

Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe¹

Thierry PHILIPPOT

Université de Reims Champagne-Ardenne IUFM, LERP J.E 2537.

Daniel NICLOT

Université de Reims Champagne-Ardenne IUFM, LERP J.E 2537.

RÉSUMÉ : Cette communication présente les premiers résultats d'une recherche dont l'objectif est de comprendre la nature du travail des enseignants disciplinaires (français, SVT, histoire-géographie) de collège à partir de l'analyse de « traces écrites » réalisées en classe. Nous analysons un corpus constitué, des dernières générations de programmes en français, en SVT et en histoire-géographie, et d'un recueil des conceptions qu'ont 123 enseignants de la « trace écrite ». Un paradoxe apparaît entre l'importance que les enseignants disent accorder à la « trace écrite » et une présence très variable des prescriptions relatives à celle-ci dans les programmes. Cette importance et les multiples fonctions que les enseignants attribuent à ce « moment de classe » est une source de tensions et dilemmes professionnels.

MOTS-CLÉS analyse du travail, enseignants, « trace écrite », didactique, didactique professionnelle.

Aujourd'hui de multiples prescriptions pèsent sur le travail quotidien des enseignants. Ces derniers doivent donc répondre à des exigences toujours plus nombreuses. Ainsi, dans le cadre collectif de la classe, ils doivent développer les apprentissages des élèves et leur autonomie,

¹ Ce texte s'appuie sur une recherche en cours menée dans le cadre d'un Groupe de Recherche et Formation (IUFM URCA LERP) associant enseignants, formateurs et enseignants-chercheurs.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

individualiser leur enseignement et prendre en compte les aptitudes et la diversité culturelle des publics.

Dans ce contexte, cette communication présente les premiers résultats d'une recherche en cours dont l'objectif est de comprendre la nature du travail des enseignants disciplinaires (français, SVT, histoire-géographie) de collège à partir de l'analyse de « traces écrites » réalisées en classe. Ces « traces écrites » multiformes qui subsistent dans les cahiers² des élèves, sont réalisées à différents moments de la séance à l'initiative de l'enseignant.

Après avoir précisé le sens donné à l'expression « trace écrite », nous tentons de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les prescriptions qui régissent ce « moment de classe » ? Quelles conceptions ont les enseignants des fonctions de la « trace écrite » ? Que pouvons-nous comprendre du travail enseignant à partir de l'étude de ces « traces écrites » ?

1. Une conceptualisation d'une expression « professionnelle »

Dans le champ de l'enseignement l'expression de « trace écrite » est d'un usage très fréquent entre professionnels. Elle relève de ce que l'on peut appeler le vocabulaire professionnel. Toutefois, il semble nécessaire d'en préciser le sens et d'en proposer une conceptualisation qui autorise la mobilisation de la « trace écrite » dans une perspective de recherche visant à comprendre une activité professionnelle d'enseignants du second degré.

1.1 La polysémie de la « trace »

Dans le langage courant le terme de « trace » fait l'objet de nombreux usages qui renvoient à une pluralité de sens possibles. La « trace » est généralement définie comme « suites d'empreintes ou de marques que laisse le passage d'un être ou d'un objet » (Le Robert). C'est la « marque physique, matérielle laissée par quelqu'un ou quelque chose sur, en quelqu'un ou quelque chose » (TLF). La « trace » renvoie donc à une « action », elle en témoigne. La trace est en même temps « la marque d'une présence : celle d'une action délibérée, progressive, difficile, le travail de l'écriture (Pottier, 2005, p. 8). La « trace » est aussi

² Nous utilisons le terme de cahier comme terme générique pour désigner tout autant, un cahier, un classeur, voire un support numérique

transformation, une « transformation matérielle ou symbolique du réel – sujet ou objet – consécutive à une action et causée par elle, observable directement ou indirectement » (Baroth, 2009, p.2).

La « trace écrite », qui figure dans le cahier de l'élève n'est pas fabriquée par le chercheur, mais produite dans le cadre d'une activité professionnelle, l'enseignement. Parce qu'elle s'inscrit dans une temporalité qui dépasse celle de l'action qui lui donne forme, elle témoigne, et « prouve » qu'une action, en classe a bien été réalisée. Le chercheur peut donc relever cette trace, chercher à l'analyser mais il est alors confronté à deux séries d'interrogations. Celles qui renvoient aux pratiques enseignantes et à la multiplicité des actions qu'elles recouvrent et celles qui sont à mettre en relation avec la nature interactive du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999; Vinatier, 2009).

