactique dans le sens où elles n'ont pas été fabriquées dans l'optique d'instruire ou éduquer : elles norment le travail mais d'une façon différente des normes institutionnelles, formatives ou issues du collectif de pairs. Elles sont néanmoins mobilisées par les enseignants dans le cadre de leur travail pour préparer et concevoir leurs cours. Dans ce que nous appelons la « vie personnelle » des enseignants, nous avons pu identifier deux sous-foyers de provenance des normes : 1) la famille et l'entourage ; 2) l'enseignant lui-même (ses goûts, son expérience passée et présente hors école...).

11.5.1. Organiser et limiter le temps du processus de préparation

Il n'existe pas de norme institutionnelle limitant et/ou donnant le temps à accorder au processus de préparation. Il s'agit, comme nous l'avons dit au chapitre 3, d'un « travail contraint libre » (Hélou et Lantheaume, 2008) dans le sens où les enseignants ne sont pas contrôlés sur les temps et les lieux consacrés à la préparation. Il s'agit alors d'un « trou de normes » que les enseignants sont obligés de compenser en créant leurs propres manières de faire, en normalisant eux-mêmes.

Pour cela, l'entourage de l'enseignant joue un rôle déterminant, ainsi que leurs conditions de vie et de travail. Tous ces éléments (que nous développerons davantage au chapitre 12) appartenant à la vie personnelle incitent, directement ou indirectement, à organiser, limiter le temps du processus de préparation. Nous pouvons prendre le cas de François, dont l'épouse est productrice de norme :

je prépare tout chez moi. Je passe beaucoup de temps à préparer d'ailleurs ça exaspère ma femme ! (rire) Elle dit que c'est pas la peine que je travaille autant pour ne pas avoir de résultats... J'essaie de lui faire comprendre que le peu de résultat que j'ai c'est parce que je travaille d'arrache-pied... Mais enfin bon. Parfois je me dis qu'elle a raison dans un sens, que le rapport quantité de travail-récompense n'est clairement pas à mon avantage, peut-être que je changerai ça plus tard.

**Entretien semi-directif,
François, PE, T4, Nouvelle-Calédonie**

Selon cet extrait, l'épouse de François lui demande non seulement de limiter son temps de travail hors collège, mais lui fait aussi part sa vision de l'enseignement et du travail qui est

« le rapport quantité de travail-récompense ». Ici, bien que l'enseignant explique ne pas arbitrer en faveur de cette vision du travail – qui serait travailler quantitativement à hauteur des résultats (des élèves) possiblement atteignables – tient compte dans ses débats de normes et envisage même de changer sa manière de travailler à l'avenir (et donc d'arbitrer en faveur de la norme donnée par son épouse). Cela indique que la famille, les proches, sont eux aussi producteurs de normes pour le travail des enseignants. Ces normes, qui chez tous les enseignants de notre enquête concernait le temps accordé à la préparation et le lieu choisi pour la réaliser, peuvent aussi d'étendre à une vision de ce qu'est le travail, voire le *bon* travail.

11.5.2. Les goûts personnels

En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture et plus largement l'enseignement du français, les enseignants puisent dans leurs goûts personnels pour choisir les œuvres littéraires et les thématiques abordées en classe. C'est le cas notamment de cette enseignante :

il y a vraiment les goûts personnels. Pour les vikings aussi. J'adore les vikings. Il faut qu'on fasse la genèse, il faut qu'on fasse les grecs parce que c'est du fond commun à tout le monde. Mais les vikings, ouais... En fait, on en parle mieux quand on aime. Du coup là pareil, je fais du tralala pour les intéresser. Je leur montre des images, comme des pierres gravées de vikings, je leur parle de plein de choses et tout, et ça marche quoi. Les sixièmes ils sont... Enfin ils se laissent vraiment embarquer facilement. Ça les intéresse sincèrement. Et ça marche trop bien pareil, Star Wars, je connais sur le bout des doigts. Ça fait plaisir de partager ça avec eux. Et je leur dis « En plus, moi j'adore, ça me fait plaisir d'échanger avec vous ! ». Et je sais pas du coup ça, pareil, ça prend bien. En fait, j'ai pas envie de les faire mourir d'ennui. On fait des textes sérieux et des fois c'est bien de faire des textes un peu décrochés ou autre chose.

**Natacha, PLC Lettre contractuelle,
3^e année, France métropolitaine**

Cette enseignante explique que son choix de faire étudier la mythologie Viking et les films *Star Wars* a été motivé par ses propres affinités. Pour elle, il est important de pouvoir s'impliquer émotionnellement devant les élèves – notamment en raison de leur jeune âge - et de leur montrer de l'enthousiasme pendant le cours. Elle insiste sur la dimension théâtrale de la prestation de cours, qui selon elle, est particulièrement importante pour les « petites classes », par opposition aux « grandes classes », (donc les 4^{èmes} et 3^{èmes}). Il s'agit, selon elle, d'un élément déterminant dans la réussite ou l'échec d'un cours. C'est pourquoi,

lorsqu'elle prépare ses cours, elle s'oriente d'abord vers ses connaissances et ses goûts personnels : elle sait qu'ils seront un moteur fort au moment de la prestation de cours.

Nous qualifions de norme personnelle la mobilisation des mythes Vikings et des films Star Wars d'abord parce qu'ils n'ont pas été créés spécifiquement pour enseigner. En tant qu'objets faisant partie des goûts de l'enseignante dans sa vie personnelle, ils agissent alors comme des normes qu'elle mobilise pour concevoir ses cours.

11.5.3. Être un enseignant « humain » : lâcher prise

Ici, nous nous intéressons à un élément qui est apparu nettement dans la préparation de cours des enseignants, qui est celle de la prise en compte de l'élève, non pas en tant qu'élève mais en tant qu'enfant, en tant qu'être humain. Il s'agit davantage d'une valeur que d'une norme. Pour expliquer cela, nous partirons du cas de Lydie qui dit avoir eu dans sa carrière deux grandes phases. Une phase en début de carrière lorsqu'elle n'était pas encore mère, et une phase après l'arrivée à l'école de son deuxième enfant, qui a été pour elle une expérience marquante en tant que mère :

L : Je t'avouerais quand tu es maman enseignante : quand tu as passé une journée en classe avec tes classes et que tu rentres chez toi et que tu as ton enfant qui sort le cahier de texte avec une page de devoir... Tu te mets vraiment à la place des parents. Donc dans ce métier, on est à la fois enseignant et parent et du coup on prend beaucoup de recul sur notre pratique par rapport à ça. En tout cas moi je le vis comme ça. Et moi je me dis, en sachant tout ça... Mon fils n'a jamais eu des pages et des pages mais j'entends certains parents le dire. Je me suis dit du coup, il faut que tu trouves une solution. [...] On va se remettre en question pour essayer de faire évoluer notre pratique et puis surtout voilà, comme je disais tout à l'heure, donner envie aux élèves de venir et d'apprendre.

A : C'était moins le cas quand tu as commencé ?

L : Ah oui. Ma perception des élèves a changé à partir du moment où j'ai eu des enfants, ma façon d'enseigner. Quand j'ai eu ma fille, tant qu'elle était en garderie, tant qu'elle était pas entrée dans le système et même quand elle était en maternelle... J'ai continué, j'ai enseigné comme quand je suis sortie. D'ailleurs dans mes débuts j'étais très stricte. Le métier d'enseignant c'est un métier de contrôle, on veut tout diriger, tout le temps. Je prenais peu de liberté. En classe il fallait travailler. Puis ma fille a grandi, elle est arrivée en classe de primaire voilà. Bon elle n'a jamais eu des problèmes scolaires. Mais par contre, j'ai eu mon petit garçon, après. Et là vraiment où ma vision de l'enseignement a vraiment changé parce que j'ai un petit garçon très dynamique. Déjà, rien qu'à la crèche il bougeait beaucoup et tout. Très gentil mais il était plein de vie, très dynamique. Et après il est entré à l'école en maternelle. Et là, je voyais les mots, la maîtresse qui me disait ceci, qui me disait cela et à partir de ce moment-là j'ai pris du recul sur les élèves que j'avais en face de moi. Je me suis dit, à partir d'aujourd'hui, je n'oublierai jamais que les élèves que j'ai en face de moi sont des enfants. Parce qu'on a tendance à oublier. J'ai eu une année, où j'ai eu un double niveau, et j'ai eu bizarrement une maman qui me renvoyait un

petit peu à ce que je vivais moi avec mon fils. Pour elle c'était sa fille. La maman était très sur la défensive, elle ne comprenait pas pourquoi sa fille était comme ça avec moi alors qu'à la maison c'était pas le cas. Après je lui ai bien expliqué avec des mots de maman et non des mots d'enseignant... Parce qu'on a besoin aussi de rassurer les parents, ils oublient. On pense qu'on est une maîtresse et c'est tout. J'ai eu besoin de la rassurer et de lui dire qu'en aucun cas je ne jugeais l'éducation qu'elle donnait à son enfant. Mais que les règles de la maison et les règles de l'école n'étaient pas les mêmes et que malheureusement à l'école il y avait un cadre à respecter.

**Entretien semi-directif,
Lydie, PE, T17, Nouvelle-Calédonie**

Lydie explique que c'est son expérience en tant que parent d'élève qui a définitivement changé sa façon d'exercer son travail, et notamment le rapport qu'elle entretenait en classe avec les élèves et sa façon de communiquer avec leurs parents. Dans la première phase de sa carrière, elle dit avoir été dans un « métier de contrôle » avec comme ligne de conduite le fait de faire respecter les normes : en classe il faut travailler. Nous pouvons, en reprenant ses termes et en poussant l'analyse plus loin, associer la posture qu'elle avait, selon elle dans ce début de carrière, à une posture contrôle (Bucheton et Soulé, 2009)⁹³, c'est-à-dire avec un « pilotage synchronique et serré des tâches sous le contrôle étroit de l'enseignant qui vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige » (Morel *et al.*, 2015). Il s'agit, selon ces auteurs, d'une posture dans laquelle se trouve beaucoup d'enseignants débutants. Son expérience en tant que parent d'élève, et notamment en tant que parent d'un élève « dynamique » l'a amené à reconsidérer cette posture professionnelle pour évoluer vers celle d'un « lâcher-prise apparent » et/ ou « d'accompagnement » qui sont des postures où l'élève a plus de liberté dans la salle de classe et où il prend davantage en charge son propre apprentissage.

Mais au-delà de cela, Lydie nous explique ici comment son expérience en tant que parent a modifié la valeur qu'elle donnait à son travail, et par voie de conséquence, les normes en faveur desquelles elle arbitre :

« S'il y a débats de normes dans l'intime, su ou insu, c'est que les personnes, les cristallisations collectives doivent en permanence arbitrer entre le degré de pertinence – et donc de respect – des normes antécédentes et la nécessité de les transgresser, de les déplacer, de les modifier. Il faut bien des critères pour trancher, et tout choix s'opère au nom de ce qui vaut, plus ou moins. Normer quand il y a trou de normes, renormaliser quand

⁹³ Une posture d'étayage de l'enseignant dans le modèle développé par Bucheton et ses collaborateurs, est définie comme « un mode d'agir spécifique pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou facilités des tâches proposées »

il faut réajuster ou enfreindre telle région des normes antécédentes suppose que les protagonistes des choix dialoguent, dans l'explicite ou l'implicite, avec un univers de valeurs déjà-là » (Schwartz et Durrive, 2009, p. 228).

Lydie, avec son expérience de parent, change de valeur et plusieurs systèmes de normes qu'elle avait pourtant mobilisés et renormalisés dans le début de sa carrière. Ce qu'elle appelle « être sévère » ou « faire respecter des règles : à l'école il faut travailler ».

Poser la question de ce qu'est la préparation, en tenant compte à la fois du processus et de ce qui est préparé, rejoint alors un univers de valeurs (comme dans tous les travaux). Dans le cas du travail enseignant plus spécifiquement, la tâche de préparation est aussi un espace-temps de réflexion explicite sur les orientations plus générales de l'ensemble du travail : quelles relations entretenir et mettre en place avec les élèves ? Que dire à des parents d'élèves ? Que peut-on accepter et/ou refuser dans l'ordinaire de l'activité didactique *in situ* ? Les débats de normes qui ont lieu pendant le processus de préparation peuvent alors plus occasionnellement devenir des débats de valeurs. Pour Lydie, la question du débat de valeurs a été : qu'est-ce qui est important ? Que les élèves travaillent à l'école ? Ou que les élèves vivent et se sentent bien à l'école ?

Ainsi, les normes issues de la vie personnelle régissent elles aussi le travail des enseignants mais selon des conceptions différentes de ce qu'est le travail et de la façon dont il est supposé être réalisé.

Conclusion

L'activité didactique est une activité conjointe qui se déploie sur trois dimensions : une activité que nous avons appelée processus de préparation, qui correspond à l'activité de préparation de la séance menée par l'enseignant, une activité prévue qui constitue le fruit de ce processus de préparation et l'activité *in situ* en classe en co-présence avec les élèves. Ces trois dimensions de l'activité sont interdépendantes les unes des autres, et surtout, font « norme » les unes pour les autres, ce sont des activités enchâssées. En effet, l'activité *in situ* est à la fois permise et conditionnée par l'activité prévue et le processus de préparation, de la même manière qu'elle fera ensuite norme pendant le processus de préparation et ainsi de suite.

Ce chapitre 11 a permis d'identifier cinq foyers de provenance des normes.

Les normes institutionnelles sont les plus connues, les plus partagées et les plus mobilisées. Ce sont des normes qui permettent de situer l'activité didactique des enseignants et des élèves dans un cadre plus large, celui du cadre scolaire (organisation temporelle, spatiale, principes de la relation pédagogique...). Elles peuvent prendre des formes diverses telles que des lois, des circulaires, des décrets, mais aussi des déclarations officielles ou non officielles, des entretiens de carrière etc.

Les normes de formation quant à elles se présentent, pour la plupart, sous la forme de modèles didactiques. Ce sont des modèles didactiques qui, selon les enseignants, permettent d'apporter des éléments supplémentaires (et donc des normes possibles) pour pouvoir faire son travail, à savoir enseigner, tout en étant dans l'esprit de l'institution. Il y a d'ailleurs, chez la plupart des enseignants, une association (voire pour certains enseignants une indissociation) entre les normes institutionnelles et les normes de formation. Selon nous, les normes de formation viennent combler des « trous de normes » laissés par les normes institutionnelles, notamment sur les manières concrètes de mener l'activité didactique, de concevoir des jeux didactiques qui permettent l'apprentissage, de transmettre des contenus, des savoirs, des pratiques sociales de référence précises. Ces normes de formation sont transmises, pour la plupart des enseignants, au cours de leur formation initiale, et parfois, lors de formations continues plus ponctuelles au cours de leur carrière. Les transmetteurs sont les formateurs, les Conseillers Pédagogiques etc...

Les normes issues des pairs peuvent elles aussi prendre des formes très variées : des ressources matérielles regroupées sur des sites internet officiels et non officiels, échangées

en salle des enseignants à la récréation ou pendant une réunion. Mais ce sont aussi beaucoup d'échanges formels et informels à propos des élèves ou encore des dispositifs didactiques qui constituent tout un répertoire de normes et de systèmes de normes qui viennent elles aussi nourrir l'activité didactique.

Si dans cette section, nous avons fait un effort, nécessairement artificiel pour les besoins de l'analyse, de séparer les normes et les systèmes de normes qui sont en jeu dans les débats de normes les uns des autres, dans l'ordinaire du travail et de l'activité ils se confondent, se mélangent. Il existe aussi des normes qui pourraient être identifiées

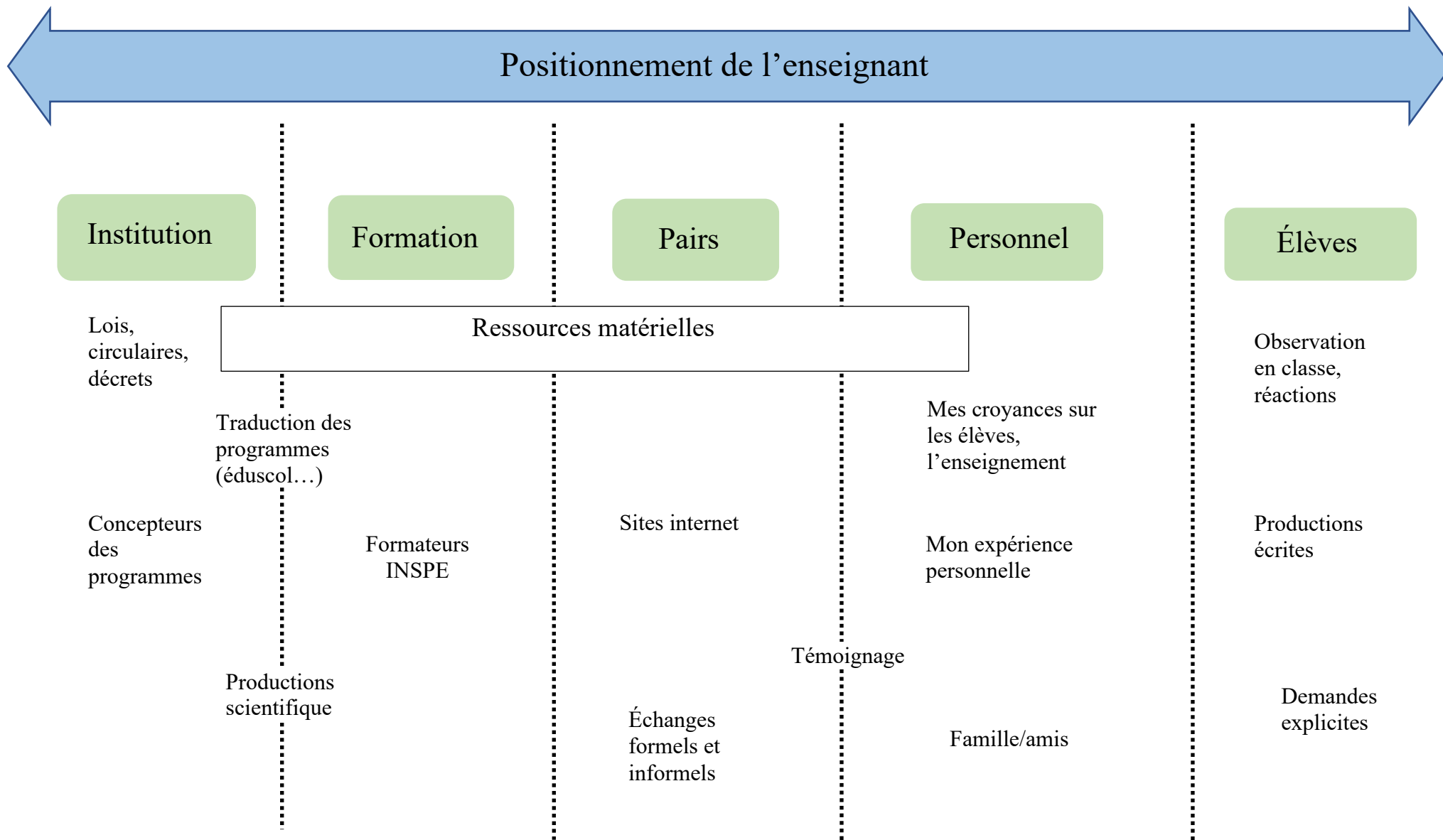


Figure 15 : positionnement des enseignants vis-à-vis des foyers producteurs de normes

Dans le schéma ci-contre, on peut remarquer que l'enseignant (flèche bleue) a une position dynamique vis-à-vis des divers producteurs de normes : l'institution, la formation, les pairs, la vie personnelle et les élèves. L'enseignant lorsqu'il prépare va consulter, faire appel simultanément ou alternativement à des systèmes de normes de provenances différentes qui entrent en tension et parfois mises en concurrence. On peut remarquer que s'intéresser au travail de préparation permet de faire émerger, à la suite d'autres travaux sur le travail enseignant (Hélou et Lantheaume, 2008), la porosité entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle.

Chapitre 12 : L'enseignement de l'écriture à la croisée des segments professionnels, des conditions de vie et de travail et des théories didactiques

Les chapitres 9 et 10 ont permis de mettre en évidence d'une part des éléments caractéristiques du processus de préparation (les tâches à réaliser, les préoccupations qui le traversent) et d'autre part les régularités dans les dispositifs conçus dans le domaine de l'écriture pour des élèves de cycle 3. Il est possible de retenir de ces deux chapitres que les deux facettes de la préparation, parfois confondues par les enseignants ou par d'autres, sont parcourues par des normes, des logiques qui leur sont propres, tout en étant en lien l'une avec l'autre. La préparation est d'abord un processus, réalisé par un enseignant en particulier, qui tente de répondre à préoccupations, des problèmes qu'il rencontre. Ce processus de préparation est une tâche à part entière du travail enseignant, à laquelle correspond des modalités de réalisation, des temps et des lieux. Ce processus aboutit à une activité didactique préparée, qui correspond à ce que l'enseignant s'imagine, construit, anticipe pour permettre l'activité *in situ* d'avoir lieu. Il est important de souligner que, bien qu'elle soit elle aussi normée par les prescriptions, les recommandations, il ne s'agit pas d'une tâche de travail, mais du résultat d'une tâche de travail.

