

UNE FENÊTRE SUR LE TRAVAIL ENSEIGNANT ET SES NORMES
Réflexions sur un corpus de « rapports de visites »
d'enseignants-stagiaires de lettres

Élisabeth Nonnon
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Équipe Théodile

Que sait-on de ce que font les enseignants dans leur classe ? En fait, paradoxalement, assez peu de choses jusqu'à présent, comme on a pu le constater par exemple lors des controverses sur l'enseignement de la lecture et ses méthodes. Certaines sources existent, comme les rapports de l'Inspection générale, et par ailleurs des travaux assez nombreux qui s'appuient sur les pratiques déclarées des enseignants, lors d'enquêtes par exemple¹. Mais il est évident que les biais sont nombreux : les pratiques effectives ne sont pas forcément homologues aux pratiques déclarées (ce n'est pas que les enseignants trichent, au contraire ils minimisent bien souvent ce qu'ils savent faire, parfois sans s'en rendre compte, dans leur exercice du métier), et les rapports institutionnels ne rendent compte que de ce qu'on leur montre, dans les conditions de recueil qui sont celles de l'évaluation de l'expertise professionnelle. Ainsi certaines conclusions de ces rapports, qui donnent par ailleurs à réfléchir, doivent être pondérées par la prise en compte des normes et des interdits implicites : ils montrent ce qu'on est amené dans ces conditions à observer. Par exemple l'observation selon laquelle on fait moins de grammaire et de conjugaison dans les classes, ou le constat qu'il n'y a plus assez de moments

1. *Repères* n° 36 (2007) : *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture*.

d'institutionnalisation et de consolidation des savoirs renvoient sans doute en partie au fait qu'un enseignant dans ces conditions n'ose pas montrer tout un pan de son activité enseignante qui relève du travail de soutes, sa part honteuse et pas très légitime. Mais le phénomène lui-même du biais est source d'informations.

Ceci étant, toute fenêtre sur l'activité enseignante, ses habitudes, ses conditions d'exercice, ses points difficiles, ses scénarios privilégiés à un moment et les variations de ses genres est instructive, même par ses biais, si on considère que ceux-ci sont en eux-mêmes un élément instructif, qui informe sur le travail de l'enseignant et ses contraintes : notamment ce que les enseignants font pour intégrer, contourner, faire avec les normes et les préconisations, et l'ensemble des injonctions au cœur desquelles ils ont à mettre en œuvre leur travail.

Si on prend les choses dans cette perspective, c'est à dire en pensant que le biais lui-même est un des éléments de l'analyse et peut nous aider à comprendre le travail enseignant, et si on espère tirer de cette observation, non un tableau exact des pratiques enseignantes, encore moins une liste de leurs insuffisances par rapport aux « bonnes pratiques », mais de quoi questionner sa propre pratique de formateur ou de didacticien, alors tout corpus, même le plus biaisé, peut être source de réflexion.

C'est dans cette perspective que je reprends ici un travail qui avait été présenté oralement, à des fins de réflexion à l'interne, dans une journée de travail des formateurs de lettres de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais. La visée était d'aider à réfléchir sur les conditions d'appropriation par les enseignants-stagiaires de leur formation didactique et de mieux ajuster nos interventions pour les aider. Ce travail s'ancre dans une expérience longue : depuis plus de quinze ans maintenant, je suis amenée chaque année, dans le cadre de la commission de validation du département de Lettres, à lire plus ou moins deux ou trois centaines de « rapports de visites » faits par des formateurs de différents statuts dans les classes des enseignants-stagiaires. J'ai pu observer, intuitivement, de grandes constantes, mais aussi des tendances, des évolutions assez nettes, malgré les variations selon les années, qui me font penser que c'est un observatoire intéressant à beaucoup d'égards.

Le travail présenté ici est modeste et n'avait à l'origine qu'une visée de sensibilisation, pour réfléchir sur nos priorités de formation. Il renvoie à un contexte spécifique, celui de la formation des professeurs des lycées et collèges de français, telle qu'elle est menée par une équipe de formateurs particulière, avec ses valeurs, ses préconisations, ses formes d'aide aux professeurs-stagiaires, bref à la façon dont les préconisations secondaires dans ce contexte interprètent ou filtrent les préconisations primaires (instructions, programmes, horaires...). Il est cependant évident que les préconisations secondaires et les influences auxquelles renvoient les pratiques professionnelles des stagiaires sont multiples (revues professionnelles, modèles circulant par Internet, cultures d'établissements, etc.). Ce contexte spécifique constitue donc sans doute un obstacle à la généralisation, mais la pluralité des discours d'arrière-fond qui interfèrent dans la pratique des enseignants débutants laisse penser que cette analyse peut être transférable à d'autres contextes : il y a quand même une certaine généralité des préconisations et de leur évolution, aussi bien dans les textes officiels que dans la culture didactique. Les questions que renvoie cette analyse peuvent au delà de ce cercle éclairer la façon dont les enseignants interprètent les préconisations, les bricolent à partir des contraintes de leur classe, et les points de difficultés qu'ils y rencontrent. Elles peuvent aider à

réfléchir sur les modèles de pratiques présentés aux enseignants, les normes explicites et implicites, les conditions d'appropriation des savoirs didactiques.