1.2 La « trace écrite » comme interface

Dans le cadre de notre recherche nous avons choisi de mettre l'accent sur la dimension didactique des pratiques enseignantes, et donc de nous intéresser plus particulièrement aux pratiques d'enseignement dans différentes disciplines. De nombreuses définitions et délimitations du champ de la didactique ont été élaborées. Toutefois, on peut considérer qu'adopter un point de vue didactique conduit à aborder l'étude du travail enseignant dans la classe à partir de la question des processus d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires.

Dans ce processus de transmission-appropriation, il est possible de considérer la « trace écrite » comme une interface c'est-à-dire un « plan ou ligne de contact entre deux systèmes ou deux ensembles distincts » (Brunet, Ferras & Théry, 1992). C'est un espace d'échanges entre les deux systèmes. La « trace écrite » serait dans ce cadre un des éléments qui participent au processus de transmission-appropriation, une interface entre le « système » de l'enseignant (l'enseignement, les savoirs à transmettre) et celui des élèves (les apprentissages).

De plus, telle qu'elle se donne à voir dans les cahiers des élèves, la « trace écrite » est pour l'essentiel un acte scriptural qui participe de ce fait à une mise en forme particulière des savoirs pour en assurer la circulation. Elle est donc aussi interface entre « oral » et « écrit » ; entre savoirs scientifiques et savoirs scolaires. Cet acte d'écriture est-il producteur de connaissances pour les élèves, ou est-il « simplement » expression d'une pensée (celle de l'enseignant) et mise en forme d'un

contenu de savoirs disciplinaires « déjà là » ?

1.3 Une trace de l'« activité »

Dans le champ de l'analyse du travail, la « tâche » renvoie au travail prescrit. Pour l'enseignant, nous considérons que les prescriptions qui définissent la « tâche », « trace écrite » sont identifiables dans les programmes officiels. L'« activité » est définie comme « un dialogue dynamique entre sujet et tâche » (Yvon & Clot, 2004, p.14). L'« activité » d'un professionnel ne se réduit alors pas à « ce qui est réalisé », à ce qui est directement observable, mais elle est également « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire » (Clot, Faïta ; Fernandez & Scheller, 2000, p.2).

Dès lors il importe de ne pas confondre « trace écrite » de l'action telle que présentée précédemment et trace de l'activité. La « trace écrite » de par sa matérialité est d'abord trace de l'action. Pour le chercheur, elle peut devenir trace de l'activité – de la co-activité – enseignant/élèves, mais aussi de l'activité de préparation de la séance réalisée par l'enseignant préalablement à l'action. Elle est alors la part observable de l'activité, une partie du « réel de l'activité », expression de « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel » (Amigues, 2003). Ainsi considérée, elle permet d'accéder aux multiples fonctions et destinataires pour lesquels elle a été élaborée. Elle est révélatrice de la nature multi-adressée de l'activité (Clot, 1999) d'enseignement apprentissage.

1.4 La « trace écrite », une situation complexe

« Une situation ne se réduit pas à un ou deux objets, avec leurs propriétés et relations. On y rencontre des acteurs, des enjeux, des obstacles, des moyens, des outils, et une temporalité » (Vinatier, 2009, p.28). Partant de cette définition, il est possible de considérer la « trace écrite » comme une situation dont les principaux acteurs sont l'enseignant, les élèves, mais aussi les autres destinataires de cette « trace ». Les enjeux et obstacles, compte tenu de notre choix, sont liés à la transmission-appropriation de savoirs scolaires disciplinaires. Cette situation est complexe dans la mesure où « pour être efficace, l'acteur, à de multiples facteurs à prendre en compte » (*Ibid.*, p.28). Au regard de ces considérations, on peut envisager que la conception et l'élaboration

en classe de la « trace écrite », renvoient à une « situation dynamique et complexe », à « un moment de classe » (*Ibid*, p. 28) que l'enseignant se doit de maîtriser.