En cela, il est pertinent d'interroger en quoi les conditions de travail et/ou l'appartenance à un segment professionnel (Champy, 2011 ; 2012) est susceptible d'expliquer les arbitrages opérés par les enseignants ainsi que les préoccupations qui les animent. En effet, la cartographie des normes exposée au chapitre 11 a permis de mettre en évidence le rôle central des normes institutionnelles, de formation et issues du collectif de pairs dans la préparation. Nous pouvons alors faire l'hypothèse qu'en fonction des formations reçues, des collectifs auxquels appartiennent les enseignants, la préparation pourra diverger.

La méthodologie d'enquête choisie, de nature qualitative, ne nous permet pas dans le cadre de cette thèse de monter en généralité à propos de ce que serait le travail de préparation dans le domaine de l'écriture « en général ». Ce chapitre entendra alors, à titre d'hypothèses analytiques, de tenter d'identifier des éléments communs aux différents systèmes de normes que nous avons pu analyser dans les chapitres précédents. Il s'agira d'abord d'interroger les normes en fonction des différents segments professionnels, puis en fonction des conditions

de vie et de travail propres (12.1) avant de terminer en proposant une conceptualisation de ce qu'est la préparation de cours dans le domaine de l'écriture (12.2).

12.1. À propos des cultures professionnelles des enseignants de cycle 3

Nous commencerons ce chapitre en tentant d'identifier, en tant qu'hypothèses analytiques, des facteurs explicatifs aux arbitrages communs entre plusieurs enseignants de notre enquête.

L'une des particularités de notre travail de thèse est d'avoir choisi pour terrain d'investigation un « cycle d'apprentissage », identifié et déterminé institutionnellement dans le but d'établir une continuité entre école et collège.

Il est possible de définir la culture professionnelle comme un « système d'orientation universel d'un collectif d'individus, qui se construit à partir de symboles (par ex., langage, signes, comportements particuliers) systématiquement transmis et influençant la perception, la pensée, une série de valeurs en fonction desquelles ces individus agiront tout en affirmant leur appartenance au collectif » (Gather Thurler et Progin, 2022, p. 125). La culture professionnelle serait alors spécifique à un collectif en particulier qui ont développé au fil de temps une certaine compréhension de leur travail et certaines manières de faire.

Dans ce chapitre, nous interrogerons la potentielle culture professionnelle spécifique à certains collectifs d'enseignants, qu'il est possible de percevoir comme des segments : les Professeurs des Écoles et les Professeurs Lycée-Collège d'une part, les enseignants de métropole et les enseignants de Nouvelle-Calédonie d'autre part.

12.1.1. Les segments professionnels : producteurs et transmetteurs de cultures professionnelles

L'un des intérêts est de mettre sur le même plan d'analyse, des enseignants appartenant à des « segments professionnels » différents.

La sociologie des professions (Champy, 2011 ; 2012), originellement initiée par les interactionnistes, propose aux groupes professionnels comme une « agrégation de

segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Strauss & Bucher, 1992, p. 69). Les différents segments appartenant à un même groupe professionnel ont des pratiques de travail, des tâches qui leur sont assignés ou qu'ils s'assignent, des manières d'organiser le travail qui les distinguent du reste du groupe professionnel. Selon cette approche, la diversité des pratiques observées et des manières de s'organiser tient notamment à une variabilité dans la priorisation et la hiérarchisation des valeurs au sein du groupe professionnel.

Dans le cas des enseignants, il est possible d'envisager, au prisme de nos analyses et d'autres travaux en sociologie (Farges, 2010 ; Robert et Carraud, 2018), que les enseignants du primaire et les enseignants du secondaire constituent deux segments professionnels au sein du groupe professionnel des enseignants.

Comme nous l'avons évoqué en première partie, les travaux de Farges indiquent que malgré une homogénéisation des statuts et des formations, de fortes inégalités entre les deux « mondes enseignants » persistent. Selon nous, cette section permet d'explorer quelques pistes qui permettront d'interroger la façon dont les enseignants préparent leur cours, à la fois dans le processus mené et dans le contenu produit, en l'interrogeant à l'aune de ce qui pourrait constituer des systèmes de normes propres à des segments professionnels, qui se sont rassemblés au sein d'une « culture professionnelle ».

Systèmes de normes des enseignants de lettres dans le secondaire

La question des distinctions entre enseignants du premier degré et enseignants du second degré est loin d'être une question récente. Bien au contraire, ce n'est que tardivement dans l'histoire des systèmes éducatifs français et calédoniens que l'idée d'une homogénéisation des formations et des statuts émerge⁹⁴ et que les « enseignants » deviennent un groupe professionnel. Il n'est donc guère étonnant que dans la préparation de cours, tout comme dans l'enseignement de l'écriture, on retrouve des traces du clivage entre enseignement primaire et enseignement secondaire. Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux enseignants de « français » dans le secondaire qui ont participé à notre enquête, des constantes sont observables.

⁹⁴Voir chapitre 1 de la thèse.

En ce qui concerne les dispositifs didactiques conçus, le modèle le plus récurrent chez les enseignants du secondaire est le modèle de la séquence, que nous avons formalisé précédemment (section 11.2.1). Dans la lignée des propositions d'Armand, Descotes, Jordy et Langlade (1992), largement relayées par l'institution et la formation, Celui-ci considère l'écriture comme un des contenus à enseigner, souvent en fin de séquence, et prend place parmi d'autres contenus comme la lecture, l'étude de la langue ou l'oral. L'écriture prend la forme d'une ou deux séance(s), le plus souvent en fin de séquence (même si ce n'est pas systématique, ni même imposé tel quel par le modèle de la séquence) qui a vocation assez souvent à être évalué. Il s'agit là de la façon « classique » (Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine).

Les séances correspondent au modèle didactique de l'atelier d'écriture (Chabanne et Bucheton, 2002). Un « lanceur » (Chabanne, sous presse, 2023) est donné en début de séance qui est supposé permettre aux élèves d'entrer dans l'écriture. La séance repose ensuite sur une alternance entre des phases d'écriture individuelles et des phases de mise en valeur des écrits produits (lectures à voix hautes, recopie au tableau).

Plus largement, le modèle didactique de la séquence est évoqué par tous les enseignants ayant participé à l'enquête (alors que ce n'est le cas d'aucun enseignant du primaire), ainsi que par les autres enseignants du secondaire que nous avons rencontrés.

Collège d'Ophélie (T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie, salle des profs à la pause méridienne

La PLC d'anglais (début de carrière) regrette que je ne fasse pas d'enquête sur la préparation en anglais, elle aurait souhaité participer à l'enquête : « Ophélie m'a raconté ce que vous faites, ce qu'elle t'a montré son travail et tout. C'est dommage, j'aurais bien aimé te montrer mes séquences, on n'a pas toujours l'occasion de les montrer ». Son collègue, PLC d'histoire-géographie n'est pas d'accord : « Je comprends ce que tu fais (l'enquête) mais moi j'aurais pas participé. J'aime pas trop montré ce que je fais. En fait, c'est juste que je fais pas grand-chose pour être honnête donc j'ai pas trop envie que ça se sache ».

**Extrait de journal de terrain,
Collège 4**

La modèle de la séquence est alors un élément de la culture professionnelle des enseignants du secondaire, puisqu'il semble partagé par plusieurs disciplines dans le secondaire et absent dans le primaire. Les enseignants de français dans le secondaire ont alors une culture professionnelle qui est elle-même en tension entre deux cultures : d'une part la culture professionnelle de tous les enseignants du secondaire, d'autre part la culture professionnelle spécifique aux enseignants de « français ». Ces éléments nous invitent à considérer qu'il a à

la fois une culture professionnelle spécifique aux enseignants du secondaire, mais aussi une « culture disciplinaire » (Saussez, 2019) spécifique aux enseignants de français dans le secondaire.

Cette culture est transmise par l'institution, par la formation et par le collectif de pairs à travers notamment la mise en circulation de ressources spécifiques pour le français dans le secondaire : des extraits d'œuvres littéraires, des supports pour élèves, des manuels scolaires. Ces ressources (qui pourront ensuite être instrumentées pour devenir des instruments à l'usage des élèves et/ou des enseignants) ont en commun d'être transportables – pour permettre les changements de salle de classe – et d'être mobilisables sur une séance en particulier, comme dans les ateliers d'écriture, pour convenir au format du cours de 55 minutes au collège.

Systemes de normes des enseignants du primaire

Le système de normes le plus fréquent, d'après l'analyse de nos données, est celui du projet d'écriture, et plus précisément celui du « chantier d'écriture »⁹⁵. Il s'agit d'un système de normes qui partage des similitudes avec le projet d'écriture mobilisé par certains enseignants du secondaire : s'ils semblent être conçus plus régulièrement dans l'année que les projets d'écriture, ils sont conçus plus ponctuellement que d'autres formes de projets. Tous les enseignants de notre enquête en primaire estiment qu'ils *doivent* ou *devraient* être mis en place deux à trois dans l'année. Le modèle de la séance, que ce soit au sein d'un chantier d'écriture ou non, est celui du rituel. Autrement dit un créneau dédié dans l'emploi du temps de la semaine lui est dédié, et que, dans la plupart des cas, les règles définitives du jeu restent les mêmes⁹⁶.

Un autre système de normes important chez les enseignants du premier degré est celui préparer l'espace de classe en début d'année. Il s'agit d'un moment, généralement une ou deux semaines précédent la rentrée scolaire, où les enseignants aménagent leur salle de classe (éventuellement avec leur famille comme nous l'avons vu aux chapitres 11 et 9) : disposition des chaises et tables des élèves, emplacement des armoires dans la salle, rangement des jeux ou dictionnaires, affichages. Tout cela est permis par le fait que les enseignants du primaire disposent de leur propre salle de classe mais pas uniquement. En

⁹⁵ Nous avons étudié l'exemple du chantier d'écriture de Jeanne (PE, T2, Nouvelle-Calédonie).

⁹⁶ Nous avons étudié l'exemple des rituels d'Éric (PE, T4, France métropolitaine) et Alice (PE, T6, France métropolitaine) pour les rituels hors projet et les rituels d'Ilona (PE, T25, France métropolitaine) pour le cas de rituels d'écriture rattachés à un projet d'écriture.

effet, il existe des enseignants du secondaire qui disposent également de leur salle de classe – dans notre enquête c'est le cas de Sandrine (PLC Lettres contractuelle 4^{ème} année, Nouvelle-Calédonie) ou encore de Natacha (PLC Lettres contractuelle 3^{ème} année, France métropolitaine). Pour ces enseignantes, nous avons constaté lors de nos observations sur le terrain que leurs salles de classe étaient bien moins aménagées que celles de classe de primaire : Natacha a affiché quelques exposés de ses élèves sur les murs et Sandrine utilise l'armoire du fond de sa salle pour y entreposer les dictionnaires que les élèves peuvent consulter à tout moment. Le reste de leur salle de classe demeure similaire à toutes les autres classes du collège : des murs nus, un tableau et tables et chaises entreposées frontalement au tableau. Il s'agit d'utilisation de l'espace de classe qui est bien moins travaillée que dans le primaire : comme nous avons pu le voir au chapitre 9, une partie importante du processus de préparation des enseignants du primaire consiste à confectionner ce qui constituera le contrat didactique matériel permanent de la classe : affichages, classeurs, aménagement des coins jeux ou bibliothèques etc... Ces éléments nous permettent de dire que le système de normes consistant à aménager la salle de classe appartient à la culture professionnelle des enseignants du primaire.

Pour conclure cette section, nous proposons de synthétiser les systèmes de normes spécifiques au primaire ou au secondaire, avec le tableau ci-dessous qui s'appuie sur l'ensemble des éléments que nous avons pu évoquer dans les chapitres précédents :

	Systèmes de normes enseignants du primaire	Systèmes de normes enseignants du secondaire en français
Modèles didactiques	Projet d'écriture Rituel d'écriture différenciés	Séquence Atelier d'écriture
Organisation logistique	Utilisation de l'espace de classe et d'affichages pérennes Utilisation de matériel ponctuel	Utilisation de matériel ponctuel
Instruments pour les élèves	Aide-mémoires Supports Extraits d'œuvres littéraires	Supports Extraits d'œuvres littéraires
Ressources	Supports fabriqués par des pairs Aide-mémoires fabriqués par des pairs Extraits d'œuvres littéraires	Manuels scolaires Extraits d'œuvres littéraires

Écrits pour évaluation/ communication de la préparation de cours	Cahier journal	Cahier de texte
Modalités de travail entre pairs (le cas échéant)	Collaborations pérennes dans la conception des progressions Partage occasionnel de ressources	Partage occasionnel de ressources Collaborations ponctuelles dans le cadre de projets communs

Tableau 34 : Les systèmes de normes spécifiques au primaire et au secondaire en français

Les systèmes de normes du primaire, comme nous pouvons le voir dans ce tableau, ancrent l'activité didactique dans un espace singulier (la salle de classe) et dans une école en particulier, avec l'utilisation de matériel de façon pérenne ou longue durée par exemple, alors que l'activité didactique au collège est davantage dans le ponctuel et dans le mouvement.

Les enseignants de France métropolitaine et de Nouvelle-Calédonie : deux segments professionnels distincts ?

Notre étude a aussi pour particularité de proposer d'analyser, sur un même plan, des enseignants exerçant dans des espaces géographiques distincts, espaces où l'École s'est développée selon des logiques proches mais un contexte socio-politique bien différent.

Que permet de dire notre étude à propos de la possible distinction entre les enseignants de Nouvelle-Calédonie et ceux de France métropolitaine ?

Au regard de nos analyses, les tâches réalisées dans le processus de préparation sont communes : les enseignants de Nouvelle-Calédonie, comme leurs homologues métropolitains effectuent des tâches de recherche, de conception de progression, de conception d'instruments etc. En cela, ils font donc le même travail.

Le constat effectué par les politiques et par la sphère sociale en Nouvelle-Calédonie que l'École n'est pas suffisamment adaptée aux problématiques locales est un constat partagé par les enseignants. Leur préparation dans le domaine de l'écriture et en français est selon eux directement impactée, notamment en ce qui concerne la tâche de recherche :

il faut faire un effort supplémentaire de recherche et d'adaptation pour faire en sorte que ce soit concret et parlant pour les élèves d'ici. D'autant plus qu'on a pas de manuel

spécifique pour nous, alors on fait avec des manuels de France. Mais bon tu vois bien le truc, quand dans l'exercice de grammaire portant sur les adjectifs ils proposent tout le champ sémantique de la neige [...] je peux pas utiliser ça

**Entretien semi-directif,
Ophélie, T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie**

Ici est fait le constat d'un manque de ressources matérielles qui seraient validées par les pairs (et/ou la hiérarchie) qui permettrait de pallier à certains trous de normes lorsque l'on considère les textes officiels destinés à l'enseignement en Nouvelle-Calédonie. Il n'y a pas de plateformes qui serait l'équivalent d'éduscol, très peu de manuels scolaires qui sont produits localement. Ophélie explique ici qu'il est difficile pour elle de mobiliser une ressource sans lui apporter de modifications, sans l'instrumentaliser. Le problème qui se pose est à la fois relatif au temps (métrique) consacré au processus de préparation et de la difficulté (professionnelle) d'instrumentaliser une ressource qui n'a pas été conçue pour des élèves comme les siens. Ce problème, selon elle spécifique aux enseignants de Nouvelle-Calédonie, fait qu'ils doivent travailler davantage l'instrumentalisation des ressources, comparé à leurs homologues de France métropolitaine. L'idée sous-jacente ici est celle de la non reconnaissance professionnelle, circonscrite à un espace géographique et culturel : les enseignants de Nouvelle-Calédonie ont l'impression de ne pas être pris en compte par leur hiérarchie et par les concepteurs de ressources.

Ce sentiment de non reconnaissance va de pair avec l'identification d'un public d'élèves distinct de celui de l'hexagone. Il y aurait notamment des difficultés spécifiques :

mes élèves, ils ont un peu du mal avec le concept de fiction. C'est un peu quelque chose qui me... qui me déconcerte parfois et même souvent. Ils me disent « Madame, mais ton histoire c'est faux ! ». Après dans la société kanak, les contes traditionnels ce sont des événements qui sont arrivés dans leur croyance. Donc quand on dit « conte » on parle d'événements anciens, mais qui sont arrivés. Nous on arrive avec La Belle et la Bête par exemple, et on leur dit que c'est pas vrai, que c'est de la fiction, ils ont vraiment du mal.

**Entretien semi-directif,
Ophélie, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie**

Par cette déclaration, Ophélie rejoint ce qu'ont déjà montré les travaux en didactique contextualisée : Il faut prendre en compte les pratiques langagières effectif des élèves ainsi que la culture dans laquelle ils grandissent. Il semblerait que l'affirmation d'une spécificité de l'École calédonienne soit davantage un discours politique, producteur de normes pour les enseignants. En cela, les enseignants, en tentant de trouver des moyens (des ressources, des dispositifs...) pour aider leurs élèves à surmonter leurs difficultés, qu'ils jugent spécifiques

au « contexte » de la Nouvelle-Calédonie, tentent de répondre à la norme institutionnelle de « s'adapter aux besoins des élèves » auxquels veulent aussi répondre leurs homologues de l'hexagone. D'après nos résultats, ni la préparation de cours, ni l'enseignement de l'écriture, ne semble différer véritablement dans l'ordinaire du travail.

Il existe en revanche, des normes spécifiques au contexte local (privilégier le choix d'auteurs calédoniens par exemple) qui se traduisent peu ou prou par des préoccupations professionnelles spécifiques (trouver des ressources qui prennent en compte le contexte social et géographique local par exemple). Ceci nous amène à interroger l'émergence d'un segment professionnel pour les enseignants de Nouvelle-Calédonie : ils ont des normes et des systèmes de normes qui leur sont propres, des valeurs communes, des manières spécifiques de saisir les problèmes et de chercher des moyens pour y répondre.

Plus largement, le cas des enseignants de Nouvelle-Calédonie permet de faire apparaître plus fortement encore le rôle des ressources matérielles produit pour les enseignants : ce sont elles qui permettent de compenser les trous de normes laissés par Instructions Officielles, et qui permettent une forme de validation des pratiques auprès des pairs.

12.1.2. Le(s) collectif(s) de l'école ou du collège producteur(s) de normes

Dans le chapitre précédent, il est apparu le fait que les collectifs de pairs étaient producteurs et transmetteurs de normes tout autant que l'institution ou la formation. En suivant cette perspective, nous venons de faire émerger le fait que l'appartenance à un segment professionnel conditionnait en grande partie les normes auxquelles un enseignant peut être confronté.

Mais d'après nos données, il ne suffit pas d'appartenir à un segment professionnel pour que la transmission des normes advienne d'elle-même. Ce sont aussi les modes de communication, d'échanges entre pairs, voire de travail à plusieurs qui permettent à ces normes de circuler. Aussi, en fonction des écoles et des collèges dans lesquels les enseignants exercent, en fonction des réseaux formels et informels qu'ils peuvent intégrer, les modalités de transmission de normes et les manières de travailler vont varier. C'est plus particulièrement la tâche de recherches qui va être concernée par ces variations, mais aussi plus ponctuellement, la tâche de conception des dispositifs dans le processus de préparation.

Des collectifs constitués dans certaines écoles et établissements

L'enquête ethnologique a permis de mettre en évidence des manières de préparer spécifiques aux enseignants intégrant des collectifs de pairs formellement constitués, et ayant développé des stratégies pour travailler ensemble (section 9.2.1). Pour nous intéresser au travail de préparation de ces enseignants, nous reprendrons les cas que nous avons déjà évoqués, d'Anne-Marie, pour pouvoir les développer.

on se partage le travail avec ma collègue (Lydie, autre enquêtée) de CM2 elle gère le français avec une méthode et moi je m'occupe des maths et après je fais mes autres leçons [...] je suis plutôt scientifique...

**Entretien semi-directif,
Anne-Marie, PE, T21, Nouvelle-Calédonie**

Il s'agit ici, dans la tâche de conception de la progression d'une répartition du travail pour les disciplines institutionnellement identifiées comme « fondamentales ». La décision qui a été prise par le collectif est de se répartir cette partie de conception des enseignements pour répondre à deux problèmes : 1) le processus de préparation est chronophage, il faut donc trouver des moyens de réduire le temps à y consacrer sans perdre de vue son intérêt ; 2) Anne-Marie se sent plus à l'aise dans les disciplines scientifiques que dans les disciplines « littéraires » comme l'histoire ou le français. La répartition des disciplines à préparer se fait alors en fonction du « rapport au savoir » (Charlot, 1992) des enseignants : c'est à la fois leurs affinités avec une discipline donnée, mais aussi, leur sentiment de compétence dans la discipline en question qui fait qu'ils vont choisir, en accord avec leurs pairs, de prendre en charge la préparation de cette discipline. Nous avons constaté une dynamique similaire dans l'école d'Alice (PE, T7, France métropolitaine), où tous les enseignants de classes multi-âge mêlant cycles 2 et cycles 3, se répartissaient eux aussi les différentes disciplines pour la préparation.

Dans le secondaire, la manière de travailler plusieurs diffère de celle du primaire. Travailler à plusieurs dans le secondaire se fait de façon occasionnelle, en lien avec un projet, un dispositif en particulier. C'est le cas, dans ce que nous avons pu recueillir sur le terrain, du projet mis en place par Laure (PLC Lettres, T1, France métropolitaine) et Carine (PE enseignante SEGPA, T25, France métropolitaine).