Je regrette de n'avoir pu mener une étude diachronique, qui aurait pu donner des éclairages, entre autres sur l'évolution des normes et les facettes du métier plus ou moins valorisées selon les périodes. Je me contente de présenter ici une analyse détaillée portant sur un corpus de 220 rapports, correspondant à une « bonne année », selon les formateurs et l'institution, c'est à dire une année où peu d'enseignants stagiaires se sont trouvés dans des situations extrêmes, soit par leurs conditions d'exercice, soit par leurs caractéristiques particulières (peu d'entre eux cette année-là n'ont pas fait au moins honorablement leur travail). L'analyse de ce corpus a été confrontée à un pointage de celui de l'année suivante, dont l'analyse détaillée n'intervient pas ici.

Les « rapports de visite » sont un genre très particulier, renvoyant à un type de situation lui aussi particulier. Un enseignant stagiaire dans sa classe est conseillé par un tuteur de son établissement, qui assiste à certains de ses cours, le conseille et fait deux rapports synthétiques et critériés à deux moments de l'évolution professionnelle du stagiaire. Il est aussi « visité » deux fois au cours de l'année, à deux moments différents, par deux formateurs différents, qui ne sont pas en principe les siens en formation. Cette visite (toujours annoncée) comporte l'observation d'une séance en classe, complétée de l'analyse des documents sur la pratique professionnelle (cahier de textes, préparations, cahiers d'élèves), et un entretien d'une heure en présence du tuteur, où le visiteur réagit à ce qu'il a vu, en aidant en principe l'enseignant observé à analyser sa séance, expliciter ses projets et ses problèmes. Cette « visite », sous ses deux volets, donne lieu à un rapport dont le canevas est toujours le même : caractérisation de la séance observée en termes de genre, de contenu, de conditions et de mode de travail, description assez détaillée du déroulement de la séance, avec souvent des indications chronologiques, partie appréciative dont l'orientation argumentative et axiologique est plus ou moins marquée, conseils à l'enseignant-stagiaire, bilan. Le genre, le ton et la façon de s'adresser au stagiaire, les visées de l'écrit se sont stabilisés au cours des années ; même si les auteurs sont nombreux et de statut différent, avec des rôles différents dans la formation (formateurs et universitaires de l'IUFM, inspecteurs, tuteurs de stage...) le corpus montre une assez grande homogénéité sur le plan énonciatif et axiologique.

Cet écrit est bien sûr ambivalent, comme la « visite » qui passe dans beaucoup d'établissements pour une inspection, malgré les mises au point répétées. Il a une double fonction de conseil et d'évaluation : il est un outil de formation auquel l'enseignant observé doit réagir, et en même temps les deux rapports figurent avec ceux du tuteur dans le dossier, dont la synthèse était jusqu'à présent un élément pour la validation de l'année. L'écriture en est donc ambiguë et codée, puisque l'écrit fonctionne selon une double, voire une triple énonciation : il s'adresse au stagiaire et à son tuteur, comme un retour sur ce qui a été vu et sur l'entretien, et comme un ensemble de conseils, et en même temps, il s'adresse aux membres de la commission de validation chargés d'opérer une synthèse sur la formation professionnelle du stagiaire pour orienter la décision de validation de l'employeur. La lecture des rapports, notamment ceux qui relatent la première série de visites, sert aussi à l'équipe de formateurs de lettres à réguler son travail de formation, notamment en

repérant les stagiaires qui ont besoin d'aide (modules de soutien, visites-conseil). À cette fin, ils sont utilisés par les formateurs comme source d'information lors d'un bilan intermédiaire, sur la base d'un classement empirique purement à l'interne, sans aucune incidence sur la validation ultérieure, pour se faire une idée du nombre de stagiaires dont les compétences semblent déjà bien établies à ce moment, de ceux qui sont dans une dynamique pour les construire, et surtout de ceux qui auraient besoin d'un soutien supplémentaire. Cette ambivalence et ces enjeux institutionnels font bien sûr qu'un tel corpus ne montre que ce qu'il peut montrer, c'est-à-dire ce que les enseignants-stagiaires observés dans ces conditions essaient de faire et choisissent de montrer, et aussi le système de références que mobilisent les auteurs dans leurs descriptions et leurs conseils.

C'est justement ce dont il faut tenir compte pour essayer de voir ce qui est montré en relation avec ce qui semble interprété comme souhaitable et légitime et la façon dont les enseignants se représentent les « bonnes pratiques », mais aussi ce qui peut poser problème dans la mise en œuvre de ces « bonnes pratiques », et donc ce qui peut éclairer sur les façons d'ajuster la formation, du point de vue des priorités et des progressions.

1. LES COURS OBSERVÉS

1.1. Quels contenus sont privilégiés lors des visites de stage ?

D'abord, quelques éléments quantitatifs qui donnent des éclairages sur les contenus didactiques valorisés par les professeurs stagiaires en cette circonstance. Certains constats sont attendus (la quasi absence de séances portant sur l'orthographe ou la conjugaison), d'autres tendances étonnent, surtout si on les met en relation avec les dimensions du métier valorisées dans les prescriptions secondaires et en formation (la relative faiblesse des activités d'écriture, par exemple).