Dans l'activité professionnelle d'un enseignant d'histoire-géographie, de français ou de sciences de la vie et de la terre, ce « moment de classe » qu'est la « trace écrite » peut constituer une « classe de situations », c'est-à-dire un découpage du « réel de l'activité d'un professeur » (*Ibid*, p.29). Pour Mayen (2008), une « classe de situation » est définie par le(s) ou les buts poursuivi(s), et, par les « variables » qui « structurent la classe de situations, ce qui signifie qu'elles se retrouvent dans l'ensemble des situations singulières appartenant à cette classe » (Mayen, 2008, p.48).

La « trace écrite » comme « classe de situation » serait alors définie par deux buts. Celui de la transmission-appropriation de savoirs scolaires dans leur spécificité disciplinaire. Un autre but, peut être moins présent dans les représentations que se font les enseignants de ce « moment de classe », serait la construction par l'élève, d'une pensée, d'un rapport au monde distanciés, par le biais de pratiques scripturales. Les variables de la situation seraient notamment en relation avec l'enseignant, les élèves, les prescriptions, les savoirs.

2. Corpus et méthodologie

Les premiers résultats de recherche que nous présentons portent sur l'analyse de deux corpus constitués des dernières générations de programmes en français, en SVT et en histoire-géographie, et d'un recueil des conceptions qu'ont des enseignants (123 enseignants) de la « trace écrite » dans les trois disciplines.

En ce qui concerne les programmes d'enseignement, dans chacune des disciplines ce sont les programmes actuels et la génération précédente qui ont été analysés. Par exemple, en histoire-géographie les programmes de 1995 et ceux de 2008 ont servi de référence.

Le corpus de « conceptions » a été constitué par questionnaire proposé à des enseignants stagiaires et à des enseignants titulaires dans chacune des trois disciplines. Chaque enseignant devait, par écrit, répondre aux trois questions suivantes :

- selon vous, quelles sont les fonctions de la trace écrite en ...?
- quelles difficultés éventuelles rencontrez-vous lors de son élaboration et /ou de sa mise en œuvre ?

- si vous aviez un conseil à donner à un enseignant débutant, lequel donneriez-vous ?

Pour chacun des deux corpus des grilles d'analyse ont été élaborées.

3. Premiers résultats

3.1 La « trace écrite » dans les programmes

Un premier constat s'impose le terme « trace écrite » ne figure jamais dans les programmes. C'est donc par la recherche de mots clés et de compétences à construire (préalablement déterminés par les chercheurs), de prescriptions relatives au contenu du cahier des élèves que nous avons tenté de dégager les prescriptions relatives à la « trace écrite ». Les analyses font apparaître une présence très variable des prescriptions relatives à la « trace écrite » à la fois d'une génération de programme à l'autre et aussi d'une discipline à l'autre. Par exemple, en géographie, les prescriptions sont nombreuses dans le programme de 1995 et en nombre beaucoup plus limité dans celui de 2008. En S.V.T, c'est l'évolution inverse qui a été constatée. Il y a là comme un paradoxe, alors que les enseignants accordent à la « trace écrite » une grande importance, notamment parce qu'elle doit permettre aux élèves de mémoriser la « leçon » et qu'ils disent consacrer beaucoup de temps à sa réalisation, on ne peut que s'étonner de la faiblesse des prescriptions à son égard. L'expression même de « trace écrite » et tout ce qui se rattache à elle relèverait d'une construction professionnelle. Elle s'apparenterait à une forme d'auto prescription à l'intérieur de la profession.

3.2 Les conceptions qu'ont les enseignants de la TE, « fond commun » et spécificités disciplinaires.

Dans les trois disciplines les enseignants ont des conceptions qui relèvent d'un « fond commun » partagé. Toutefois, au-delà de caractéristiques communes ces conceptions témoignent également de spécificités disciplinaires.

La « trace écrite » : « mémoire morte »/ « mémoire vive »

La trace écrite est largement considérée comme ce qui « fixe », qui « garde » un certain nombre d'éléments de la séance. Elle a bien, au sens premier, une fonction conservatoire. Dans cette perspective, la trace écrite

est considérée par l'enseignant comme l'aboutissement d'un processus qui s'est déroulé pendant une ou plusieurs séances de classe.

Le cahier support d'enregistrement, de conservation, devient en quelque sorte une « mémoire morte », que l'élève, ou toute autre personne, pourra ouvrir et lire à plus ou moins long terme. Une mémoire dans laquelle se trouvent conservé tout ce qui doit, aux yeux des enseignants servir les apprentissages disciplinaires. Au-delà de ce que chaque élève peut emporter avec lui, son « bagage », cette « mémoire » et son contenu constitue aussi un « référent commun ».