Ces deux enseignantes exercent dans des écoles où le collectif d'enseignants travaille en « collaboration » (Rogalski, 1994), c'est-à-dire qu'ils partagent *a priori* les mêmes tâches

prescrites et vont prendre des décisions communes pour pouvoir y répondre. Cela entre à la fois dans une logique temporelle (gagner du temps), dans une logique

Le collectif dans le travail individuel : la mobilisation de ressources matérielles partagées par les pairs

Pour d'autres enseignants de notre enquête en revanche, le collège ou l'école n'est pas un lieu propice à l'échange ou au partage, et encore moins à la collaboration. Un enseignant en début de carrière nous raconte :

Il paraît que les collègues expérimentés arrivent à trouver des choses qui marchent. Je sais pas comment ils font et quand je pose la question ils me donnent toujours des réponses évasives [...] ma collègue [...] elle n'a eu que des 6^{ème} et des 5èmes pendant 30 ans. Alors moi je me dis super, une collègue très expérimentée dans un collège d'éducation prioritaire, c'est rare alors elle doit donner de supers conseils. J'ai été déçu. Alors peut-être qu'elle ne veut pas partager ou elle m'aime pas, je sais pas. Mais quand je lui ai demandé des choses elle a su seulement me dire « Tu verras tu trouveras par toi-même » ou « Moi j'ai trouvé au fur et à mesure ».

Entretien semi-directif,
François, T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie

Dans le collège de François (qui aussi le collège d'Ophélie, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie), nos observations convergent avec ces déclarations : nous n'avons remarqué aucune forme de travail à plusieurs pendant notre d'enquête auprès des enseignants de lettres en classe de 6^{ème}. Tous deux sont alors contraints de faire reposer la tâche de recherche dans le processus de préparation uniquement sur la recherche de ressources matérielles sur internet (via des blogs d'enseignants, des chaînes Youtube, comme nous l'avons déjà évoqué au chapitre 9). Cette tâche, qui est vécue comme solitaire, s'inscrit le processus de préparation dans un ou des collectifs de pairs. Ces collectifs peuvent être formalisés ou non.

Des collectifs informels par affinité ou réseaux d'inter-connaissances

Il existe également, dans l'ordinaire du travail des enseignants des binômes ou des collectifs d'enseignants qui se créent par affinité ou par réseaux d'inter-connaissances, passant par la vie privée. Il peut s'agir d'amis enseignants, du conjoint ou de la famille, ou d'anciens collègues exerçant dans d'autres écoles ou établissements avec qui on a gardé contact. Nous pouvons par exemple évoquer le cas de Natacha (PLC Lettres contractuelle 3^e année, France métropolitaine) qui lorsque nous l'interrogeons à propos de son choix de prévoir un emploi du temps, donc une programmation (alors qu'elle exerce au collège), nous explique :

J'ai parlé avec un professeur des écoles en fin de carrière qui m'avait expliqué que les enfants aimaient bien savoir où ils allaient. Et qu'il mettait l'agenda de la journée en fait, et qu'il mettait au tableau. Et les enfants adoraient ça savoir qu'à 8 heures on fait lecture, à 9H on fait mathématiques et tout ça.

**Entretien semi-directif,
Natacha, PLC Lettres contractuelle 3^e année,
France métropolitaine**

C'est bien sa discussion informelle avec un enseignant du primaire qu'elle n'a pas rencontré dans le cadre professionnel, qu'elle choisit de mettre en place une programmation hebdomadaire. Nous pouvons aussi évoquer le cas de Jeanne

On apprend beaucoup plus sur place [...] Donc moi j'ai une tantine en fait qui est maîtresse (rire) qui m'a beaucoup beaucoup aidé. C'est plus par le réseau, par l'échange, qu'on se donne des idées.

**Entretien semi-directif,
Jeanne, T2, PE, Nouvelle-Calédonie**

Cette enseignante en début de carrière souligne l'importance dans son travail de son réseau de connaissances personnelles en lien avec l'École. Il a été pour elle un moyen d'entrer dans le métier, d'apprendre, de se développer professionnellement, bien plus que le collectif d'enseignant de son école avec qui elle dit avoir des relations distantes, réduites au strict nécessaire.

Cette section a alors permis de mettre en évidence les différents types de réseaux d'enseignants, de collectifs enseignants qui, selon les enseignants de notre enquête, avait constitué une ressource, un appui pour eux et principalement pour entrer dans la culture professionnelle des enseignants (pour les débutants) et développer des stratégies pour répondre à des préoccupations pour les plus expérimentés. Cette identification vient apporter des éléments supplémentaires à propos d'un faisceau producteur de normes dans le travail enseignant (voir figure 14 en conclusion de chapitre 11) que sont les pairs.

L'enseignant peut appartenir à différents collectifs de pairs, qui sont plus ou moins susceptibles selon les situations, d'être vecteurs de normes qui lui permettront de faire son travail : l'école ou le collège dans lequel il exerce, les communautés formelles et informelles sur internet, les réseaux d'interconnaissances dans la vie personnelle. Un enseignant en particulier peut plus ou moins privilégier un collectif d'enseignants plutôt qu'un autre, choisir lui-même de s'impliquer dans un collectif ou non. Il est enfin important d'observer que, là encore, on constate une porosité entre la vie professionnelle et la vie personnelle : les frontières s'entremêlent, bougent, sont dynamiques et varient d'un enseignant à l'autre.

12.1.3. Systèmes de normes en fonction des conditions de travail hors école/collège

Cette idée de porosité entre vie professionnelle et vie personnelle est d'autant plus forte que, lorsque l'on s'intéresse à la question des conditions de travail, on ne parle pas uniquement du lieu de travail qu'est l'école ou le collège : on parle aussi pour le cas de la préparation de cours des conditions de vie. Au cours de notre enquête, nous avons appelé « conditions de vie » l'ensemble des éléments matériels et familiaux dans lesquels évoluent les enseignants en dehors de leur travail. Il s'agit de leur type d'habitation (studio ? maison à quatre pièces ?), de leur lieu d'habitation et de sa proximité avec le lieu de travail, de leur situation familiale et le cas échéant, de la profession de leur conjoint. L'ensemble de ces éléments se sont révélés être des contraintes, des normes qui conditionnent, circonscrivent le travail des enseignants en dehors de leur lieu de travail, à savoir leur travail de préparation et leur travail d'évaluation. Nos données nous permettent d'identifier deux ensembles d'enseignants.

Les enseignants ayant des conditions de vie favorables à l'effectuation de tâches de travail à domicile

La question de la taille du domicile, de son nombre de pièces et de la possibilité qu'il présente de pouvoir proposer un espace dédié au travail de l'enseignant. C'est ce que nous avons abordé en section 9.2.2. en proposant un inventaire des lieux de préparation. Dans le cas où ces enseignants effectuent au moins en partie leur processus de préparation à domicile - c'est le cas d'Ophélie (PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie) – celui-ci comporte un espace spécialement aménagé. Pour, Ophélie, il s'agit d'un espace bureau et de plusieurs bibliothèques dispersées dans son appartement lui permettant, notamment pendant les vacances scolaires, de procéder au processus de préparation.

Les familles, et de façon plus générale, l'entourage proche de l'enseignant est aussi producteur de normes concernant leur travail de préparation. D'après notre enquête, il semble exister des formes de soutien différents selon les familles et les situations. Il y a le cas des enseignants qui sont très soutenus par leur famille et leur entourage dans leur travail. Si bien que, pour les enseignants dans cette situation, il n'est pas rare qu'un membre de leur famille participe à leur travail de préparation, pendant le processus de préparation. Nous avons déjà évoqué (section 9.2.2) le cas d'Ilona (PE, T25, France métropolitaine) qui affirme

qu'elle a l'habitude, avec son mari de préparer son espace de classe chaque année. Nous pouvons aussi prendre le cas d'une autre enseignante :

Sur le temps de midi j'avance les corrections pour avoir vraiment que de la préparation du type matériel le soir. Après c'est pareil pour le matériel j'ai de la chance que ma maman m'aide beaucoup (rire) à découper, coller (rire). Parce que ça prend du temps !

**Entretien semi-directif,
Jeanne, PE, T2, Nouvelle-Calédonie**

Ces deux enseignantes travaillent donc avec des membres de leur famille, toutes deux pour la réalisation de la tâche d'organisation logistique. Pour elles, cette aide permet à la fois gagner du temps (métrique) dans la réalisation du processus de préparation mais aussi de passer plus de temps sur d'autres tâches telles que la conception de la progression ou la recherche de ressources. Farges (2011) affirme, à la suite d'autres travaux en sociologie, que les « ressources du ménage » (Chapoulie, 1987) et les « comportements quotidiens » diffèrent en fonction des caractéristiques sociales du conjoint notamment. Dans le cas d'Ilona, dont le mari est ingénieur, nous pouvons faire l'hypothèse que le foyer qu'ils forment à eux deux a des ressources suffisantes pour permettre un travail à domicile.

Les enseignants ayant des conditions de vie non favorables à l'effectuation de tâches de travail à domicile

C'est par exemple le cas de Bertrand (PLC Lettres, T1, France métropolitaine), dont nous avons précédemment étudié le travail. Bertrand vit avec son épouse et ses deux enfants en bas âge dans un appartement disposant de deux chambres (une chambre parentale et une chambre enfants) non loin du collège où il exerce. Selon ses dires, la configuration de son domicile (qui est selon lui, « petit »), couplé à la présence de ses enfants ne lui permettent ni d'avoir un espace de travail chez lui, ni de concrètement envisager pouvoir effectuer une quelconque tâche de travail. C'est pour cela qu'il doit préparer ses cours à la bibliothèque de son quartier.

Il existe aussi des enseignants qui sont dans des situations familiales qui, au contraire, tendent à vouloir faire limiter le plus possible le temps de travail en dehors des heures de classe et donc par extension de faire limiter le travail de préparation. C'est le cas de François (T2, PLC Lettres, Nouvelle-Calédonie) dont nous avons déjà parlé (section 9.2.2) ou encore d'Anne-Marie (PE, T21, Nouvelle-Calédonie). Tous deux, incités par leurs conjoints respectifs et par leurs enfants, tentent de faire en sorte de ne pas laisser le travail déborder sur la vie familiale.

Cette section a été consacrée à l'exposé d'hypothèses analytiques quant aux facteurs explicatifs des arbitrages des enseignants. Il est apparu que les systèmes de normes étaient assemblés en culture professionnelle variant en fonction des segments professionnels. Il est aussi apparu que l'entourage de l'enseignant était lui aussi producteur de normes et conditionne fortement le processus de préparation. L'ensemble de ces éléments permet d'expliquer au moins partiellement, les divergences dans les arbitrages des enseignants. Les caractéristiques sociales du conjoint et/ou de l'entourage proche apparaissent comme des facteurs déterminants pour les modalités de réalisation du travail de préparation : ce sont les familles les plus dotées économiquement et culturellement ainsi que les familles d'enseignants qui accordent une place importante au travail « hors école », et même, qui facilite et contribue à ce travail.

12.2. Vers une modélisation de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture

L'un des questionnements qui a traversé toute la thèse était « comment les enseignants préparent-ils leurs cours dans le domaine de l'écriture ? ». Cette dernière section entend, en s'appuyant sur les chapitres précédents (parties III et IV), apporter des éléments de réponses concrets à cette question.

Parallèlement aux divergences que nous avons fait émerger, il est possible d'identifier des constantes chez l'ensemble des enseignants de l'enquête. Cela permet de dépasser les clivages. Ce dépassement nous semble se trouver dans ce que serait la compétence (Durrive, 2019) des enseignants à propos des questions didactiques de leur travail. Plus précisément, nos analyses indiquent que c'est sous forme de gestes professionnels didactiques que s'exprime cette compétence.

12.2.1. Au-delà des segments professionnels et des conditions de travail : la question de la compétence

L'une des particularités de notre étude est celle d'avoir mis sur le même plan des enseignants en début de carrière et des enseignants expérimentés. Lorsqu'on s'intéresse à la distinction entre l'enseignant expérimenté et l'enseignant débutant, cela implique notamment de se poser la question de ce qu'est la compétence. Dans la perspective ergologique, un enseignant (comme tout travailleur) est compétent (Durrive, 2019) dans le sens où il aura réussi à trouver

un équilibre entre « l'usage de soi par les autres » (ce qu'on lui demande de faire) et « usage de soi par soi » (ce que lui-même veut faire) pour parvenir à faire son travail. Effectivement, faire son travail signifie faire « usage de soi par soi » pour répondre à un problème, à une situation qui appelle une réponse. Pour le dire autrement, un enseignant parvient à être compétent lorsqu'il parvient à faire son travail pour parvenir à répondre aux attentes (de sa hiérarchie, de ses élèves...) tout en s'étant suffisamment réapproprié ces attentes pour les faire siennes. Nous souscrivons à la désignation du terme « compétence » telle que l'entend l'approche ergologique (Durrive, 2015 ; 2019) qui considère - à l'inverse des travaux qui se placent dans une logique managériale - l'acteur et l'acte effectué solidairement pour tenter de qualifier la compétence (ou la non compétence). Pour le dire autrement, nous ne considérons pas que la compétence soit intrinsèque aux personnes, comme s'il s'agissait d'un réservoir (inné ?) dans lequel l'acteur compétent viendrait puiser, et dont l'acteur incompetent serait dépourvu. Bien au contraire, nous cherchons ici à esquisser ce que serait le « savoir préparé » en mobilisant des éléments à la fois observables (ce qui a été fait, ce que nous avons pu observer dans l'enquête) et des éléments appartenant à la subjectivité des acteurs.

Dans cette dynamique, nous pouvons interroger la préparation dans le domaine de l'écriture en tant que compétence : qu'est-ce que savoir préparer dans le domaine de l'écriture ? Qu'ils exercent dans le primaire ou dans le secondaire, les enseignants débutants semblent confrontés à des problèmes et des situations, qui prennent différentes formes, qu'ils disent ne pas parvenir à résoudre. C'est le cas de plusieurs enseignants de notre enquête que nous avons déjà évoqués comme Ophélie (PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie) qui nous explique qu'elle ne parvient pas à suffisamment « différencier » pour répondre aux besoins de ses élèves les plus en difficulté en écriture⁹⁷ :

je pense que c'est pas assez dans le sens où je fais le même cours pour tout le monde en fait. Ma seule façon d'individualiser le travail c'est d'adapter les attentes au niveau de l'évaluation et sinon pendant le cours en lui-même ma seule façon d'individualiser c'est vraiment au moment où je passe dans les rangs pour les aider. Mais le truc c'est que je ne peux pas me démultiplier à l'infini. Et ils sont très sollicitants, ce que je te disais tout à l'heure, très sollicitants

**Entretien semi-directif,
Ophélie, PLC Lettres, T2, Nouvelle-Calédonie**

⁹⁷ Pour rappel, nous avons étudié le dispositif dont parle Ophélie en section

Le problème pour Ophélie est le suivant : dans chacune de ses classes de 6^e, il y a un petit groupe d'élèves qu'elle juge être en très grande difficulté, notamment parce que ce sont les seuls à ne pas parvenir à « écrire quelque chose » pendant les séances d'écriture. Ce problème peut être vu comme un problème d'ordre topogénétique : dans le dispositif tel qu'il est conçu et tel qu'il est actualisé *in situ*, le rôle qu'elle s'est attribuée dans la transaction didactique est trop important. Il semblerait en effet que l'étayage qu'elle a prévu ne repose que sur des interactions individuelles entre elle et un élève donné ; or, plusieurs élèves se trouvent en besoin d'étayage. L'une des solutions à ce problème, qu'elle a partiellement identifiée, serait de prévoir des moyens d'étayer l'activité d'écriture des élèves autrement que par l'interaction orale interindividuelle. Le problème qu'elle rencontre se situe alors davantage dans le temps qu'elle aurait à consacrer à la remise en question de son dispositif d'enseignement de l'écriture :

Côté préparation, ça me demanderait de prendre beaucoup plus de temps pour me demander ce qui marcherait, ce qui marcherait pas. Chercher des trucs sur internet, des nouveaux supports, faire des impressions différentes en fonction des difficultés des élèves, des cours différenciés je veux dire. Une organisation par classe et tout, déjà je dois gérer le fait d'avoir plusieurs classes, alors si en plus je dois faire plusieurs cours par classe... C'est vraiment, je n'ose pas imaginer le temps que ça me prendrait, ça me paraît vraiment infaisable, pour en plus un résultat qui serait pas forcément meilleur que ce que j'ai en ce moment. Ce serait pas... Je n'arrive pas à concevoir, une vie où je préparerais tout le temps.

**Entretien d'autoconfrontation,
Ophélie, T2, Nouvelle-Calédonie**

Ophélie fait ici état des difficultés que disent rencontrer d'autres enseignants débutants de l'enquête : il s'agit du temps métrique à consacrer à la résolution de problèmes qu'ils rencontrent régulièrement dans l'ordinaire de leur travail. Pour Ophélie, c'est ce qu'elle appelle le « manque de différenciation », qui, pour être résolu, nécessiterait une remise en question profonde du dispositif didactique qu'elle a l'habitude de mettre en place.

Les enseignants expérimentés quant à eux semblent avoir trouvé des routines de travail, développé des stratégies pour concevoir des dispositifs didactiques qui permettent l'activité *in situ* d'avoir lieu et de faire apprendre. La priorisation entre les systèmes normes, les valeurs, chez les enseignants expérimentés est davantage ancrée dans les habitudes de leur activité didactique (que ce soit dans le processus de préparation que dans l'*in situ*).

Alors moi, dans toutes ces années, j'ai vu certains gamins venir à reculons. Moi ma priorité c'est que les deux première périodes je donne envie aux élèves de venir à l'école et l'envie d'apprendre. Sur pas mal d'enfants ça fonctionne... Pour d'autres, on a pas des solutions

pour tout le monde malheureusement. Donc là, cette part du métier, c'est pas la didactique, c'est vraiment le côté humain. J'ai décidé de travailler comme ça parce qu'on a trop d'échec et parce qu'aussi on est dans un monde où la réussite... On s'attache plus aujourd'hui au chiffre qu'à l'enfant, qu'à l'être humain.

**Entretien semi-directif,
Lydie, PE, T17, Nouvelle-Calédonie**

Ici, Lydie en exprimant sa valeur « donner la priorité à l'enfant en tant qu'être humain » et aux normes qu'elle a choisi pour agir en accord avec cette valeur, montre qu'elle a une vision plus stabilisée de son propre travail, et surtout qu'elle fait « usage de soi par soi », à savoir qu'elle s'est suffisamment réappropriée les tâches et les missions qui lui sont assignées pour pouvoir les remplir à sa façon, en agissant d'une manière qui lui paraît conforme à ses valeurs. Ce n'est par exemple pas le cas d'Ophélie qui procède plutôt à des arbitrages pour faire son travail « malgré tout » ou pour « limiter la casse », tout en sachant que selon elle sa manière d'agir ne correspond pas à ce qu'elle souhaiterait faire dans l'absolu.

De nombreux travaux anglo-saxons se sont intéressés à ce qu'est l'expertise enseignante. Tochon (2004 ; 2007), en se plaçant en partie dans la lignée de ces travaux, identifie les caractéristiques qui différencient l'enseignant expert de l'enseignant novice. Il s'agit, dans les pratiques effectives, de routines, de manières de faire, d'interpréter des situations de travail, qui permettrait de mieux répondre aux problèmes rencontrés, de mieux les anticiper tout en gardant une marge de manœuvre.

12.2.2. Les gestes professionnels didactiques du processus de préparation

À la lumière des analyses que nous avons déjà formulées dans les chapitres précédents, il est possible de considérer que le processus de préparation consiste à réaliser des tâches que se donnent à faire les enseignants. Nous souhaiterions faire une focale sur la dimension didactique de ces tâches (et de leur réalisation). D'un point de vue didactique, la tâche qui est hiérarchiquement la plus importante (et qui est reconnue comme telle par les enseignants) est celle de conception de la progression, puisque c'est elle qui va conditionner la réalisation des autres tâches didactiques que sont les recherches, la conception des documents et instruments pour élèves et l'organisation logistique. Cette section présentera en quoi chacune de ces tâches relève d'un caractère didactique et que savoir réaliser ces tâches revient à savoir

réaliser des gestes professionnels didactiques, entendus une « manière métaphorique [de désigner] l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations » (Bucheton et Soulé, 2008, p. 43).

Se figurer les élèves quand ils sont absents

L'activité didactique est une activité conjointe (Sensevy, 2011). Mais de quelle façon se manifeste le caractère conjoint de cette activité se caractérise-t-il pendant le processus de préparation puisque les élèves sont physiquement absents ?

Du fait de cette absence, c'est l'enseignant qui va convoquer par plusieurs moyens. Il s'agit d'un des gestes de préparation les plus importants, hiérarchiquement supérieur aux autres dans le sens où il semble être une priorité pour tous les enseignants : il s'agit, dans toutes les tâches à réaliser dans le processus de préparation de se figurer ce que feront ou pourraient faire les élèves pendant l'activité *in situ*, ce que pourraient être leurs réactions, leurs difficultés, leurs préférences. C'est en grande partie en fonction de ce travail de figuration que s'opèrent les arbitrages entre normes et systèmes de normes.

Pour nous intéresser à la façon dont s'opère ce geste de figuration, nous partirons des discours que portent les enseignants à propos de leurs élèves lorsqu'ils préparent. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant est en train de prévoir un « plan de classe » pendant son processus de préparation :

Ce que je vais faire c'est que je vais mettre des élèves qui ont des difficultés dans le même coin de la classe, près de mon bureau. Alors dans ceux qui ont besoin le plus d'aide il y a Tom, Liam, Jean-Christophe, Basile, qui d'autre ? Est-ce que je mets ? Est-ce que je mets Arlène ? Elle s'en était mieux sorti la dernière fois... Je la mettrai avec quelqu'un d'un peu meilleur qu'elle pour la booster. Alors déjà ces quatre là. Alors je vais mettre Jean-Christophe avec Basile et Tom avec Liam. Voilà, ça c'est fait, ce sont les élèves le plus en difficulté dans la classe je dirais.

**Observation de moment de préparation,
François, PLC Lettres, T2,
Nouvelle-Calédonie**

Ici, le « plan de classe », qui constituera un élément de la topogénèse du dispositif qui est en train d'être construit, repose sur ce que l'enseignant a identifié des difficultés de ses élèves dans le domaine de l'écriture. L'enseignant identifie un groupe d'élèves, qu'il juge particulièrement en difficulté comparé au reste des élèves. Cette identification peut être considérée comme représentation que l'enseignant s'est fait à partir de l'expérience l'activité

in situ antérieure, déjà réalisée. Aussi, il apparaît possible de considérer que les enseignants se figurent des types « d'archi-élèves ».

La notion d'archi-élève est définie par Ronveaux (2014, p. 126) comme un « élève archétypal reconstitué par le chercheur à partir des dispositifs, des tâches élaborés par l'enseignant, de ses reformulations, des réactions orales et écrites de l'élève, des supports que ce dernier a sous les yeux, etc ».

Nous pensons que cette vision de l'élève archétypal est pertinente également pour désigner la représentation abstraite que les enseignants se font « des élèves » - qui peut varier selon les disciplines, les contenus à enseigner etc. – permettant de catégoriser les différents élèves. C'est principalement l'expérience de la classe, vécue par l'enseignant, qui permet de construire cet archi-élève, mais ce peut être aussi des normes issues de la formation, du collectif de pairs ou de l'institution.

Dans l'extrait ci-dessus, il est possible de considérer que les « élèves les plus en difficulté » constituent une catégorie d'archi-élèves scripteurs. Dans cette perspective, une catégorie d'archi-élève se forge à partir d'observations en classe, de jugements, des résultats d'évaluation (notés ou non) mais aussi alimenté par le discours d'autrui (hiérarchie, parents d'élèves, pairs...). Le processus de préparation consiste à procéder à des arbitrages en fonction de chaque catégorie d'archi-élève identifiée par un enseignant donné. Nous avons regroupé dans le tableau ci-dessous les catégories d'archi-élèves scripteurs qui se dégagent de notre corpus de données :

Catégories d'archi-élèves selon les enseignants	Définition de la catégorie	Choix didactiques dans les dispositifs pour ces élèves en particulier
« Les élèves qui sont/ont le plus en/de difficulté »	Ce sont des élèves qui ne parviennent pas à produire d'écrit	Règles définitives adaptées ; étayages supplémentaires OU Pas de différenciation
« Les élèves qui ont quelques difficultés »	Des élèves qui n'écrivent pas dès le début des phases d'écriture dans les dispositifs. Ils écrivent lentement et en petite quantité	Étayage supplémentaire, souvent des interactions verbales

« Les élèves »	Des élèves qui répondent aux critères fixés par l'enseignant pour la tâche d'écriture	Pas de différenciation
« Les élèves à l'aise »	Des élèves qui écrivent de façon autonomes, souvent en quantité et rapidement. Leurs productions dépassent les attentes de l'enseignant	Pas de différenciation OU Ajout de tâches à réaliser ou d'éléments qui permettent de réviser les productions écrites

Tableau 35 : Les archi-élèves scripteurs selon les enseignants

À la lecture de ce tableau, il est possible de repérer des critères permettant de distinguer les différentes catégories : le degré d'autonomie des élèves dans la tâche d'écriture, leur vitesse d'écriture et la quantité produite. Ces critères ici ne constituent pas des critères d'évaluation notée (il n'est pas *demandé* aux élèves d'écrire vite par exemple) mais des critères en termes d'avancée individuelle des élèves dans la tâche d'écriture (et donc dans l'acquisition du « savoir écrire »). Cette catégorisation est le moyen pour les enseignants de convoquer les élèves dans le processus de préparation, malgré leur absence physique : elle permet d'arbitrer entre les différentes normes possibles lors de la construction des dispositifs didactiques.

Pour tous les enseignants, le groupe « les élèves » est le groupe de référence, ceux pour qui tous les dispositifs didactiques sont construits. Il s'agit du groupe d'élèves considéré comme le plus nombreux, mais aussi celui qui correspond le plus au « prototype » de l'élève qui n'a ni des « difficultés », ni des « facilités » selon les dires des enseignants.

Les « élèves qui ont quelques difficultés » sont ceux qui, comparé au groupe de référence, nécessitent un étayage modéré. Ils sont identifiés par tous les enseignants de l'enquête, et pris en compte dans tous les dispositifs conçus que nous avons pu recueillir.

Les « élèves les plus en difficulté » sont aussi identifiés par tous les enseignants. La différence avec les autres catégories est que, pour certains enseignants, elle fait l'objet de préoccupations mais ne trouve pas de traduction dans le dispositif conçu. Il en est de même pour les élèves l'aise qui sont tantôt assimilés au groupe de référence (« les élèves »), tantôt identifiés sans que cette identification ne donne lieu à des éléments didactiques concrets dans le dispositif conçu.

Analyser des ressources matérielles

La tâche de recherche tel que nous l'avons présenté au chapitre neuf ne consiste pas seulement à chercher des ressources. Pendant ce temps de lecture, d'observation, les enseignants pour pouvoir sélectionner les ressources et ensuite les mobiliser, vont procéder à une analyse didactique. Comme l'explique Jeanne (T2, PE, Nouvelle-Calédonie) en entretien semi-directif : « je veux trouver l'atelier qui va bien, le texte qui va bien ». Cela peut prendre différentes formes et plus exactement se traduire par différents questionnements. Quelle est la nature de la ressource ? Que peut-elle permettre de faire ? Quel contenu ou savoirs permet-t-elle de travailler ? Que ne permet-t-elle pas ? Quelles fonctions peut-elle occuper dans un dispositif ? Ces questionnements, qui donnent lieu à une analyse de la part des enseignants, dépassent ensuite la simple tâche de recherche et se poursuit dans la tâche de conception d'un dispositif. En entretien d'autoconfrontation, nous demandons à Bertrand (PLC Lettres, T1, France métropolitaine) d'expliquer ses choix pendant la conception d'un dispositif (une séance d'écriture). Pour rappel, lors cette partie de son processus de préparation, Bertrand a procédé à une lecture commentée des pages d'exercice qu'il avait au préalable sélectionnées. Le manuel présentait sur la première double page une série d'exercices destinés à faire écrire les élèves et la seconde double page une série d'exercices de langue. Le dispositif auquel Bertrand a abouti reposait en une alternance entre exercices d'écriture et exercices de langue. Il explique pourquoi :

le manuel disait (aux élèves) d'améliorer le récit mais il donnait pas de moyen, il disait pas comment améliorer, il donnait pas de piste donc il a fallu que j'aie chercher des pistes dans les exercices. Mais pourquoi forcément des exercices de langue ? Pourquoi je vais voir la page de derrière... l'exercice de vocabulaire par exemple je vois pas en quoi il aurait pu les aider. Quand j'y pense en fait les exercices de vocabulaire enfin de langue derrière ils ont pas été pensés pour être introduits dans l'exercice d'écriture

**Entretien d'autoconfrontation,
Bertrand, T1, PLC Lettres,
France métropolitaine**

À travers une analyse des exercices, qui dans le cas présent passe par une analyse langagière des consignes et des tâches qu'elles sont supposées amener, Bertrand a ainsi identifié ce qui, dans l'optique de construire son dispositif venait à « manquer » dans le manuel et la façon dont il pouvait apporter des éléments supplémentaires ou bien réagencer des éléments pour qu'ils soient davantage conformes.

L'analyse qu'il opère (qui permet ensuite la conception du dispositif) peut selon nous être considéré comme un geste professionnel didactique. L'analyse des ressources consiste ainsi

à lire, observer (et parfois écouter pour des ressources auditives ou pour des vidéos) les ressources, en saisir le potentiel didactique et le critiquer. Ce geste d'analyse est réalisé par les enseignants pour l'effectuation de leurs tâches de recherche, de conception des dispositifs et de conception des instruments pour élèves. Il permettra la sélection et, le cas échéant, l'instrumentalisation. Il est alors possible, dans la perspective de Rabardel (1995), reprise par Goigoux (2007) de considérer que cette analyse consiste à identifier les schèmes d'utilisation didactiques de ces ressources.

Instrumentaliser des ressources

Nous avons déjà évoqué, en section (9.1.2), le fait que les ressources matérielles pouvaient être instrumentalisées (et instrumentées) par les enseignants. Pour cela, pendant le processus de préparation, les enseignants vont apporter des modifications aux ressources en question, voire, complètement transformer la ressource de départ.

<p style="text-align: center;"><i>Ecrire une critique sur un livre</i></p> <p><i>Une critique peut être positive ou négative.</i></p> <p><i>Ecrire une critique, c'est donner son avis sur un livre. Cet avis est personnel mais il est argumenté par notre lecture. Il peut comprendre une ou plusieurs parties.</i></p> <p><i>Et bien sûr, tu as le droit de ne pas aimer un livre... à condition de dire pourquoi !</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Maintenant, à ton tour !</i></p> <p><i>l'accroche</i></p> <p><i>c'est un résumé (sans raconter la fin) (1 ou 2 phrases) qui doit attirer le futur lecteur. Il se termine souvent par une phrase interrogative ou une phrase en suspens qui incitera à lire le livre.</i></p> <p><i>un avis sur l'histoire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>quels sont les thèmes, le sujet de l'histoire?</i> • <i>le sujet est-il intéressant, important, actuel, vous touche-t-il, vous préoccupe-t-il...? ce qu'on a aimé, ce qu'on a appris, ce qu'on a ressenti...</i> • <i>le déroulement, la construction du récit :</i> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <p><i>ce qu'on a aimé, ce qui nous a gêné : beaucoup ou pas assez d'actions, un rythme rapide ou trop lent, des chapitres</i></p> </div>	<p style="text-align: center;"><u>Réaliser une critique de livre</u></p> <p><u>Qu'est-ce qu'un article critique ?</u></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><u>Pour vous aider à concevoir votre propre critique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lisez les deux articles du document joint ainsi que ceux projetés au tableau. - Essayez de repérer les différentes étapes présentes dans chaque article. <p><u>1^{ère} étape :</u></p> <p>Présenter les références du livre critiqué (à vous de voir si vous préférez les placer au début ou à la fin de votre critique) Titre + auteur + maison d'édition + année de publication (en priorité)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><u>2^{ème} étape :</u></p> <p>Résumer en une ou deux phrases l'histoire racontée, les éléments clefs de cette histoire.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><u>3^{ème} étape :</u></p> <p>Réaliser une critique objective :</p>
---	---

<p><i>courts ou trop longs... intrigue simple ou compliquée, bien ficelée, captivante, y a-t-il beaucoup de rebondissements, suspense, mystère,...?</i></p>	<p>.....</p> <p>Réaliser une critique subjective :</p> <p>.....</p>
<p>les lieux et décors :</p> <p><i>réalistes, fantastiques, magiques, sobres, vagues, poétiques ...</i></p>	<p>4^{ème} étape :</p> <p>Trouver un titre et/ou une phrase d'accroche pour interpeller le lecteur.</p> <p>.....</p> <p>A vous de critiquer ...</p> <p>Choisissez le livre de La Valise aux Histoires dont vous souhaitez faire le critique et écrivez ses références :</p> <p>.....</p> <p>Écrivez votre propre critique en suivant les différentes étapes :</p> <p>.....</p>

**Écrit de préparation,
Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine**

Pour pouvoir instrumentaliser la ressource, Laure a opéré des opérations de mise en forme : la ressource d'origine étant une page de blog destinée à donner des informations indicatives, elle n'était pas pensée pouvoir servir directement en classe avec des élèves. L'enseignante a alors fait un travail de sélection d'informations, de réécriture de ces informations sous formes de consignes, de mise en forme pour permettre aux élèves d'écrire sur le support.

Parmi ces opérations, c'est celle de formulation de consigne qui semble, dans le cas de l'écriture, fait le plus l'objet de préoccupation de la part des enseignants. La formulation d'une consigne, est un travail didactique, mais aussi langagier.

Plus largement, instrument une ressource, dans le cadre de l'enseignement de l'écriture, c'est effectuer un geste didactique reposant sur des aspects langagiers et sémiotiques.

12.2.3. Les gestes professionnels didactiques préparés

Rappelons que l'activité didactique prévue est une activité qui par définition n'est pas réalisée : elle sera nécessairement renormalisée, actualisée dans l'ici et maintenant de l'activité *in situ* en classe avec les élèves. Néanmoins, l'analyse de nos données a permis de mettre en évidence le fait que, c'était cette activité prévue qui permettait ensuite à l'activité *in situ* d'avoir lieu, par la construction de dispositifs didactiques. Cela ne signifie pas pour autant que l'activité *in situ* est *l'application* ou la *mise en œuvre* de ce qui a été préparé et

que les *écarts* entre ce qui est prévu et ce qui se fait réellement soient préjudiciables à l'apprentissage des élèves ou bien soient le témoin d'une *mauvaise préparation* de la part de l'enseignant. Bien au contraire, l'activité prévue, parce qu'elle constitue un système de normes construit par l'enseignant, sera appelée à être renormalisée en situation. C'est l'essence même toute activité humaine. Mettre en visibilité l'activité didactique prévue c'est alors non pas donner ce qui *devrait* être fait dans l'activité *in situ*, mais faire émerger les éléments – notamment didactiques – qui donneront des repères, des appuis sur lesquels se reposer, des orientations.

Penser que l'activité *in situ* est permise par une activité didactique préparée implique de s'intéresser à cette activité préparée. Le chapitre 11 de cette thèse a été consacré à l'analyse des dispositifs préparés, puisque, comme nous l'avons vu, ces dispositifs constituent l'essentiel de l'activité préparée. Cette section entend poursuivre l'analyse de l'activité préparée en proposant un focus sur ce que l'enseignant prépare à propos de son propre rôle dans le dispositif, et plus largement, dans la future activité *in situ*.

Préparer l'écriture

Le geste de préparation à l'écriture, côté enseignant, peut être prévu sur différentes échelles en fonction des dispositifs. Nous partirons de deux cas de dispositifs :

Dispositif conçu	Moyen de préparer
Séance de lecture Laure, PLC Lettres, T1, France métropolitaine	Créer un répertoire de référence Pratiquer régulièrement l'écriture
Séance d'atelier d'écriture Carine, enseignante SEGPA, T25, France métropolitaine	Phase consacrée à la transformation d'une œuvre existante en œuvre personnelle

Tableau 36 : Dispositifs où les enseignants préparent les élèves à l'écriture

Préparer à l'écriture est un geste de tissage (Bucheton et Soulé, 2009). En effet, si nous prenons le cas de la « séance de lecture » mise en place par Laure, il est important de rappeler que ce dispositif n'avait pas pour ambition première ni d'enseigner l'écriture, ni de préparer l'écriture. En revanche, considérée dans l'ensemble de la séquence, la totalité des séances cumulées les unes avec les autres sont pensées pour mener à la tâche complexe finale (très souvent évaluée). Dans le cas où cette tâche finale est une tâche d'écriture comme c'est le cas dans le dispositif de Laure, plusieurs séances permettent selon elle de « préparer »

explicitement les élèves à l'écriture (Kervyn, 2021). Le concept de « préparer à l'écriture » peut selon nous être pensé de façon réciproque pour désigner le geste professionnel didactique consistant à la fois à nourrir la future tâche d'écriture des élèves et à établir des liens explicites entre les éléments de préparation (ici la séance de lecture) et la tâche d'écriture. Préparer à l'écriture est donc à la fois un geste à réaliser *in situ* qui est pensé dans l'activité préparée, mais aussi un geste qui se trouve dans la conception du dispositif en lui-même. Préparer à l'écriture c'est à la fois *in situ* d'établir des liens entre les éléments lors des interactions verbales par exemple, mais aussi, concevoir un dispositif qui permette avec l'agencement des tâches, la mobilisation d'instruments didactiques, de penser à donner des éléments aux élèves qui lui permettront ensuite d'écrire.

Lancer l'écriture

Il s'agit d'un geste qui apparaît commun à tous les enseignants de notre enquête, et qui fait l'objet d'une activité didactique préparée particulièrement travaillée et construite. Pour nous y intéresser, nous prendrons le cas d'Élise, dont nous avons déjà étudié le dispositif (section 10.3.2). Pour poursuivre cette analyse et conceptualiser le geste de « lancer l'écriture », il nous faut faire une focale sur l'une des phases : il s'agit d'un moment qui précède l'engagement des élèves dans l'écriture :

je prévois de faire lire la consigne, de faire expliquer et ensuite de demander « qui a une idée de ce qu'il veut écrire ? » ou « qu'est-ce que vous pensez que vous pouvez écrire avec ce sujet ? ». Et ça lance l'échange. Et c'est là que c'est difficile d'organiser : y en qui lancent des idées en l'air à travers la classe, mais des idées intéressantes ! Mais finalement, si les autres ils sont pas attentifs, et puis d'ailleurs c'est possible puisque c'est bruyant, ça perd de son intérêt si l'idée elle est juste dite comme ça. Mais en même temps j'ai pas trop d'idée sur comment faire autrement. Peut-être avec de l'écrit mais voilà ce serait encore compliqué je pense.

**Entretien d'autoconfrontation,
Ophélie, T2, PLC Lettres,
Nouvelle-Calédonie**

Pour ce dispositif, conçu par Ophélie, lancer l'écriture consiste à animer un échange avec le groupe-classe en entier qui permette 1) de s'assurer de la « compréhension » de la tâche demandée ; 2) d'émettre des propositions pour effectuer la tâche. Certaines questions permettant d'organiser les échanges sont déjà prévues, d'autres seront à improviser *in situ*.

Il s'agit d'à la fois un geste d'étayage (elle donne des éléments qui vont permettre à ses élèves d'écrire), un geste de pilotage (elle va orienter le groupe vers une certaine tâche en

donnant des indications verbales) et d'un geste de tissage (elle va établir des liens entre la préparation à l'écriture pour permettre l'entrée en écriture).

Étayer

Il apparaît, à la lumière de nos analyses, qu'étayer dans l'activité *in situ* est aussi un geste professionnel didactique qui non seulement se prévoit (l'enseignant se dit qu'il *fera* ceci pour aider ses élèves) mais aussi qui se prépare et se construit (l'enseignant conçoit tel élément du dispositif pour aider ses élèves). Pour le second cas, nous avons par exemple évoqué en section 9.4.1 les configurations topogénétiques permettant aux élèves de s'aider les uns les autres ou encore celles où ces sont des instruments (tels que des aides-mémoires) qui prennent ce rôle. L'étayage se construit alors dès le processus de préparation.

Dans cette section, nous entendons nous intéresser à ce qui relève plus particulièrement de l'étayage en tant que geste professionnel de l'enseignant. Il s'agit de ce que l'enseignant fait, dit, pour *aider* ses élèves. Nos analyses font ressortir le fait que ce geste d'étayage, bien que réalisé *in situ*, se construit en amont. Pour appréhender cette question, nous partirons du cas déjà évoqué de Bertrand (T1, PLC Lettres, France métropolitaine). Dans le dispositif qu'il a conçu, la phase centrale d'écriture (qui est aussi l'une des phases finales de sa séance) se déroule « en autonomie » individuelle, et pendant ce temps, Bertrand prévoit de « passer dans les rangs pour répondre aux questions des élèves ». En entretien d'autoconfrontation, nous lui demandons d'expliquer ce qu'il prévoit plus précisément :

je comptais passer dans les rangs pour donner de l'aide individuelle aux élèves qui en font la demande [...] les moments vraiment d'écriture ils savent que l'important c'est de produire un écrit qui soit, comment dire ? Peut-être pas littéraire mais un peu quand même [...] je leur fais des suggestions sur le rythme, sur des éléments de contenus. Là par exemple pour l'histoire de Tintin, je vais leur suggérer d'ajouter des éléments de description, c'est souvent ça qui manque dans le narratif. On n'a pas de cadre, donc je les aide à décrire. Ici voilà ça pourra être la montagne, la météo, ou alors les sentiments de Tintin.

**Entretien d'autoconfrontation,
Bertrand, T1, PLC Lettres,
France métropolitaine**

Ce qu'il prévoit c'est, par interaction verbale avec ses élèves, individuellement en partant d'écrits déjà produits, de donner des éléments pour « améliorer » leurs écrits. Ici, la nature de l'étayage prend forme avec la nature de l'écrit demandé aux élèves, et plus exactement au genre littéraire demandé (pour rappel, un récit d'aventure qui s'inscrit dans « la suite » de l'extrait de bande-dessinée). Bertrand choisit de privilégier des interactions verbales portant sur « le contenu », par opposition à des interactions verbales qui porteraient sur « la

langue ». Ce qui est important selon lui, c'est que les élèves produisent un récit qui ait une intention littéraire, et en cela, qui respecte les éléments définitoires du genre qui leur est demandé. L'étayage qu'il prévoit d'apporter est ainsi orienté dans ce sens.

Comme Bertrand, beaucoup d'enseignants de l'enquête prévoient d'étayer la tâche d'écriture dans laquelle seront leurs élèves avec des interactions verbales brèves, à l'occasion d'un passage dans les rangs.