Pour les enseignants ce « référent commun » est une synthèse, un condensé de tout ce qui a été vu et fait en classe. C'est ce que les élèves devront apprendre en vue de l'évaluation. A ce titre il est, probablement, une des bases du « contrat didactique » instauré par l'enseignant dans sa classe.

Une autre conception est perceptible dans le corpus. Moins fréquente, mais partagée, celle fait de la « trace écrite » une « mémoire vive » c'est-à-dire qui s'inscrit dans des processus qui dépassent le temps de la classe. Dans ce sens la « trace écrite » est une mémoire qui active ou réactive chez l'élève des processus intellectuels, voire qui rend possible de nouveaux apprentissages. Dans la confrontation à cette trace écrite l'élève, hors du cadre de la classe, peut trouver une nouvelle occasion d'apprendre, non seulement dans le sens de mémoriser un contenu, mais aussi et plus généralement en développant ses capacités à agir, réfléchir.

La « trace écrite » et les « apprentissages transversaux »

Dans le même temps où elle sert les apprentissages disciplinaires, la « trace écrite » est considérée par les enseignants comme une occasion de travailler à développer ce qui dans les programmes d'enseignements relève pour une large part de la « maîtrise de la langue ». On relève à cet égard deux grands types de fonctions. Elle sert à travailler la maîtrise orthographique, syntaxique et grammaticale de la langue. Maîtrise à laquelle s'ajoute parfois une dimension formelle.

Elle sert aussi à apprendre aux élèves à structurer leur pensée, à développer leur capacité à argumenter, à raisonner, à penser. Deux types de conceptions se dégagent alors qui interrogent la place et le rôle dévolu par l'enseignant aux élèves. Dans un cas le moment d'élaboration de la « trace écrite » est vu comme la possibilité offerte aux élèves d'apprendre à... et l'on peut penser que les élèves sont alors associés à son élaboration. Dans l'autre cas, la « trace écrite » parfois qualifiée de « belle trace » est considérée comme le modèle, expression d'une pensée

structurée (celle du professeur) à copier dans le cahier, puis à imiter lors de l'évaluation.

Ces constats conduisent à reconnaître que les enseignants, parfois peut-être de façon implicite accordent à la « trace écrite » une fonction qui va au-delà des enjeux disciplinaires, et rejoint la problématique de la relation entre les pratiques d'écriture et l'élaboration de la pensée.

Des spécificités disciplinaires

Sur ce fond de conceptions partagées, se dégagent des spécificités disciplinaires qui tiennent à des épistémologies différentes, à des « matrices disciplinaires » (Develay, 1992) qui ne sont pas identiques. En histoire-géographie, la « trace écrite » est très proche du modèle disciplinaire (Audigier, 1997). Elle s'inscrit encore largement dans le cadre de la transmission d'un savoir pensé comme déjà là. En sciences de la vie et de la terre, on retrouve aussi la fonction de mémoire de connaissances mais à cela s'ajoute un recueil des démarches et des méthodes enseignées. De plus, la « trace écrite » s'inscrit dans un processus d'acquisition d'une démarche, la démarche expérimentale.

En français, la trace écrite touche à des fondamentaux de la discipline : l'orthographe, la reformulation synthétique et la production écrite. Si tous les enseignants veillent à la bonne orthographe des textes notés par les élèves, les enseignants de français considèrent comme une priorité la vérification et la garantie d'une bonne qualité orthographique des documents des élèves. En outre, pour les enseignants de français, de cette qualité orthographique dépend la qualité des savoirs mémorisés par les élèves. Par ailleurs, la trace écrite est une occasion de réfléchir sur la langue en même temps que sur l'objet de l'apprentissage en cours.

3.3 Tensions, dilemmes professionnels

Compte tenu des multiples fonctions que les enseignants assignent à la « trace écrite », et dans la mesure où elle doit être une synthèse, on comprend que confrontés à cette situation, les enseignants aient à faire face à des tensions et doivent résoudre un certain nombre de dilemmes professionnels. L'analyse des difficultés exprimées nous permet d'avancer quelques exemples.

En premier lieu, l'enseignant est confronté au problème du choix et donc de la légitimité des savoirs qu'il va décider de « mettre en mémoire ». Nos analyses mettent en évidence les tensions entre les Instructions officielles et donc les contenus « à enseigner », les savoirs

académiques acquis par l'enseignant et ce que sont ou sont supposés être les élèves. La question du choix du vocabulaire est à notre sens révélatrice de ces tensions. L'enseignant est alors amené à un compromis entre sa culture disciplinaire et ce que « les élèves peuvent comprendre ». Ainsi, plusieurs d'entre eux soulignent la nécessité de devoir construire un discours intelligible par les élèves. Le défi qui est alors posé à l'enseignant est celui de la « traduction » du vocabulaire scientifique ou spécifique de sa discipline, pour le rendre accessible aux élèves. Problème professionnel qui renvoie d'une part, à la difficile prise en compte par les enseignants d'une hétérogénéité croissante des élèves, et, d'autre part, à la difficile articulation entre les dimensions collective et individuelle des processus d'enseignement-apprentissage.

Une seconde source de difficultés tient dans l'arbitrage à réaliser entre les « savoirs disciplinaires » et « les savoirs transversaux ». Faut-il privilégier l'acquisition de savoirs disciplinaires, ou mettre l'accent sur la construction de compétences transversales. Le risque est qu'alors les disciplines scolaires servent de prétexte.

On peut également considérer qu'un nœud de complexité résulte de l'articulation entre des moments de classe souvent essentiellement oraux, qui peuvent être d'une grande richesse du point de vue des contenus, et ce que l'enseignant va décider de retenir ou pas. Comment passer de ces phases de travail oral à leur mise en mémoire écrite ?

En dernier lieu, et en liens avec les problèmes précédent, c'est la question du temps qui est fréquemment abordée par les enseignants. Comment dans le temps souvent jugé insuffisant réussir à faire tout ce que l'enseignant associe la « trace écrite ». La résolution de ce dernier problème passe parfois semble-t-il par une solution radicale, celle d'imposer aux élèves une « trace écrite » toute faite, mais alors qu'en est-il de leurs possibilités d'apprentissages ?

Conclusion

La trace écrite réalisée par les enseignants des SVT, français et histoire géographie témoigne de manière directe de l'action des enseignants dans leur classe. Elle est aussi – par elle-même - une trace qui permet d'étudier l'activité professionnelle des enseignants. Elle correspond à un exemple de « classe de situations » dont le but est la transmission-appropriation de savoirs scolaires disciplinaires par les élèves et la construction d'un rapport au monde distanciés. L'enquête menée sur les conceptions que les enseignants des différentes disciplines

ont de la trace écrite montre que les spécificités disciplinaires sont fortes. Toutefois les dilemmes, les tensions, les interrogations des enseignants sont semblables quelles que soient les disciplines enseignées. Afin d'approfondir ces résultats, une seconde phase de la recherche est d'ores et déjà en cours. Des entretiens seront réalisés avec des enseignants qui justifieront leurs réponses en s'appuyant sur des exemples de traces écrites réalisées dans leurs classes.

Thierry PHILIPPOT

Université de Reims Champagne-Ardenne IUFM, LERP J.E 2537.

thierry.philippot@univ-reims.fr

Daniel NICLOT

Université de Reims Champagne-Ardenne IUFM, LERP J.E 2537.

Daniel.niclot@univ-reims.fr

Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série 1*, 5-16, [en ligne]. Accès : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>
- Audigier, F. (1997). Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et Formation*, 25, 9-21.
- Baroth, M.-F. (2009). Traces de l'activité et intersubjectivité. Actes du 2ème *Colloque International Francophone sur les Méthodes Qualitatives. Enjeux et stratégies*, 25 et 26 juin, Lille. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/>
- Brunet, R., Ferras, R. & Théry, H. (1992) *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*. Montpellier-Paris : Reclus – La Documentation Française.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, Vol.1, 1, 1-7, [en ligne]. Accès : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : E.S.F

- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L., (dir.) *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck, pp. 43-58.
- Pottier, J.-M. (2005). *Seules les traces font rêver*. Scérén, CRDP Champagne-Ardenne, p. 8.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Yvon, F. & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psic. Da Ed.*, Sao Paulo, n°19, p. 11-38.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.