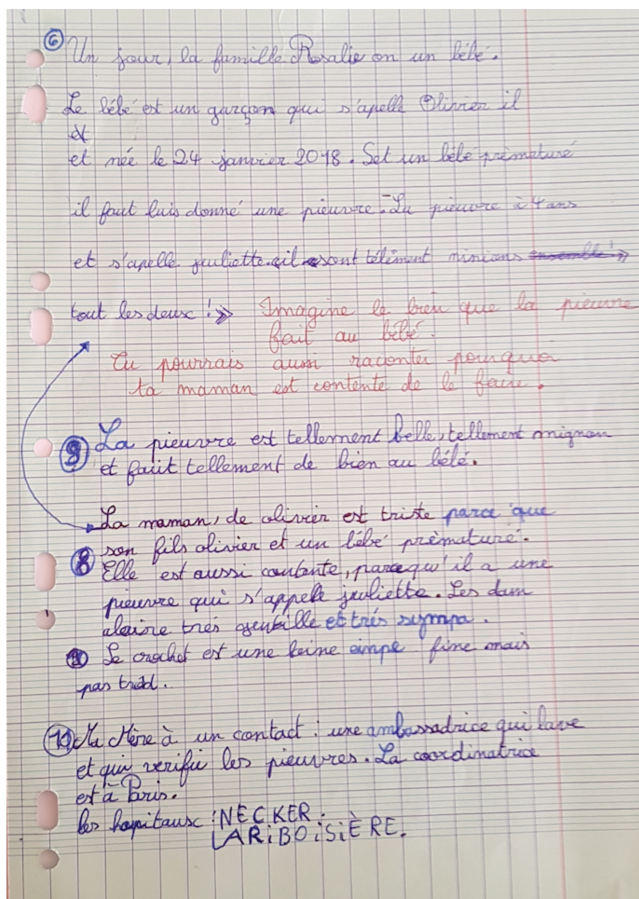
Relancer la tâche d'écriture

Il s'agit d'un geste qui ne se trouve que dans les dispositifs où sont prévus plusieurs phases d'écriture. La forme du geste de relance peut varier tout autant que le contenu qui est en jeu. En effet, ce geste peut consister à relancer l'écriture, ou bien pour être plus précis, tantôt lancer la réécriture, lancer la révision ou bien lancer la correction. Nous reprenons pour appuyer notre propos le cas d'Ilona que nous avons déjà évoqué. Pour elle, le geste de relancement de l'écriture s'effectue pendant son processus de préparation, pour permettre à ses élèves de réviser, réécrire ou réviser (elle différencie selon les besoins) :

c'est de se mettre dans l'histoire de chaque enfant et trouver comment ne pas écrire à leur place mais leur donner du matériau pour écrire

**Entretien semi-directif,
Ilona, T21, PE, France métropolitaine**

Le relancement pour elle se fait (pour la majorité de ses élèves) par des marques écrites sur la production écrite. Nous en proposons ici un exemple :



Sur cette production, c'est la phrase écrite en rouge : « Imagine le bien que la pieuvre fait au bébé. Tu pourras aussi raconter pourquoi ta maman est contente de le faire » sert de relanceur à la tâche d'écriture. Ici, il s'agit d'aider l'élève poursuivre son texte, donc, lui donner des éléments de fond pour qu'il puisse écrire. Les questions de normes linguistiques ne sont pas abordées, conformément à l'intention didactique d'Ilona qui, nous l'avions déjà vu, était de faire écrire un récit créatif ou *a minima*, de fiction.

Le geste de relancer l'écriture consiste alors à donner des éléments pour écrire à nouveau. En fonction de l'intention didactique et du dispositif, la nature de la relance va varier : elle peut porter sur les normes linguistiques qui induira une révision et/ou correction de la production, sur le « fond » comme c'est le cas du dispositif d'Ilona (qui induira une poursuite ou une réécriture).

Évaluer

Évaluer en général et dans l'écriture en particulier est aussi un geste professionnel didactique consistant à porter un *regard* sur les productions écrites des élèves. Pour Pilorgé (2010)⁹⁸ évaluer les écrits d'élèves dans les pratiques des enseignants, c'est se mettre dans une certaine « posture » en fonction des attentes explicites et implicites de l'évaluation considérée, et de l'évaluation de l'écriture en général. Dans notre corpus, il est apparu qu'en fonction des modèles didactiques mobilisés et donc, des dispositifs didactiques construits, et de la conception de l'écriture et du sujet scripteur ou écrivain, pouvait beaucoup varier. Nous repartirons du cas d'Élise (PE, T1, France métropolitaine).

Grille d'évaluation de ma production écrite – jet n°1

	Mon évaluation	Évaluation de la maîtresse	Commentaires
L'histoire que j'ai écrite a un début et une fin.	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	
L'histoire que j'ai écrite raconte la suite de l'histoire du chien.	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	
J'ai utilisé le passé composé et l'imparfait.	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	oui non <input checked="" type="radio"/> parfois	J'ai souligné les verbes qui ne sont ni au passé composé ni à l'imparfait
J'ai utilisé la troisième personne du singulier ou du pluriel.	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	
J'ai donné assez d'informations pour que le lecteur comprenne mon texte.	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	oui non <input checked="" type="radio"/> parfois	C'est étonnant que le chien retrouve son maître au terminus "par hasard".
J'ai formulé des phrases claires.	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	oui non <input checked="" type="radio"/> parfois	Il faut séparer les phrases par des points et des majuscules.
J'ai utilisé la ponctuation de manière adaptée.	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	
J'ai évité les répétitions.	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> parfois	

**Observation de classe,
Élise, PE, T1, France métropolitaine**

Le fait de mobiliser une « grille critériée » comme nous pouvons l'observer ci-dessus inscrit ce dispositif dans le modèle didactique de « l'expression écrite » (Chabanne et Bucheton, 2002). La posture d'Élise est selon nous à mi-chemin entre celle de la « gardienne du code » et celle de la « lectrice naïve » (Pilorgé, 2010), c'est-à-dire que les critères d'évaluation choisis par Élise ainsi que la nature de ses commentaires portent à la fois sur « le code », c'est-à-dire les normes linguistiques, ainsi que sur la représentation du monde dans le texte. On peut constater aussi que les commentaires sont ceux d'un « lecteur (ici une lectrice) qui croit, qui veut croire, ou feint de croire en la réalité du référent proposé sans l'envisager explicitement dans sa construction langagière » (Pilorgé, 2010, p. 88). Ici c'est le cas notamment du commentaire : « C'est étonnant que le chien retrouve son maître au terminus »

⁹⁸ Une littérature scientifique abondante en sciences du langage s'est intéressée aux « annotations » des enseignants sur les « copies » des élèves ou les « productions » des élèves.

« par hasard » ». Savoir évaluer est un geste professionnel réalisé par tous les enseignants de l'enquête.

Valoriser les productions des élèves

Valoriser les productions des élèves implique que l'enseignant porte un regard sur cette production sans toutefois s'y limiter. En effet, la valorisation comme geste professionnel consiste à poser un regard positif sur les productions et à leur donner une place concrète dans le dispositif didactique (qui dépasse celle de l'écrit relu par l'enseignant pour être évalué). C'est ce que nous avons pu observer dans notre analyse, nous gardons ici deux exemples représentatifs :

Dispositif conçu	Moyen de valoriser l'écriture
Projet d'écriture Jeanne, PE, T2, Nouvelle-Calédonie	Donner une fonction sociale à l'écrit : l'exposition de l'arbre à poèmes
Atelier d'écriture Élise, PE, T1, France métropolitaine	Lectures à voix hautes en classe commentées

Tableau 37 : Dispositifs où les enseignants valorisent les productions d'élèves

L'idée qui est commune à ces deux dispositifs et de faire en sorte que la production est une place concrète. À cette place, la production est reçue positivement, c'est-à-dire, qu'elle est reçue par de véritables lecteurs (élèves, enseignant, famille des élèves) et non par un correcteur. Les commentaires de l'enseignant sont celui d'un « lecteur naïf » (Pilorgé, 2010) ou bien celui d'un « éditeur » (*ibid*) qui prend au sérieux la production de l'élève, qui veut y trouver le travail d'un scripteur, voire d'un écrivain, et non pour y trouver des erreurs ou des fautes. Le geste de valorisation tient alors non seulement à *ce que dit* l'enseignant (et comme c'est un geste préparé, ce qu'il envisage de dire), mais aussi la place qu'il accorde à l'écrit dans le dispositif, tout autant que les commentaires qu'il invite à faire (dans ses interactions avec les élèves).

Conclusion

À l'issue de ce chapitre, il apparaît possible de dégager des éléments définitionnels et caractéristiques de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture.

La préparation de cours, comme toutes les tâches du travail enseignant, est en partie normée par la culture professionnelle des enseignants, qui varie en fonction des segments professionnels, des contextes d'exercice et des disciplines (et contenus d'enseignement). Elle a un double déploiement (processus de préparation et activité préparée) auxquels sont associés plusieurs systèmes de normes qui entent la régir.

Pour pouvoir réaliser leur tâche de préparation, les enseignants mobilisent et exercent leurs compétences (Durrive, 2019), qui dans le cadre d'un travail didactique, se traduit par des gestes professionnels didactiques. Ces gestes professionnels se déploient *in situ*, mais sont aussi construits en amont dans l'activité préparée. Le processus de préparation quant à lui, bien qu'en lien étroit avec l'activité *in situ* et l'activité préparée, requiert des compétences didactiques distinctes de ces deux autres dimensions de l'activité. Le schéma ci-dessous synthétise ces gestes professionnels didactiques et les liens qu'ils entretiennent.

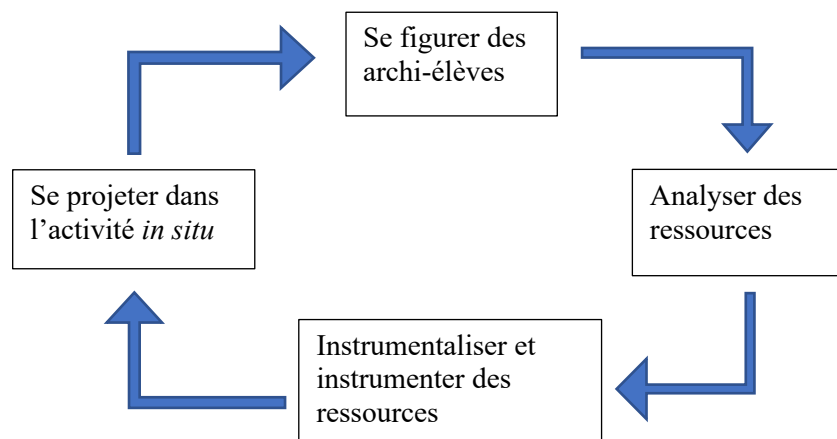


Figure 15 : les gestes professionnels pour concevoir un dispositif didactique

Ces gestes sont réalisés par l'ensemble des enseignants pour préparer leurs cours. Le gain d'expertise professionnelle, ou le gain en compétence, se manifeste par la capacité à savoir préparer des dispositifs qui sont suffisamment pertinents tout en se laissant (à eux et aux élèves) une marge de manœuvre suffisamment importante pour pouvoir improviser *in situ*. Selon nous, le gain d'expertise se manifeste particulièrement avec le geste « se figurer des archi-élèves » : chez les débutants, les catégories d'archi-élèves sont imprécises, peu

caractérisées et peu diversifiées. Pour le dire autrement, les enseignants débutants n'ont pas encore acquis la compétence consistant à observer leurs élèves, les différencier les uns des autres (autrement que par leur « comportement »), identifier la nature de leurs difficultés et des besoins d'étayage qui en découlent. *A contrario*, les enseignants expérimentés ont une catégorisation d'archi-élèves qui est plus proche des élèves effectifs et qui permet d'organiser les dispositifs didactiques.

En lien avec cette compétence, le geste de projection dans l'activité *in situ* pour construire le dispositif est central. C'est notamment celle-ci qui va permettre de contribuer à construire les gestes professionnels didactique à réaliser en classe. Nous avons répertorié ci-dessous les gestes professionnels peuvent être préparés.

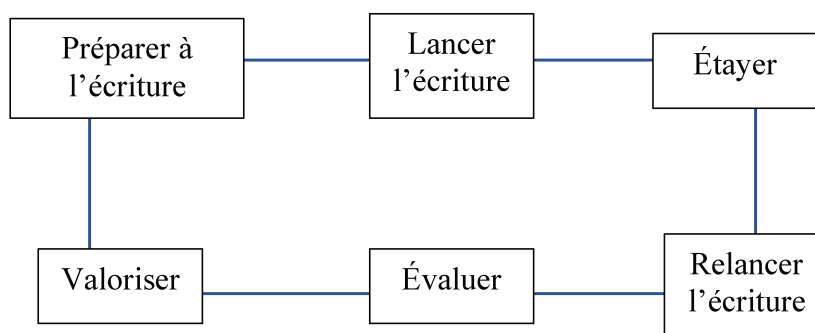


Figure 16 : les gestes professionnels didactiques préparés

Les gestes professionnels préparés varient en fonction des dispositifs et en fonction du degré d'expertise de l'enseignant. En effet comme l'identification des catégories d'archi-élèves, la construction des gestes professionnels se précisent et s'affine à mesure du gain en compétence et en expertise.

POUR CONCLURE

ET POURSUIVRE LA REFLEXION

Cette thèse proposait d'étudier la préparation de cours dans le domaine de l'écriture, adressée à des élèves de fin de primaire et de début de collège, en se plaçant dans la perspective des enseignants. Elle avait pour ambition initiale d'alimenter les connaissances scientifiques dans le domaine des Sciences de l'éducation et de la formation portant sur l'enseignement de l'écriture et sur le travail enseignant dans un contexte qualifié de « difficile ». Dans cette optique, ce travail de recherche a consisté à porter un éclairage sur le travail ordinaire tel qu'il se fait et se vit au quotidien, en faisant une focale sur la préparation. Celle-ci a été interrogée dans une double perspective : pourquoi et comment les enseignants préparent-ils ce qu'ils préparent dans le domaine de l'écriture ?

Que retenir de ce travail ? Que permet-il d'apporter ? Quels en sont les limites et les perspectives ? En guise de conclusion, nous proposons synthétiser les apports de la thèse en prenant une perspective plus générale et d'en dégager des limites et des perspectives.

La préparation de cours : une tâche de travail qui (re)questionne les frontières du travail enseignant

C'est le domaine de la psychologie, et plus exactement le paradigme du *teacher's thinking* qui s'est jusqu'à présent le plus intéressé à la « planification » (Dessus, 2002; Tochon, 2002). Sans remettre en question l'apport significatif de ce domaine sur la question, tout au long de notre démarche de recherche nous avons fait d'autres choix conceptuels et théoriques mais aussi de par nos choix méthodologiques. Il nous semble que notre travail permet de réinterroger des éléments de connaissances à propos de la « planification » et d'apporter de nouveaux éclairages.

Notre approche méthodologique d'abord, a permis d'avoir accès au travail *ordinaire, tel qu'il se vit, se perçoit et se fait*. La distinction avec les approches psychologiques est alors

nette : ces études, menées pour la plupart en environnement contrôlé par les chercheurs, reposent sur le présupposé que les enseignants feront leur travail « tels qu'ils le développent habituellement » (Wanlin, 2009, p. 91). Pour ne donner que quelques exemples, on peut évoquer la méthode du *policy capturing* - issue de la psychologie expérimentale de laboratoire – consiste à présenter une série de situations fictives d'enseignement (niveau, descriptions d'élèves, propositions de « matériel pédagogique ») pour qu'ils les évaluent ; on peut aussi penser au *focus group* où un groupe d'enseignant est mobilisé pour discuter de planification et des facteurs qui l'influencent. Ces méthodes ne permettent pas, selon nous, d'obtenir des éléments à propos du travail tel qu'il se fait et se vit, et ce n'est d'ailleurs pas l'objet des études qui y ont eu recours. En effet, Wanlin (2009) à partir des travaux de Clark et Peterson (1986) identifie trois objets de recherche à propos de la planification dans ce paradigme : la pensée pré-active et post-active, les pensées et décisions interactives et les représentations des enseignants. Il ne s'agit donc pas d'études portant sur la « planification » des enseignants en tant que tâche de travail mais d'études portant sur les « processus mentaux » (Tochon, 2000) qui sont à l'œuvre lors de la planification. En cela, notre thèse réinterroge certaines des connaissances à propos de la préparation à nouveau frais : nos données collectées pendant l'enquête ethnologique auprès des enseignants sont des éléments de préparation qui ont effectivement été produits, réalisés, mobilisés dans l'exercice de leur travail, ce qui a permis de saisir la nature des contenus en jeu, des dispositifs conçus, des préoccupations professionnelles.

Bien que la démarche méthodologique soit ainsi radicalement distincte, voire opposée à celle du *teacher's thinking*, il est possible d'établir des liens entre nos analyses et celles de ce paradigme. Beaucoup d'études ont mis en exergue notamment les « dilemmes » et les « préoccupations » des enseignants lorsqu'ils planifient, ce qui est aussi le cas dans notre thèse. Si, au niveau théorique les définitions du concept de « préoccupations » diffèrent (nous l'avons présenté pour rappel comme un « problème » professionnel, une question qui appelait une réponse ou une solution), certains des résultats convergent. Nous pensons notamment à la « nécessité d'organiser des séquences et des routines » qui a été mise en exergue en psychologie (Tochon, 1993 ; Yinger, 1976, 1977) qui est également apparu dans nos analyses comme un élément central de la préparation, notamment chez les enseignants du primaire avec la conception de rituels permettant de structurer l'activité didactique préparée et *in situ*. Il est aussi apparu la « nécessité de respecter les standards préconisés par la hiérarchie pour faciliter le travail de remplacement » (Clark et Peterson, 1986), qui renvoie à ce que nos analyses sur les écrits de préparation la nécessité de produire des fiches de

préparation ou des préparations communicables à des pairs et/ou à la hiérarchie lorsqu'il y a évaluation. Il y a donc de nombreux ponts et résultats communs, ou du moins en écho, que l'on retrouve dans les approches du *teacher's thinking*.

Néanmoins, nous souhaiterions maintenant nous attarder sur les concepts de « pensée planificatrice », de « pensée pré-active », « interactive » et « pro-active ». May (1986) propose un modèle descriptif de planification (non prescriptif) où l'enseignant prend en compte de façon simultanée les différentes composantes importantes selon lui : l'apprenant, le matériel, le contenu et lui-même). En cela, nos analyses convergent avec celles de cette étude. Toutefois, le fait d'identifier des phases « pré-actives », identifiées comme l'*amont* de l'activité *in situ*, « interactive », identifiée comme l'activité *in situ* et la phase « post-active » identifiée comme l'aval de classe, implique implicitement (ou explicitement ?) de considérer que seule l'activité *in situ* constitue une phase « active », et que, seule cette part de l'activité didactique est en interaction avec les élèves. Notre thèse a permis de montrer à la suite d'autres travaux (Sensevy, 2011), que le processus de préparation, était une activité *conjointe* même si les élèves y sont physiquement absents : ils sont convoqués par des traces matérielles concrètes, notamment leurs productions écrites, la réalisation de leurs exercices etc. et par le travail pour opéré les enseignants pour se les représenter (avec une catégorisation d'archi-élèves). Ces études issues de la psychologie, comme d'autres études d'autres domaines y compris en didactique, place l'activité *in situ* comme étant la véritable activité, l'activité *effective*. Dans cette perspective, la planification (ou la préparation) ne serait qu'un *avant* ou un *après*, hiérarchiquement inférieur à la véritable activité de travail. Notre étude fait aussi apparaître que la préparation n'est pas entièrement permise et pilotée par des connaissances conscientes chez les acteurs, mais par une incorporation (progressive au fil de la carrière) de routines de travail, d'habitudes, tout en développant une capacité d'ajustement, voire d'improvisation *in situ*. Ces routines de travail sont fortement dépendantes aux contraintes logistiques et matérielles (espaces de travail, accessibilité des ressources matérielles...) qui ne sont pas prises en compte dans les concepts des « pensées planificatrices » en psychologie.

Il est aussi apparu dans nos analyses que le processus de préparation revêtait toujours une dimension sociale et collective, même lorsqu'il s'effectue en solitaire. En effet, il repose *a minima* sur des ressources matérielles partagées, voire validées par les pairs, et sur des échanges informels sur le lieu de travail et en dehors. Dans une même dynamique, ces ressources matérielles, transformées en instruments, rendent concret le travail de préparation

et vont permettre (par le double processus d'instrumentation/instrumentalisation) des usages, et donc du travail (chez l'enseignant comme chez l'élève) qui n'était justement pas préparé ou planifié. Enseignant et élèves vont se réapproprier les instruments, les détourner, pour pouvoir ou non mieux réaliser les tâches dans l'*in situ*. Une part importante de l'activité didactique repose alors sur ces instruments, qui sont porteurs de possibilités d'agir pour les acteurs. Savoir instrumentaliser et instrumenter, pour un enseignant, se développe aussi dans la pratique du travail quotidien, dans l'acquisition de routines de travail qui permet de gagner en expertise.

Nous soutenons, à l'aune de nos analyses, permises par la mobilisation d'un appareil conceptuel provenant de l'analyse de l'activité et de la didactique du français, que le processus de préparation, bien qu'au niveau temporel précède et/ou il suive une activité *in situ*, est une activité de travail à part entière, qui ne peut être reléguée au rang d'une tâche secondaire ou auxiliaire, tant elle fait partie du quotidien *effectif* des enseignants.

Une thèse en didactique du français nourrie par une approche ergologique de l'activité

Les lectures scientifiques que nous avons effectuées au cours de notre parcours doctoral, et plus largement, les débats scientifiques écrits ou oraux auxquels nous avons assistés et parfois contribué, nous a amené à interroger la démarche et le travail à vocation scientifique que nous étions en train de mener. L'un des questionnements qui nous est rapidement venu, comme c'est le cas de beaucoup d'autres doctorants, a été de se demander : en quoi cette thèse s'inscrirait-elle en didactique du français ?

Dès le début de notre étude, nous avons eu à cœur d'associer ensemble deux « problèmes » de nature différente : 1) un problème didactique, qui est : comment les enseignants conçoivent-ils (par opposition à « mettre en place ») les dispositifs permettant l'apprentissage de cet « objet d'enseignement » spécifique qu'est la compétence d'écriture, en tenant compte étroitement a) de la nature spécifique de cet objet tel qu'il est défini/évalué en contexte scolaire, et b) de ce qu'ils savent de leurs élèves quand ils sont aux prises avec cet objet dans ces situations ? 2) un problème professionnel, qui est : comment les enseignants gèrent-ils au quotidien la porosité entre vie professionnelle et vie personnelle, notamment dans le cas de la préparation ? Nous n'avions pas conscience au début de ce travail que ce double questionnement (que nous pensions « pratique », par opposition à

« scientifique ») trouvait un fort écho dans la structuration du « champ scientifique » (Bourdieu, 1975). Divisé en un ensemble de champs théoriques, le champ scientifique est « un champ social comme un autre, avec ses rapports de forces et ses monopoles, ses luttes et ses stratégies » (p. 91). Aussi, choisir son « champ » théorique, c'est non seulement se doter d'outils pour penser, analyser, conceptualiser, mais c'est aussi s'inscrire dans une certaine perspective plutôt que d'autres, c'est se positionner *contre*, à *côté* ou encore *avec* d'autres chercheurs et travaux scientifiques.

Cette thèse rend compte d'une partie du travail enseignant, celle de préparer des cours dans le domaine de l'écriture. Notre analyse a permis d'apporter un éclairage sur deux concepts : le processus de préparation dans le domaine de l'écriture ainsi que l'activité didactique préparée qui y est liée. Si le rapprochement entre analyse de l'activité et didactique du français (ou d'autres didactiques) a déjà été investigué et longuement interrogé dans d'autres travaux (Goigoux, 2007; Schneuwly et Ronveaux, 2021), ces rapprochements se sont davantage orientés du côté de l'approche instrumentale de Rabardel (reprise par Goigoux en didactique du français, mais aussi par l'équipe suisse menée par Schneuwly, ou encore par Gueudet et Trouche en didactique des mathématiques (2008, 2010)) ou du côté de l'ergonomie (avec notamment les travaux de Robert et Rogalski (2002) en didactique des mathématiques).

Le rapprochement entre didactique du français et ergologie (elle-même alimentée par l'approche instrumentale et la psychologie du travail) proposé dans le cadre de cette thèse permet d'envisager, à la suite de beaucoup d'autres travaux, un questionnement didactique qui replace les pôles (enseignant et élèves) du système didactique – considérés comme des sujets épistémiques quasiment abstraits – dans leur aspect individuel, social, historique, psychologique, culturel, en somme, dans la dimension à la fois singulière, collective et matérielle de leur existence. Comme le précise Reuter (2019), la didactique du français, comme toutes les autres disciplines scientifiques, ne peut fonctionner « en vase clos » et doit donc dialoguer avec les disciplines qui s'intéressent à l'éducation et la formation en général (la psychologie, l'histoire, l'analyse de l'activité, la philosophie...) et aux disciplines dites de « référence » telles que la littérature ou les sciences du langage. Cette thèse n'est donc pas une exception à ce sujet puisqu'elle mobilise des concepts de diverses approches pour alimenter un questionnement didactique : l'ergologie, l'approche instrumentale, la littérature, les sciences du langage, l'anthropologie...

En quoi cette recherche est-elle une recherche en didactique du français ? Plusieurs éléments de réponses sont possibles, nous en proposons ici quelques-uns, sans prétendre épuiser la question.

Il nous semble que notre travail permet d'alimenter la réflexion entamée depuis longtemps maintenant en didactique, consistant à documenter les « pratiques enseignantes effectives » par contraste avec les pratiques théoriques ou prescrites. Il est de coutume de considérer que les « pratiques effectives » se trouvent, s'actualisent, ont lieu, pendant l'activité *in situ* : le concept de « pratiques effectives » est d'ailleurs le plus souvent mobilisé pour opérer une distinction avec les « modèles didactiques », les « curricula » (*Repères*, 2008), « l'encadrement des pratiques » ou encore les « représentations des acteurs » (Reuter et Lahanier-Reuter, 2017). Pour tenir pleinement compte du fait que l'activité *in situ* constitue le cœur du travail enseignant et de l'activité didactique, il nous semble que le champ des pratiques effectives tel que mobilisé en didactique du français mérite d'être interrogé plus en profondeur, notamment concernant ses limites et ses frontières telles que les identifient les acteurs. Reuter et Lahanier-Reuter (2017) affirment distinguer dans les pratiques effectives, la discipline telle que prescrite, recommandée, représentée et actualisée. Il nous semble, à l'aune de nos analyses, pouvoir proposer d'ouvrir le champ des pratiques « effectives » à celles qui se font hors classe (qui sont plus ou moins explicitement exclues le plus souvent), qui se situeraient à la frontière entre les différentes configurations : la discipline telle qu'effectivement *à préparer* selon les enseignants ou *préparée*. Le processus de préparation est en effet lui aussi une pratique *effective* des enseignants à caractère didactique, qui fait la jonction entre le prescrit, le recommandé, le représenté (si nous nous basons sur la distinction de Reuter et Lahanier-Reuter) et dans lequel, comme nous l'avons montré, le *in situ* à venir est en permanence présent (ce qui implique que l'espace de pratique est continu entre préparation et mise en œuvre). De même, nous pourrions envisager aussi d'intégrer l'activité hors classe de l'élèves (en l'absence de l'enseignant), notamment à travers la question des « devoirs à la maison » (Kakpo et Rayou, 2010 ; Rayou et Sensevy, 2014). Contrairement à certains travaux qui s'appuient exclusivement sur les observables *in situ*, nous nous ouvrons à l'analyse du travail un espace *ex situ* sans rupture de continuité.

Limites méthodologiques et perspectives qui en découlent

Malgré tous les éléments que nous venons d'évoquer, la thèse ne propose qu'une exploration de ce qu'est la préparation de cours dans le domaine de l'écriture. Certaines pistes méritent

largement d'être poursuivies pour gagner en précision, en étant soutenues par des recueils de données plus larges qui pourraient permettre une montée en généralité des résultats.

En effet, la première limite que nous pouvons souligner est liée à la nature de l'enquête que nous avons menée et au recueil de données auquel elle a abouti : il s'agit d'une enquête qualitative qui ne repose « que » sur seize enseignants et auprès desquels nous avons pu obtenir des éléments très différents. Pour certains, aucune observation directe du processus de préparation n'a été possible – notamment pour ceux qui ont l'habitude de préparer pendant des moments très personnels de leur vie. Aussi, nous ne disposons de trop peu de données pour nous permettre d'affirmer certains éléments de nos résultats, notamment dans le chapitre 12 qui proposait modestement des hypothèses explicatives quant aux arbitrages des enseignants (en fonction des segments professionnels, des cultures professionnelles et des conditions de travail). Pour pouvoir généraliser ce qu'est le travail des enseignants en fonction des différents segments professionnels, il faudrait mener une enquête quantitative.

Une autre limite concerne aussi les données que nous avons pu recueillir, non pas sur la quantité cette fois mais sur leur nature. L'observation du processus de préparation dans le cadre de leur vie privée – qui fait partie du travail de l'ensemble des enseignants – n'a pas été envisageable. Si des raisons éthiques et pratiques permettent aisément d'expliquer cette difficulté rencontrée pendant l'enquête, elle en a néanmoins des implications : ni les données, ni les résultats, ne parviennent à documenter l'activité effectivement réalisée par les enseignants pour préparer. Une enquête longitudinale, d'une durée d'au moins deux ans incluant les vacances scolaires permettrait sans doute d'avoir davantage d'éléments quand au processus de préparation effectivement réalisé. Il permettrait d'avoir une vision sur les différentes échelles de dispositifs (progression/programmation, séquence/projet, séance) plus fine et permettrait d'obtenir davantage d'éléments descriptifs quant à la conception d'une progression et/ou d'une programmation – qui est l'échelle de conception de dispositif sur laquelle nous avons le moins d'éléments.

Enfin, il nous semble que notre travail permet d'interroger la façon dont les enseignants résolvent des problèmes, ou répondent à des préoccupations professionnelles. Mais il permet aussi de mettre en évidence la nature de ces préoccupations, et surtout, le fait qu'une préoccupation ne trouve pas forcément de réponse. Il est apparu plusieurs fois dans nos analyses, pour des enseignants débutants comme pour des expérimentés, que les dispositifs n'étaient pas adaptés à la fois aux besoins de la totalité des élèves, aux attentes de la hiérarchie, tout en tenant compte de celles de la vie personnelle etc. Travailler, c'est faire en

Pour conclure et poursuivre la réflexion

sorte de répondre à des préoccupations, à des situations qui posent problème, tout en sachant qu'il faut *faire des choix*.

Références bibliographiques

A

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Albero, B., & Guerin, J. (2014). Note de synthèse : l'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations*, 11, 11-45.
- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-101).
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 42(2), 11-26.
- Angleviel, F. (2003). *Historiographie de la Nouvelle-Calédonie : Ou l'émergence tardive de deux écoles historiques antipodéennes*. Editions Publibook.
- Angleviel, F. (2005). *Histoire de la Nouvelle-Calédonie*. L'Harmattan.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*. A. Colin.
- Armand, A., Descotes, M., Jordy, J., & Langlade, G. (1992). *La séquence didactique en français*.
- Artigue, M. (1989). *Ingénierie didactique*.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Auduc, J.-L. (1996). *Enseigner en banlieues*. Hachette éducation.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.3941>

B

- Bakhtine [Volochinov], M. (1978). *Esthétique et théorie du roman* (Trad. de l'éd. 1975). Gallimard.
- Barnèche, S. (2004). *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa : Une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)* [These de doctorat, Rouen].
<https://www.theses.fr/2004ROUEL489>
- Barré-de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : Nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113(1), 93-133.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1221>
- Barré-De Miniac, C. (2017). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/11518>
- Barré-de-Miniac, C. (2002). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, 115(1), 156-166. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1979>
- Barré-de-Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture : Une notion heuristique ou un nouveau concept ? In *Dans Daunay, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. (dir.), Les concepts et les méthodes en didactique du français*, pp. 175-194 (lirdf). Presses Universitaires de Namur.
- Barré-de-Miniac, C. B.-D. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication. langages, information, médiations*, 13, 99-114.
<https://doi.org/10.4000/edc.2773>

- Barré-de-Miniac, C. B.-D. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Recherches & éducations*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283>
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36(2), 95-116. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-2-page-95.htm>
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Barrère, A., Saujat, F., & Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. *Recherche et formation*, 57, 89-101. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.861>
- Barthes, R. (1953). *Le Degré zéro de l'écriture*. Média Diffusion.
- Battiste, M. (2005). Indigenous Knowledge : Foundations for First Nations. *WINHEC: International Journal of Indigenous Education Scholarship*, 1, Article 1. <https://journals.uvic.ca/index.php/winhec/article/view/19251>
- Battiste, M., & Henderson, J.-Y. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage : A global challenge* (SK: Purich).
- Bauer, S., Borri-Anadon, C., & Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Bautier, É. (s. d.). *Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école*. 31.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : Question d'apprentissage différencié ou de didactique. *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, 51-71. <https://doi.org/10.3917/lis.111.0051>
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>
- Bautier, É. (2007). Langue et discours : Tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le français aujourd'hui*, 156, 57-66. <https://doi.org/10.3917/lfa.156.0057>
- Bautier, E. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 55(1), 11-20. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1016>
- Bautier, E., & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15(1), 11-25. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2208>
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève, le rapport au savoir. In A. van Zanten (Éd.), *L'école : L'état des savoirs* (p. 179-188). La Découverte & Syros.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales* (à com). La Découverte.
- Bernié, J.-P. (2009). Le travail sur le geste professionnel : À la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation* (?). De Boeck.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Londres, Routledge & Kegan Paul (trad. fr : Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social, Paris, Éditions de Minuit, 1975)
- Bishop, M.-F. (2007). L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 157, 19-29. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0019>
- Bishop, M.-F. (2010). Les enseignants de l'école primaire : Une identité professionnelle originale. *Le français aujourd'hui*, 171(4), 75-86.

- Bishop, M.-F. (2017). Une question de méthode : L'approche historico-didactique en français. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria, *Théories – didactiques de la lecture et de l'écriture : Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (p. 225-240). Presses Univ. Septentrion.
- Bishop, M.-F. (2019). L'enseignement de l'écriture à l'école primaire française de 1880 aux années 2000. In B. Kervyn, M. Dreyfus, & C. Brissaud, *L'écriture dès le début de l'école primaire : Pratiques enseignantes et performances d'élèves*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Bishop, M.-F., & Penloup, M.-C. (2006). L'écriture de soi et l'école, une relation singulière. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 34(1), 5-11. <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2723>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. 19.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (crdMt). Armand Colin.
- Blanchouin, A. (s. d.). *La journée de classe de l'enseignant polyvalent du primaire : Étude sur une année scolaire du cours d'action quotidien en cours préparatoire*. 950.
- Bloomfield, L. (1933). *Language* (Georges Allen and Unwin).
- Boré, C. (2006). L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 33(1), 37-60. <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2704>
- Bouhon, M., Kesel, M. D., Dufays, J.-L., & Plumet, J. (2017). *La planification des apprentissages : Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* Presses universitaires de Louvain.
- Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture : Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel* Thèse de doctorat, Université de Besançon.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Brunel, M., & Rinck, F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171-172, Article 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3197>
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (Ed. orig. : Child's talk: Learning to use language, W.W. Norton&Company Inc., New-York, 1983.). Retz.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture - réécritures : Récits d'adolescents*. Lang.
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : La diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage & Pratiques*, 37(37), 29-39.
- Bucheton, D. (Éd.). (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Buyssens, É. (1943). *Les Langages et le Discours*.

C

- Carraud, F. (2021). *Tisser ensemble pédagogie et travail enseignant un nouvel avenir pour la pédagogie en France*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière Lyon 2.
- Catach, N. (1973). que faut-il entendre par système graphique du français? *Langue Française*, 20, 30-44.
- Catach, N. (1990). *Pour une théorie de la langue écrite*. Pour une théorie de la langue écrite.
- Chabanne, J.-C. (sous presse, 2023). Incitation, lanceur, consigne... Déclencher l'activité créative : Un art de faire professionnel ? In M. Brunel, C. De Smet, S. Raisin, & A. Dias-Chiaruttini, *Enseignement de la créativité et disciplines scolaires (Actes du colloque « La créativité dans le champ de l'enseignement et de la médiation »)*. Presses Universitaires du Septentrion).
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01>
- Chabanne, J.-C., & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle?* De Boeck.
- Champy, F. (2018). *La sociologie des professions*. Presses Universitaires de France.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, n° 8(2), 9-50.
- Champy-Remoussenard, P., Pastré, P., & Schwartz, Y. (2014). *En quête du travail caché enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octarès.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie* (mafpe). Anthropos/Economica.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory : A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). *Le Rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, 4(vol. 4-n°1), 139-148. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. In M.-C. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (Macmillan, p. 256-296).
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Cohen-Azria, C. (2018). *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques* (4). Presses Universitaires du Septentrion.
- Colombel, C. (2012). *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie* (Vol. 1).
- Colombel, C., & Fillol, V. (2009). La construction identitaire des jeunes océaniens francophones. *La construction identitaire à l'école, approches pluridisciplinaires*, 1-10.
- Cordeiro, G. S., & Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, 56, Article 56. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.903>
- Crocé-Spinelli, H. (2013). Gestes professionnels. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 145-148). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0145>

Cros, F., Lafortune, L., & Morisse, M. (2009). *Les Écritures en Situations Professionnelles*. PUQ.

D

- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.
<https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- Daniellou, F. (1996). *Ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques* (Octarès).
- Dardelin, M.-J. (1984). *L'avenir et le destin : Regards sur l'école occidentale dans la société kanak (Nouvelle-Calédonie)*. IRD Editions.
- Daunay, B. (2011). *Les écrits professionnels des enseignants approche didactique*. Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B., Delcambre, I., Dufays, J.-L., & Thyron, F. (2007). *Présentation de l'ouvrage [Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants]*. 9.
- Daunay, B., & Denizot, N. (2017). Une approche didactique de l'exercice. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, Article 56.
<https://doi.org/10.4000/reperes.1177>
- Daunay, B., & Théodile, É. (2005). *Le décloisonnement : Un enjeu de la discipline?* 43.
- Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? *Le français aujourd'hui*, 194, 35-46. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>
- Dessus, P. (1995a). Effets de l'expérience et de la matière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(3), 499-526. <https://doi.org/10.7202/1018201ar>
- Dessus, P. (1995b). La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 4, 7-23.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01322902>
- Dessus, P., Arnoux, M., & Blet, N. (2008). Les aide-mémoires, des outils cognitifs pour l'enseignement : Un essai de typologie. *Travail et formation en éducation*, 1, Article 1.
- Dezutter, O., Elalouf, M.-L., & Goff, F. L. (2021). « Discipline », « progression », « gestes didactiques » Échanges croisés autour de trois concepts stratégiques pour les recherches actuelles en didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10060>
- Doelrasad, A. (2021). La place de la différenciation dans la préparation de cours d'enseignants de cycle 3. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59, Article 59.
<https://doi.org/10.4000/edso.13750>
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008a). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, Article 137-138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008b). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, Article 137-138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*.
- Dolz-Mestre, J., Mabillard, J.-P., & Tobola Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. In *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : Recherches sur les pratiques* (p. 43). Presses universitaires de Namur.

- Doquet-Lacoste, C. (2009). Écrits intermédiaires, écritures intermittentes. Carnets, notes, bribes de science. *Langage et société*, 127(1), 7-22. <https://doi.org/10.3917/lis.127.0007>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution* (Seuil).
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, Article 83. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>
- Dufays, J.-L., & Plane, S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 250). <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:77425>
- Dufays, J.-L., & Thyron, F. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:77444>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. FeniXX.
- Durrive, L. (2010). L'activité humaine, à la fois intellectuelle et vitale. Les éclairages complémentaires de Pierre Pastré et d'Yves Schwartz. *Travail et Apprentissages*, 6(2), 25-45. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0025>
- Durrive, L. (2014a). *La démarche ergologique : Pour un dialogue entre normes et renormalisations*. 11, 28.
- Durrive, L. (2014b). Comment approcher une situation de travail en formation dans une perspective ergologique ? *Ergologia, numéro 10*, 131-141.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Octares.
- Durrive, L. (2019). Les compétences transversales d'un point de vue ergologique. *Recherches en éducation*, 37, Article 37. <https://doi.org/10.4000/rec.799>
- Durrive, L. (2020). Qualité et efficacité de la formation sous l'angle ergologique. *Éducation Permanente*, 223(2), 81-89. <https://doi.org/10.3917/edpe.223.0081>
- Duru-Bellat, M., & Bruno, P. (2014). La « crise » de l'enseignement du français : Qu'en dit la recherche ? *Le français aujourd'hui*, 185, 85-88. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0085>
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Henriot-Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5e éd). Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 164, Article 164. <https://doi.org/10.4000/rfp.2121>

F

- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 49-1, Article 49-1. <https://doi.org/10.4000/ress.884>
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages* (1re édition). PUF.
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : Statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 19-26. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0019>
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. FeniXX.
- Fialip Baratte, M. (2007). La construction du rapport à l'écrit : L'écriture avant l'écriture. *La Construction Du Rapport à l'écrit*, 1-334.
- Fillo, V. (2009). Pour une didactique du plurilinguisme à l'école calédonienne. *Le français aujourd'hui*, 164, 53-60. <https://doi.org/10.3917/lfa.164.0053>
- Fillo, V. (2015). Le français et les autres langues en outre-mer : Plaidoyer pour une sociodidactique des langues et des cultures. *Le français à l'université. Bulletin des départements de français dans le monde*, 20-03.

- Fillol, V., & Vernaudeau, J. (2004). Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : D'un compromis à un bilinguisme équilibré. *Ela. Études de linguistique appliquée*, no 133(1), 47-59.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. L'école modernes française.
- Faugère, E., & Merle, I. (2010). *La Nouvelle-Calédonie : Vers un destin commun ?* KARTHALA Editions.

G

- Garcia, A.-L., & Lantheaume, F. (2019). *Durer dans le métier d'enseignant. Regards franco-allemands*. Academia.
- Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques*, 61(1), 29-56. <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1501>
- Garcia-Debanc, C. (1996). Consignes d'écriture et création. *Pratiques*, 89(1), 69-88. <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1768>
- Garcia-Debanc, C. (2010). Les enjeux de la didactique du français comme discipline de recherche et de formation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, Article 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1490>
- Gather Thurler, M., & Progin, L. (2022). Culture professionnelle, culture organisationnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation: Vol. 2e éd.* (p. 125-128). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0125>
- Gauthier, J. (1996). Les écoles populaires Kanak : Une révolution pédagogique? *Les Écoles Populaires Kanak*, 1-304.
- Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : Un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 176, Article 176. <https://doi.org/10.4000/rfp.3239>
- Collectif GFEN. (1988). *L'atelier d'écriture, le pouvoir d'écrire*. Éd. Cahiers de Poèmes.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Goigoux, R. (2007a). Les didacticiens sont-ils encore soucieux de favoriser les apprentissages des élèves les moins performants ? *La Lettre de la DFLM*, 40(1), 32-33.
- Goigoux, R. (2007b). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R. (2010). Analyse didactique d'un instrument de formation de formateurs en éducation à la santé. *Travail et formation en éducation*, 6, Article 6.
- Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2021). *Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ?* 67.
- Goody, J. (1977). Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : La transmission du Bagre. *L'Homme*, 17(1), 29-52.
- Goody, J., Maniez, C., & Privat, J.-M. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. la Dispute.
- Goody, J. (1986). *La Raison graphique : La domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, Trad.; Éd. orig. 1977). Éditions de Minuit.
- Gosselin, E., & Lauzier, M. (2011). Le présentisme. Lorsque la présence n'est pas garante de la performance. *Revue française de gestion*, 211(2), 15-27.
- Groupe EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette.
- Gruson, B., Forest, D., & Locquet, M. (2012). *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gueudet, G. (2010). *Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Presses universitaires de Rennes.

- Gueudet, G., Pepin, B., & Trouche, L. (2016). Manuels scolaires et ressources numériques : Vers de nouvelles conceptualisations. *EM TEIA | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 6(3).
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008a). La documentation des professeurs de mathématiques. In C. Coulange L. ; Hache (Éd.), *Séminaire national de didactique des mathématiques 2008* (p. 249-269). ARDM - IREM Paris 7.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008b). Du travail documentaire des enseignants : Genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2-3, Article 2-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.342>
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Conceptions et usages de ressources pour et par les professeurs, développement associatif et développement professionnel. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, 65, 76-80.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). Genèses documentaires, genèses communautaires : Histoires en miroir. In G. G. et L. Trouche (Éd.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 129-145). PUR et INRP.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2021). Étudier les interactions professeurs-ressources : Questions de méthode. *Education didactique*, Vol. 15(2), 141-158.
- Guibert, P., Malet, R., & Périer, P. (2022). Les enseignants et la reconnaissance professionnelle : Enjeux, construction, expériences. *Éducation et sociétés*, 48(2), 5-14. <https://doi.org/10.3917/es.048.0005>

H

- Hadj, L., Lagadec, G., Lavigne, G., & Ris, C. (2012). Vingt ans de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : Démocratisation de l'école mais persistance des inégalités ethniques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 120, Article 120. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3855>
- Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : Vers la cohérence configurationnelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 31-48. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2387>
- Halté, J.-F., Charolles, M., Masseron, C., & Petitjean, A. (1989). *Pour une didactique de l'écriture*. Université de Metz.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue*. Entreprise Modernes d'édition.
- Hardouin-Lemoine, M. (2008). Programmes scolaires, enseignement et Nouvelle-Calédonie : Un enjeu politique majeur pour un territoire en marche vers l'indépendance. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 42(1), 83-93. <https://doi.org/10.3406/spira.2008.1209>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008a). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008b). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, 57, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008c). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, 57, Article 57. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Hlebowitsh, P. (2013). Foreword. In R. W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

I

- Ingold, T. (2013a). *Making : Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203559055>
- Ingold, T. (2013b). *Making : Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.
- Ingold, T. (2017a). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
- Ingold, T. (2017b). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315227191>
- Ingold, T., Citton, Y., & Pinton, M. (2018). *L'anthropologie comme éducation*.
- Ingold, T., Gosselin, H., & Afeissa, H.-S. (2017). *Faire : Anthropologie, archéologie, art et architecture*. Dehors.
- Isambert-Jamati, V. (1985). Les Primaires, Ces « Incapables Prétentieux ». *Revue française de pédagogie*, 73, 57-65.

J

- Jacques, M.-C., Hébert, M., Gallagher, F., & St-Cyr Tribble, D. (2020). La théorisation ancrée. In M. Corbière & N. Larivière, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, 2e édition : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. PUQ.
- Jolibert, J. (2007). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette Éducation.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, n° 208, 53.
<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02290580>
- Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, Article 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants :. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & éducations*, 7, 115-131.

K

- Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : Vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>
- Kervyn, B., Dreyfus, M., & Brissaud, C. (2019). *L'écriture dès le début de l'école primaire : Pratiques enseignantes et performances d'élèves*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Kervyn, B., & Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : Quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 161-162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2172>
- Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : Une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>
- Klinkenberg, J.-M. (2014). Entre servitude et autonomie. Quelle place pour l'écriture dans les sciences du langage ? *SHS Web of Conferences*, 8, 45-64.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801397>

- Klinkenberg, J.-M. (2018). Entre dépendance et autonomie. Pour une définition de l'écriture dans les sciences du langage et du sens. *Signata. Annales des sémiotiques / Annals of Semiotics*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/signata.1780>
- Kohler, J.-M., & Wacquant, L. J. D. (1985). La question scolaire en Nouvelle Calédonie : Idéologies et sociologie. *LES TEMPS MODERNES*, 16.

L

- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : L'apport des ateliers d'écriture*. Presses universitaires de Namur.
- Lahire, B. (s. d.). La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. <http://journals.openedition.org/bibelec.univ-lyon2.fr/lectures>. Consulté 4 décembre 2018, à l'adresse
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : Le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés Contemporaines*, 11(1), 167-187. <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1085>
- Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 9(1), 15-27. <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2106>
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°1), 73-81. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.86>
- Lahire, B. (2019). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire »*. Presses universitaires de Lyon.
- Lamb, V., Plante, I., & Tremblay, O. (2018). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72-98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Lang, V. (1999). *La Professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. FeniXX.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : Un métier en redéfinition. *Pensee plurielle*, n° 18(2), 49-56.
- Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : Émergence d'un nouveau cadre normatif ?. Essai de généalogie et identification de quelques conséquences. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, Article 26. <https://doi.org/10.4000/dse.1120>
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2015). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.
- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45(3), 17-38.
- Lecomte, C. (2021). *La dynamique coordination – coopération dans le travail enseignant*. Université Lumière Lyon 2.
- Lefevre, L. (s. d.). *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de la Fontaine, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret : Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative*. 720.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*. FeniXX.
- Lemaître, D. (2015, juin 17). *Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs*. VIIIe colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur.
- Leplat, J. (2015). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Humensis.
- Louichon, B. (2012). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? In B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly, *Les Concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Presses universitaires de Namur.

Lussault, M., & Lévy, J. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.

M

- Malet, R. (2022). La reconnaissance des enseignants. Cadres d'intelligibilité, débats et controverses dans la recherche anglo-américaine. *Éducation et sociétés*, 48(2), 15-40. <https://doi.org/10.3917/es.048.0015>
- Mandaoué. (2003). *Pour une école de la réussite en Nouvelle-Calédonie : Actes du colloque sur l'enseignement en Nouvelle-Calédonie*.
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 38(4), 31-59.
- Marcel, J.-F. (2006). *Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs*. 16.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, Article 155. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Mathé, A.-C. (2018). Des espaces hors-classes. In C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin, & D. Orange-Ravachol, *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques (4)*. Presses Universitaires du Septentrion.
- May W. T. (1986). « Teaching students how to plan: the dominant model and alternatives ». *Journal of teacher education*, vol. 37, n° 6, p. 6-12.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2910>
- Minvielle, S. (2018a). Une école calédonienne en quête d'identité : Modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ? *Journal de la Société des Océanistes*, 147(2), 501-514. <https://doi.org/10.4000/jso.9530>
- Minvielle, S. (2018b). Une école calédonienne en quête d'identité : Modèle français, adaptation, contextualisation, émancipation ? *Journal de la Société des Océanistes*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.4000/jso.9530>
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : Le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140, 33-40. <https://www.jstor.org/stable/41201820>
- Morandi, F. (2006). Difficulté d'enseigner, difficulté d'apprendre. In Y. Montoya & J.-P. Martinez, *L'école actuelle face au changement : Instruire, éduquer ou socialiser* (p. 61-74). PUQ.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Morisse, M. (2014). La dimension réflexive et professionnalisante de l'écriture. In M. Morisse & L. Lafortune (Éds.), *L'écriture réflexive : Objet de recherche et de professionnalisation* (1^{re} éd., p. 9-29). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1hcr1>
- Morisse, M., & Lafortune, L. (Éds.). (2014). *L'écriture réflexive : Objet de recherche et de professionnalisation* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1hcr1>
- Muller, C. (1996). Les nouveaux programmes pour l'école primaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.4000/ries.3429>

N

- Née, É., Oger, C., & Sitri, F. (2017). Le rapport : Opérativité d'un genre hétérogène. *Mots. Les langages du politique*, 114, Article 114. [h](#)
- Née, É., Sitri, F., & Veniard, M. (2016). Les routines, une catégorie pour l'analyse de discours : Le cas des rapports éducatifs. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 53, Article 53. <https://doi.org/10.4000/lidil.3939>
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, Article 41.

P

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales—4e éd.* Armand Colin.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Payet, J.-P. (1997a). Le «sale boulot» : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75(1), 19-31. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>
- Payet, J.-P. (1997b). Le «sale boulot» : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75(1), 19-31. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>
- Penloup, M.-C. (2006). Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors école. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 34(1), 65-84. <https://doi.org/10.3406/reper.2006.2730>
- Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante.*
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147, 79-90.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié : Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles.* Presses universitaires de Rennes.
- Perrin, N., & Ria, L. (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ? *L'Éducateur*, 38-40.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. M. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(3), 417-432. <https://doi.org/10.3102/00028312015003417>
- Petitjean, A. (1984). Pastiche et parodie : Enjeux théoriques et pédagogiques. *Pratiques*, 42(1), 3-33. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.1302>
- Petitjean, A. (1998). Enseignement / apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, 97(1), 105-132. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2482>
- Petitjean, A. (2008). Sciences du langage : Le retour. In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (p. 79-94). De Boeck Supérieur.
- Philippot, T., & Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. Réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, 60, 63-74. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.598>
- Philippot, T., & Glaudel, A. (2018). L'espace de l'activité didactique « réelle » d'enseignants de l'école primaire en géographie : Un espace fragmenté. In C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin, & D. Orange-Ravachol, *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques* (4). Presses Universitaires du Septentrion.

- Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : Les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, Article 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>
- Pineau-Salaün, M. (2001). Les « moniteurs » kanak ou l'impossible élite indigène en Nouvelle-Calédonie. *Genèses*, no43(2), 71-88.
- Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions : Une dimension invisible du travail enseignant. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 43(1), 215-226. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1197>
- Plane, S. (2002). Apprendre l'écriture : Questions pour la didactique, apports de la didactique. *Pratiques*, 115(1), 7-13. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1963>
- Plane, S., & David, J. (1996). *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. FeniXX.
- Pons, X. (2014). *Le pilotage par les résultats en éducation en France : Archéologie d'une formalisation administrative*. 59-81.
- Poupeau, F., & Garcia, S. (2006). Pour une approche systémique de la crise de l'école. *Revue du MAUSS*, 28(2), 116-127. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0116>
- Prairat, E., & Réturnaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : Une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615. <https://doi.org/10.7202/008335ar>
- Pratiques 56. (1987). *Les types de textes*. CRESEF.
- Prost, A. (s. d.). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*.

R

- Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Rabardel, P. (1995b). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Raymond, C., & Forget, M.-H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Education didactique, Vol. 14*(1), 31-47.
- Rayou, P. (2010). Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire. <http://journals.openedition.org/lectures>. Consulté 17 mars 2021, à l'adresse
- Rayou, P. (2019). *Des normes pour enseigner. Mises à l'épreuve et mises en œuvre*. 194.
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014a). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188, Article 188. <https://doi.org/10.4000/rfp.4534>
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014b). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188, Article 188. <https://doi.org/10.4000/rfp.4534>
- Razafimandimbimananana, É. (2021). La diversité linguistique à l'école : Représentations d'élèves en Nouvelle-Calédonie. In S. Ferrière & R. Ailincal, *Langues et Cultures Océaniques, École et Famille : Regards Croisés* (p. 102-116).
- Rebattet, C. (1997). *Animer des chantiers d'écriture* (Hatier).
- Repères 10. (1994). *Ecrire, réécrire* (J. David & A. Ségué, Éd.; iufmP). INRP.
- Repères 33. (2006). *La fiction et son écriture* (S. Plane, Éd.). INRP.
- Repères 42. (2011). *Les savoirs des enseignants de français* (M. Wirthner & C. Garcia-Debanç, Éd.; lirdf). INRP.
- Repères 47. (2013). *Premières pratiques d'écriture : État de recherches francophones* (C. Tauveron, Éd.; lirdf). ENS de Lyon/Institut français de l'éducation.
- Repères 56. (2017). *L'exercice de français au primaire et au collège* (B. Daunay & N. Denizot, Éd.; perso). ENS de Lyon/Institut français de l'éducation.

- Reuter, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, 86(1), 5-23. <https://doi.org/10.3406/prati.1995.1740>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*.
- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : Problèmes et enjeux. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 23(1), 9-31. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2354>
- Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Pratiques*, 115(1), 29-36. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1966>
- Reuter, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.4000/linx.165>
- Reuter, Y. (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français : Penser et débattre avec Francis ruellan*. Presses Univ. Septentrion.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131(1), 131-154. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2124>
- Reuter, Y. (2020). Pratiques : Une revue face aux évolutions du champ des didactiques. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 185-186, Article 185-186. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8566>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013a). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013b). Programmation didactique. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter (Éds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (e-book perso; 3e éd. revue. 1e éd. 2007). De Boeck.
- Reuter, Y., & Lahanier-Reuter, D. (2017). L'analyse de la discipline : Quelques problèmes pour la recherche en didactique. In É. Falardeau, *Didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 27-41). Presses de l'Université Laval.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'Éducation* (p. 282-284). Presses Universitaires de France.
- Rispail, M. (2005). *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : Pour une socio-didactique des langues* (Mémoire d'HDR). Université de Rennes 2.
- Robert, A. D., & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle : Portraits socioprofessionnels*.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(4), 505-528. <https://doi.org/10.1080/14926150209556538>
- Robert, A.-D. (2015). *L'école en France de 1945 à nos jours* (p. 374 p.). Presses Universitaires de Grenoble.
- Robert, B. (2015). *Les politiques d'éducation prioritaire : Les défis de la réforme*. Presses Universitaires de France.
- Roche, P., & Léon, A. (1967). *Histoire de l'enseignement en France*. Humensis.
- Rochex, J.-Y. (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ? *Les Temps Modernes*, n° 637-638-639(3), 219-257.
- Rochex, J.-Y. (2011a). *Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : Une convergence européenne ?* 13.
- Rochex, J.-Y. (2011b). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 177, 5-10.

- Rochex, J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine. *Revue française de pédagogie*, 194, 91-108.
- Rogalski, J. (1994). Formation Aux Activités Collectives. *Le Travail Humain*, 57(4), 367-386.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. In B. Daunay & J.-L. Dufays, *L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture*. De Boeck.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Ronveaux, C., Schneuwly, B., & Franck, O. (2013). *Le principe dynamique de l'archi-élève lecteur dans l'enseignement de textes littéraires*. 13e Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF).

S

- Salaun, M. (2005). *L'école indigène : Nouvelle-Calédonie 1885-1945*. Presses Universitaires de Rennes.
- Salaun, M. (2013). *Décoloniser l'école ?* P.U.R.
- Salaün, M., & Duclos, R. (2017). L'école à l'heure du « Projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie » : Une école décolonisée ? Entretien avec L'Union des Groupements de Parents d'Elèves de Nouvelle-Calédonie. *Mouvements*, 91(3), 99-106.
<https://doi.org/10.3917/mouv.091.0099>
- Salaün, M., & Vernaudeau, J. (2009). La citoyenneté comme horizon : Destin commun, demande sociale et décolonisation de l'école en Nouvelle-Calédonie aujourd'hui. *Anthropologie et Sociétés*, 33(2), 63-80. <https://doi.org/10.7202/039298ar>
- Salaün, M., & Vernaudeau, J. (2010). La citoyenneté comme horizon : Destin commun, demande sociale et décolonisation de l'école en Nouvelle-Calédonie aujourd'hui. *Anthropologie et Sociétés*, 33(2), 63-80. <https://doi.org/10.7202/039298ar>
- Sardo-Brown, D. (1990). Experienced Teachers' Planning Practices : A US survey. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/0260747900160104>
- Saussez, F. (2019). Les cultures spécifiques aux disciplines à enseigner à l'école secondaire, un objet fécond pour la recherche et la formation ? *Recherche & formation*, 92(3), 107-119.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5756>
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale* (Payot).
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : Apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le français aujourd'hui*, n° 184(1), 17-28.
- Scheepers, C. (2016). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le français aujourd'hui*, N° 194(3), 95-106.
- Scheepers, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, Article 56.
<https://doi.org/10.4000/reperes.1208>
- Schneuwly, B. (1991). Elaboration et évaluation de séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français aujourd'hui*, 93(Concevoir Écrire).
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : Le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques*, 115(1), 237-246. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1990>
- Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>
- Schneuwly, B., & Thévenaz-Christent, T. (2006a). *Analyses des objets enseignés : Le cas du français*. De Boeck Supérieur.

- Schneuwly, B., & Thévenaz-Christent, T. (2006b). *Analyses des objets enseignés : Le cas du français*. De Boeck Supérieur.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0227>
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme & la Société*, 152-153(2), 47-77. <https://doi.org/10.3917/lhs.152.0047>
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 04(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.1728>
- Schwartz, Y. (2015a). L'énigme du travail : Risques professionnels et risques du travail. In *Les risques du travail* (p. 373-380). La Découverte.
- Schwartz, Y. (2015b). *Reconnaitances du travail*. Presses Universitaires de France.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine* Octarès.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (Éds.). (2009). *L'activité en dialogues : Suivi de, Manifeste pour un ergo-engagement*. Octarès.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2).
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2008a). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, 57, 39-50.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822>
- Sensevy, G. (2008b). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, 57, 39-50.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*.
- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(2), 105-132. <https://doi.org/10.7202/1013056ar>
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Telemaque*, N° 55(1), 93-112.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Soriano, É. (2013). *La fin des Indigènes en Nouvelle-Calédonie : Le colonial à l'épreuve du politique : 1946-1976*. KARTHALA Editions.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded Theory in Practice*. SAGE.

T

- Tardif, M., & Lessard, C. (1999a). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999b). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.

- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>
- Theureau, J. (2002). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique & technologique.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, n° 2(2), 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.
- Tochon, F. (2004). « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche & formation*, 47(1), 89-103. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1932>
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Nathan pédagogie.
- Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse : Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129-157. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1026>
- Tochon, F. V. (2007). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461. <https://doi.org/10.7202/031641ar>
- Toutou, A., Lefort, I., & Ferrière, S. (2020). Ouvrir l'École sur son espace proche : Enjeux de la territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie. *Géocarrefour*, 94(94), Article 94. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14207>
- Tourneville, J. (s. d.). *Le rapport au temps dans le travail enseignant. Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1er et le 2nd degré en France*. 253.
- Trouche, L. (2016). Prendre en compte les métamorphoses du Numérique : Vers une approche documentaire du didactique. *Union - Revista iberoamericana de education matematica*, 45, 7-23.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

V

- Van Zanten, A. H.-V. (2019). *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*. Presses universitaires de Lyon.
- Van Zanten, A. V. (2012). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste* (crdMt). PUF.
- Vincent, G. (1972). Histoire et structure du système scolaire français : L'enseignement primaire. *Revue française de sociologie*, 13(1), 59-79. <https://doi.org/10.2307/3320456>
- Vinel, É., & Bautier, É. (2018). La production d'écrits narratifs en classe : Produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? Un exemple de consigne : raconter une journée de votre vie d'adulte. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 163-184. <https://doi.org/10.4000/reperes.1552>
- Vourzay, M.-H. (1998). Jalons pour une histoire de la description scolaire : Deux « modèles didactiques » de la rédaction / description pour le premier cycle du secondaire. *Pratiques*, 99(1), 27-42. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.1819>

W

- Wanlin, P. (2009a). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, Article 166. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Wanlin, P. (2009b). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, Article 166. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Wanlin, P. (2016). *La planification de leçons : Cognitions et pratiques déclarées dTMenseignants en formation pour le secondaire*. 26, 341-365.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, Article 26. <https://doi.org/10.4000/dse.1087>
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(n°1, vol.6), 9-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>
- Wanlin, P., Dessart, P., & Crahay, M. (2019). Hétérogénéité des niveaux et rythmes des élèves : Dilemmes d'enseignants du primaire en formation et titulaires dans deux contextes. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.4000/edso.7518>
- Weiss, D. (1979). L'absentéisme. *L'absentéisme*, 4, 49-95.
- Weiss, L., & Monnier, A. (s. d.). *Comment aider les enseignants du secondaire en formation initiale à planifier leurs leçons ?* 7.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.4 n°13, Article Vol.4 n°13.

Y

- Yinger, R. J. (1980). A Study of Teacher Planning. *The Elementary School Journal*, 80(3), 107-127. <https://doi.org/10.1086/461181>
- Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1983). *Self-Reports of Teacher Judgment. Research Series No. 134*. Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University, 252 Erickson Hall, East Lansing, MI 48824 (\$3).
- Yvon, F., & Saussez, F. (Éds.). (2010). *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (Iirdf). Presses Universitaires de Laval.

Z

- Zakhartchouk, J.-M. (1996). Consignes : Aider les élèves à décoder. *Pratiques*, 90(1), 9-25. <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1771>
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61-81. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343>
- Zambon, D. (2018). *Trials and resources of teachers nearing retirement : The example of teachers in priority education high schools*. Thèse de doctorat, Université de Lyon.

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : TAUX DE REUSSITE AUX DIPLOMES SELON LES ETHNIES EN NOUVELLE-CALEDONIE (1972).....	38
TABLEAU 2 : STATUTS ET CORPS DES ENSEIGNANTS DE CYCLE 3 EN NOUVELLE-CALEDONIE.....	55
TABLEAU 3 : STATUTS ET CORPS DES ENSEIGNANTS DE CYCLE 3 EN FRANCE METROPOLITAINE	55
TABLEAU 4 : « Foyers de préoccupations et dilemmes selon le niveau de planification » D'APRES WANLIN (2009) ..	99
TABLEAU 5 : LES TACHES DU TRAVAIL ENSEIGNANT (LANTHEAUME ET HELOU, 2008, P. 74)	101
TABLEAU 5 : CONCEPTS PRINCIPAUX DE LA THESE.....	144
TABLEAU 7 : D'APRES LANTHEAUME ET HELOU (2008, P. 74)	153
TABLEAU 8 : ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE.....	164
TABLEAU 9 : ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE.....	165
TABLEAU 10 : TAUX DE REUSSITE DES ELEVES AUX EVALUATIONS ET EXAMENS DANS L'ACADEMIE DE LYON	166
TABLEAU 11 : ÉCOLES ENQUETÉES	167
TABLEAU 12 : COLLEGES ENQUETES	167
TABLEAU 13 : DONNEES RECUEILLIES AUPRES DES ENQUETES.....	195
TABLEAU 14 : CATEGORISATION DE LA NORME PERSONNELLE	201
TABLEAU 15 : DONNEES UTILISEES POUR L'ANALYSE EXPOSEE DANS LE CHAPITRE 9	214
TABLEAU 16 : RESSOURCES CONSULTÉES PAR LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE.....	228
TABLEAU 17 : RESSOURCES CONSULTÉES PAR LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRE	228
TABLEAU 18 : LIEUX DE PREPARATION DES ENSEIGNANTS DE FRANCE METROPOLITAINE	252
TABLEAU 19 : LIEUX DE PREPARATION DES ENSEIGNANTS DE NOUVELLE-CALEDONIE	253
TABLEAU 20 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF DE CARINE	289
TABLEAU 21 : REPERAGE DE LA PREPARATION A L'ECRITURE DANS LES DISPOSITIFS DE L'ENQUETE.....	292
TABLEAU 22 : SYNOPSIS DE LA SEANCE 1 DU DISPOSITIF DIDACTIQUE DE LAURE POUR LE PROJET « CONTE-PHOTO »	298
TABLEAU 23 : SYNOPSIS DE LA SEANCE 2 DU DISPOSITIF DIDACTIQUE DE LAURE POUR LE PROJET « CONTE-PHOTO »	298
TABLEAU 24 : SYNOPSIS DE LA SEANCE 1 DU DISPOSITIF DIDACTIQUE DE CARINE POUR LE PROJET « CONTE-PHOTO ».....	299
TABLEAU 25 : SYNOPSIS DE LA SEANCE 2 DU DISPOSITIF DE CARINE POUR LE PROJET « CONTE-PHOTO »	299
TABLEAU 26 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF DIDACTIQUE D'ÉRIC.....	304
TABLEAU 27 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF D'ECRITURE LIBRE CONÇU PAR ÉRIC	306
TABLEAU 28 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF D'ALICE	316
TABLEAU 29 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF DE LAURE	323
TABLEAU 30 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF D'ILONA	326
TABLEAU 31 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF DIDACTIQUE D'OPHELIE	330
TABLEAU 32 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF DIDACTIQUE D'ÉLISE	333
TABLEAU 33 : COMPARAISON DES DISPOSITIFS D'ÉLISE ET D'ÉRIC.....	369
TABLEAU 34 : LES SYSTEMES DE NORMES SPECIFIQUES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE EN FRANÇAIS	391
TABLEAU 35 : LES ARCHI-ELEVES SCRIPTEURS SELON LES ENSEIGNANTS.....	405
TABLEAU 36 : DISPOSITIFS OU LES ENSEIGNANTS PREPARENT LES ELEVES A L'ECRITURE	409
TABLEAU 37 : DISPOSITIFS OU LES ENSEIGNANTS VALORISENT LES PRODUCTIONS D'ELEVES	415

Liste des figures

FIGURE 1 : SCHEMA REPRESENTANT UNE GENESE DOCUMENTAIRE	110
FIGURE 2 : LE MULTI-AGENDA DE PREOCCUPATIONS DE BUCHETON ET SOULE	138
FIGURE 3 : SCHEMA REPRESENTANT LES LIENS ENTRE LES EMPANS DE L'ACTIVITE DIDACTIQUE	140
FIGURE 4 : DIAGRAMME REPRESENTANT LE PROCESSUS DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES	204
FIGURE 5 : EXTRAIT DE LA « METHODE PICOT »	232
FIGURE 6 : SUPPORT POUR ELEVE CREE PAR ÉLISE	233
FIGURE 7 : EMPLOI DU TEMPS AFFICHE DANS LA SALLE DE CLASSE D'ÉRIC	240
FIGURE 8 : SALLE DE CLASSE D'ALICE	260
FIGURE 9 : SALLE DE CLASSE DE BERTRAND	260
FIGURE 10 : ÉCRIT DE PREPARATION D'ANNE-MARIE	273
FIGURE 11 : SCHEMA REPRESENTANT LES PREOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS	281
FIGURE 12 : PLANIFICATION CHRONOGENETIQUE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE DE CARINE ET LAURE	297
FIGURE 13 : PLANIFICATION CHRONOGENETIQUE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE D'ILONA	325
FIGURE 14 : RENORMALISATIONS PROVISOIRES EN FONCTIONS DES PREOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS	344
FIGURE 15 : LES GESTES PROFESSIONNELS POUR CONCEVOIR UN DISPOSITIF DIDACTIQUE	416
FIGURE 16 : LES GESTES PROFESSIONNELS DIDACTIQUES PREPARES	417

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	7
SOMMAIRE	9
LISTE DES ABREVIATIONS.....	11
NOTES AUX LECTRICES ET LECTEURS	12
AVANT-PROPOS	13
Introduction	15
PARTIE I : Positionnement de la recherche et construction de l'objet d'étude.....	27
Introduction	29
Chapitre 1 : Le cycle 3 dans les systèmes scolaires publics français et calédonien : éléments de contextualisation.....	31
1.1. Approche historique et institutionnelle des systèmes scolaires calédonien et français : une éternelle tension entre le local et le national	32
1.1.1. Histoire du système scolaire calédonien : de deux systèmes cloisonnés et discriminants à un système scolaire unique	32
1.1.2. Lutte contre l'échec scolaire en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie	42
1.1.3. Le Cycle 3 dans le système scolaire public français et calédonien : rapprocher l'école et le collège pour lutter contre le « décrochage » et « l'échec scolaire »	46
1.2. Ce que la réforme du cycle 3 demande aux enseignants de métropole et de Nouvelle- Calédonie	52
1.2.1. Qui sont les enseignants de cycle 3 ?	53
1.2.2. L'enseignement en contexte « difficile »	57
Conclusion	61
Chapitre 2 : L'écriture, son enseignement, son apprentissage.....	63
2.1. L'écriture : éléments de définitions	64
2.2. Modèles didactiques pour l'enseignement de l'écriture	68
2.2.1. Le modèle scolastique ou traditionnel de la « rédaction » : écrire pour montrer qu'on connaît les règles.....	69
2.2.2. « Libérer » les élèves pour qu'ils écrivent : écrire pour s'exprimer librement avec le modèle du « texte libre »	70
2.2.3. L'écriture abordée par genre littéraire ou par type de texte et l'articulation entre lecture et écriture.....	71
2.2.4. L'écriture en tant que suite de procédures.....	72
2.2.5. Le modèle du sujet écrivant : écrire c'est réécrire	73
2.3. Les élèves et les enseignants face à l'écriture	77
2.3.1. Du côté des élèves	77
2.3.2. Les enseignants et l'enseignement de l'écriture.....	81
2.4. L'écriture dans les Instructions Officielles et les recommandations : un système de normes prescrites.....	83
2.4.1. Niveau 1 : les élèves doivent savoir écrire de manière lisible, fluide et rapide	84

2.4.2. Niveaux 2 et 3 : les élèves doivent être capables d'utiliser l'écrit pour réfléchir et apprendre.....	85
2.4.3. Les élèves doivent être initiés à l'écriture littéraire.....	87
2.4.4. Niveaux 2 et 3 : Les élèves doivent comprendre et utiliser les liens entre écriture, lecture, étude de la langue et langue orale.....	88
Conclusion.....	90
Chapitre 3 : La préparation de cours dans la recherche	91
3.1. Approche définitionnelle	91
3.2. Ce qu'il y a à préparer avant de faire cours	94
3.2.1. La bonne préparation/planification comme condition <i>sine qua non</i> de la réussite du cours	94
3.2.2. Une anticipation de la classe : tension entre se préparer et nécessité d'improviser	97
3.3. La préparation de cours : zone d'ombre et d'incertitude parmi les tâches du travail enseignant.....	100
3.4. La préparation étudiée par le prisme des écrits, des outils, des instruments : qu'est-ce qui est préparé ?.....	103
3.4.1. Les écrits de préparation : des écrits professionnels multiformes et multifonctionnels ..	104
3.4.2. Séances, séquences, progressions : des outils sémiotiques dans le travail enseignant....	106
3.4.3. Le travail documentaire de l'enseignant.....	109
Conclusion.....	112
Chapitre 4 : Concepts pour étudier la préparation de cours dans le domaine de l'écriture : problématisation et éléments théoriques et conceptuels de la recherche	115
Introduction	115
4.1. Appréhender la préparation de cours dans le domaine de l'écriture à travers l'activité	117
4.1.1. Activité et travail : éléments d'éclairage.....	117
4.1.2. Spécificités de l'activité didactique : une activité conjointe avec un double déploiement	121
4.2. Décrire à la fois ce qui est préparé et le processus de préparation de cours	125
4.2.1. Porter un éclairage sur le travail caché.....	125
4.2.2. Concepts didactiques pour approcher la préparation de cours.....	130
Conclusion.....	140
Synthèse de la partie I.....	143
PARTIE II : Une approche compréhensive de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture : méthodologie de la recherche	147
Introduction	149
Chapitre 5 : Saisir le travail hors classe par la subjectivité des enseignants : orientations méthodologiques.....	151
5.1. Craintes et tensions autour de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture.....	151
5.1.1. Contraintes méthodologiques induites par l'objet de recherche	151
5.1.2. Comprendre le travail ordinaire à travers l'expérience subjective des enseignants	154
5.2. Enquêter sur une dimension personnelle du travail : l'art de l'enquête	155
5.2.1. Posture de la chercheuse et relations d'enquête	155
5.2.2. Stratégies pour documenter la préparation dans le domaine de l'écriture.....	158
Chapitre 6 : Une enquête auprès d'enseignants de cycle 3 en contexte difficile : les terrains d'enquête	161
6.1. Le cycle 3 en contexte difficile comme lieu d'enseignement des élèves en difficultés scolaires en général et en écriture en particulier	161
6.2. Les enseignants enquêtés : fil rouge de la démarche ethnologique.....	162
6.3. Des écoles et des collègues en contexte « difficile »	166
6.3.1. Présentation générale des terrains d'enquête.....	166
6.3.2. Les écoles primaires et les collègues enquêtés à Lyon	167
6.3.2. En Nouvelle-Calédonie	176

Conclusion	183
Chapitre 7 : Une enquête ethnologique recueillant des données à propos de la préparation de cours dans le domaine de l'enseignement de l'écriture	185
7.1. Saisir les conditions contextuelles du travail et ouvrir des pistes d'investigation par observation directe : le journal de terrain	185
7.2. Saisir le lien entre normes antécédentes et cours préparé	187
7.2.1. Les entretiens semi-directifs	187
7.2.2. Les observations de moments de préparation de cours	189
7.2.3. Les écrits de préparation	190
7.3. Saisir le lien entre le cours préparé et le cours mis en œuvre <i>in situ</i>	192
7.3.1. Les observations de classe	192
7.3.2. Les entretiens d'autoconfrontation	193
Chapitre 8 : Procédé d'analyse des données : l'analyse par théorisation ancrée	197
Introduction- Le choix de l'analyse par théorisation ancrée pour traduire la subjectivité des enquêtés	197
8.1. L'examen des données de recherche	198
8.2. La catégorisation conceptualisante	199
8.3. La mise en relation des catégories conceptualisantes	201
8.4. Intégration des catégories et modélisation(s)	202
Synthèse de la partie II	203

PARTIE III : Le processus de préparation : une activité de recherche de réponses à des préoccupations professionnelles

Introduction	209
Chapitre 9 : Préoccupations professionnelles des enseignants de cycle 3 pour enseigner l'écriture	213
9.1. Préoccupations matérielles	214
9.1.1. Comment correspondre à ce qui est attendu ?	215
9.1.2. Comment outiller le contrat et le milieu didactiques en fonction d'intentions didactiques ? 226	
9.2. Les préoccupations temporelles	237
9.2.1. Comment anticiper et organiser les temps de classe ?	237
9.2.2. Comment optimiser le temps <i>in situ</i> et le temps du processus de préparation ?	247
9.3. Les préoccupations à propos du contenu à enseigner	262
9.3.1. Comment faire apprendre l'écriture et faire apprendre tout le reste ?	262
9.3.2. L'écriture : contenu à enseigner ? moyen pour enseigner ? moyen pour évaluer ?	266
9.4. Les préoccupations à propos des élèves	269
9.4.1. Comment faire apprendre l'écriture sans que ce soit trop difficile ?	270
9.4.2. Comment faire écrire les élèves ?	275
Conclusion	280
Chapitre 10 : L'activité didactique prévue : un ensemble de renormalisations opérées par les enseignants	285
10.1. Faire s'engager tous les élèves dans la tâche d'écriture	287
10.1.1. Préparer les élèves à l'écriture	287
10.1.2. Donner des lanceurs qui permettent d'entrer dans la tâche d'écriture	293
10.1.3. Utiliser le collectif pour fédérer	295
10.1.4. Donner une fonction sociale à l'écrit produit	301
10.2. Utiliser l'écriture pour enseigner la langue et la lecture-compréhension	315
10.2.1. Faire écrire pour enseigner les normes linguistiques du français	315
10.2.2. Faire écrire pour attester de la lecture-compréhension d'extraits d'œuvres littéraires 322	
10.3. Faire réviser pour apprendre à écrire	324
10.3.1. Produire un écrit long : réécrire un texte et le poursuivre	325

10.3.2. Réécrire un écrit court.....	328
10.4. Différencier : faire écrire les élèves qui n'écrivent pas seuls.....	337
Conclusion.....	343
Synthèse de la partie III.....	347

PARTIE IV : Le travail enseignant en cycle 3 au prisme de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture 349

Introduction.....	351
Chapitre 11 : Cartographie des normes et systèmes de normes antécédentes mobilisées dans l'activité didactique d'enseignement de l'écriture en cycle 3.....	353
11.1. Normes issues de l'institution.....	354
11.1.1. L'adaptation aux besoins des élèves.....	355
11.1.2. « Faire des liens ».....	356
11.1.3. L'ethos de l'enseignant : bien organisé, ouvert à la communication et pouvant attester de son travail.....	359
11.1.2. Organisation hebdomadaire : la gestion du temps entre prescriptions, rituels et improvisations.....	360
11.2. Normes issues de la formation.....	362
11.2.1. Modèle de la séquence didactique en français.....	362
11.2.2. Le modèle du projet d'écriture.....	366
11.2.3. Le modèle de la production écrite.....	368
11.3. Normes issues des collectifs de pairs.....	370
11.3.1. Le modèle des pédagogies coopératives.....	370
11.3.2. Se répartir les disciplines à préparer et/ou à enseigner.....	371
11.4. Normes issues des élèves.....	372
11.4.1. Pouvoir répondre à toutes les questions : la figure de l'enseignant expert.....	373
11.4.2. Les goûts des élèves.....	374
11.5. Normes issues de la vie personnelle.....	376
11.5.1. Organiser et limiter le temps du processus de préparation.....	376
11.5.2. Les goûts personnels.....	377
11.5.3. Être un enseignant « humain » : lâcher prise.....	378
Conclusion.....	381
Chapitre 12 : L'enseignement de l'écriture à la croisée des segments professionnels, des conditions de vie et de travail et des théories didactiques.....	385
12.1. À propos des cultures professionnelles des enseignants de cycle 3.....	386
12.1.1. Les segments professionnels : producteurs et transmetteurs de cultures professionnelles.....	386
12.1.2. Le(s) collectif(s) de l'école ou du collège producteur(s) de normes.....	393
12.1.3. Systèmes de normes en fonction des conditions de travail hors école/collège.....	397
12.2. Vers une modélisation de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture.....	399
12.2.1. Au-delà des segments professionnels et des conditions de travail : la question de la compétence.....	399
12.2.2. Les gestes professionnels didactiques du processus de préparation.....	402
12.2.3. Les gestes professionnels didactiques préparés.....	408
Conclusion.....	416

Pour conclure et poursuivre la réflexion 419

La préparation de cours : une tâche de travail qui (re)questionne les frontières du travail enseignant.....	419
Une thèse en didactique du français nourrie par une approche ergologique de l'activité.....	422
Limites méthodologiques et perspectives qui en découlent.....	424

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 427

LISTE DES TABLEAUX.....	445
LISTE DES FIGURES.....	446
TABLE DES MATIERES.....	447
RESUME ET MOTS-CLES.....	452
ABSTRACT AND KEYWORDS.....	453

Résumé et mots-clés

Mots-clés : préparation de cours – enseignement de l’écriture – travail enseignant

Résumé:

Cette thèse étudie le travail ordinaire de l’enseignant dans sa mission d’enseigner l’écriture. Dans une approche didactique du français, nourrie par l’approche ergologique, elle interroge la préparation de cours dans le domaine de l’écriture en faisant ressortir les deux dimensions qui la constitue : 1) la préparation en tant que processus réalisé par l’enseignant ; 2) la préparation en tant que résultat de ce processus.

L’étude repose sur une enquête ethnologique (Ingold, 2013) menée « avec » des enseignants de fin de primaire et début du secondaire (N=16), exerçant dans des écoles et collèges dits « difficiles », répartis dans deux villes (l’une en Nouvelle-Calédonie, l’autre en France métropolitaine). Cette enquête nous a permis d’aborder le travail dans la perspective des enseignants en les accompagnant dans leur quotidien. De manière complémentaire, nous avons procédé à un recueil de données composite pour documenter ce qui est usuellement caché : le cumul d’entretiens semi-directifs, d’écrits de préparation, d’observations de moment de préparation, d’observations de classe et d’entretiens d’autoconfrontation a permis de porter un éclairage sur cet invisible du travail qu’est la préparation.

Les résultats montrent que le processus de préparation, tâche de travail de l’enseignant, est lui-même divisé en plusieurs sous-tâches que se donnent à faire les enseignants : faire des recherches, concevoir des dispositifs didactiques, concevoir des instruments pour les élèves, préparer logistiquement l’activité didactique. Ces sous-tâches sont toutes orientées par des intentions didactiques et la recherche de réponses à des préoccupations professionnelles.

Les normes et systèmes de normes qui contraignent et permettent l’activité didactique de l’enseignant (et des élèves) sont issus de l’institution, de la formation, de la vie personnelle de l’enseignant, du collectif de pairs ainsi que des élèves. La renormalisation et l’actualisation de ces normes prend la forme de gestes professionnels didactiques à la fois dans le processus de préparation et dans l’activité didactique préparée.

Abstract and keywords

Keywords : lesson preparation – teacher’s labour – writing teaching

Abstract:

This thesis studies the ordinary work of the teacher in his mission to teach writing. From a didactic approach to French, informed by the ergological approach, it questions lesson preparation in the field of writing by highlighting the two dimensions that constitute it: 1) preparation as a process carried out by the teacher; 2) preparation as the result of this process.

The study is based on an ethnological survey (Ingold, 2013) conducted 'with' teachers at the end of primary and beginning of secondary school (N=16), working in so-called 'difficult' schools and colleges, spread over two cities (one in New Caledonia, the other in mainland France). This survey allowed us to approach the work from the perspective of the teachers by accompanying them in their daily lives. In addition, we collected composite data to document what is usually hidden: the combination of semi-structured interviews, preparation writings, observations of preparation moments, class observations and self-confrontation interviews shed light on the invisible part of the work that is preparation.

The results show that the preparation process, the teacher's work task, is itself divided into several subtasks that teachers set themselves: doing research, designing didactic devices, designing instruments for students, logistically preparing the didactic activity. These subtasks are all oriented by didactic intentions and the search for answers to professional concerns.

The norms and norms' systems that constrain and enable the teacher's (and students') didactic activity come from the institution, the training, the teacher's personal life, the peer group as well as the students. The renormalisation and updating of these norms takes the form of professional didactic gestures both in the preparation process and in the prepared didactic activity.