Sur les 220 séances dont le compte rendu a été étudié, seules trois portent sur l'enseignement de l'orthographe : une correction de dictée, un travail de type ludique sur les correspondances entre oral et écrit, une séance de travail en ateliers sur des erreurs rencontrées dans des textes des élèves. Il est à remarquer que ces trois séances ont fait l'objet d'appréciations très positives, et ont été classées par les visiteurs (trois visiteurs différents) dans la catégorie A (compétences déjà bien établies). La corrélation serait bien sûr à mettre à l'épreuve sur de plus nombreux cas et peut être un simple hasard, mais on peut faire l'hypothèse que seuls des professeurs débutants « à l'aise » avec leur classe, les contenus et leur propre image s'aventurent à montrer une séance de ce type au visiteur extérieur, ou la considèrent comme légitime et représentative du travail du professeur de français.

De même on est frappé par le faible nombre des séances à dominante d'écriture : sur 220, on en compte 13 : 7 corrections de devoirs sous des formes diverses, avec ou sans grille et consigne de réécriture, une séance de révision des textes, 2 séances de méthodologie (méthodologie du commentaire composé en 2^{de}, comment justifier en 3^e), 2 séances de préparation de devoir écrit (lecture d'image en

5^e, recherche d'arguments en 2^{de}). Il s'agit surtout, en fait, de parler de l'écriture, et on y observe peu d'écriture en classe, sauf quelques cas. Une séance propose de réécrire une description déjà faite en fonction de son insertion dans un récit et de fins proposées (description d'un château fort en 5^e). Une seule séance repose sur l'écriture en groupes de la fin d'un conte commencé lors des séances précédentes : c'est la seule mention dans ce corpus d'un projet d'écriture longue, malgré la valorisation de ce type de pratique dans les écrits didactiques et en formation. Il est difficile de savoir si cette position dominée de l'écriture dans les séances « montrées » reflète une situation générale (l'écriture, c'est l'affaire du travail à la maison, pour vérifier les acquis de la séquence), ou si elle témoigne seulement d'un embarras dans la gestion de ce type de travail, qui repose sur les productions des élèves et paraît moins valorisant pour le professeur, dans une circonstance censée appeler une mise en valeur de l'activité d'enseignement.

L'écriture intervient cependant, non comme dominante, mais comme composante d'une séance dans un certain nombre de cours observés, qui reposent sur un principe de liaison lecture-écriture, et comportent une courte activité d'écriture en classe. 13 séances sur 220 reposent, en principe, spécifiquement sur ce principe mixte. Dans quelques rares cas, une consigne d'écriture courte à partir d'un document intervient en préalable (début de séance) et a alors comme fonction de guider la lecture ultérieure d'un texte ou de réfléchir sur la lecture. Par exemple, dans 2 séances de 5^e, les élèves ont dû écrire la chute d'une nouvelle tronquée (*La chose* de B. Friot, ou *Cœur de Lion* de R. Baudet) sur la base des indices dont ils disposaient pour identifier le narrateur : la lecture des textes d'élèves puis celle de la véritable chute donne lieu à un retour sur les indices du texte pour guider ou brouiller l'identification du narrateur. En 2^{de}, l'écriture d'un petit dialogue théâtral de dispute amoureuse à partir d'une photo de mise en scène sert d'introduction à l'analyse de la scène correspondante du *Malade imaginaire*. Une séance propose en 2^{de} une écriture dans des blancs du texte, pour expliciter les voix implicitement évoquées dans un texte argumentatif (texte de Bernardin de Saint Pierre sur l'esclavage, préparé avec des trous, avec en complément *Le Code noir*). Dans les 9 autres séances, l'écriture devait intervenir en fin de séance, soit sous forme d'application de critères ou de procédés dégagés de l'étude des textes (en 4^e, après étude d'un texte explicatif de Verne, écrire un petit texte explicatif à partir d'un objet impossible de Carelman en réutilisant le vocabulaire et les procédés observés ; à partir de plusieurs exemples d'incipits de contes, en écrire un), soit sous forme de variation (en 5^e, après analyse d'une scène de *La Farce de Maître Pathelin*, écrire ce que Guillemette aurait dû faire pour respecter les directives ; en 2^{de}, après lecture du discours du vieillard tahitien, réécrire le discours du point de vue de Bougainville...). Comme on le verra par la suite, ces séances rencontrent souvent des difficultés ; dans beaucoup de cas, le rapport mentionne que la partie préparatoire à l'écriture tend à occuper le temps de la séance et à ne laisser à l'écriture elle-même qu'une part congrue : on signale qu'elle occupe les 5 ou 10 dernières minutes ou est renvoyée à un travail à la maison. Là aussi, ce phénomène récurrent peut être analysé de plusieurs façons. Il traduit peut-être un manque de confiance dans l'écriture des élèves, et la conviction qu'il faut cadrer fortement (par une grille de critères, par exemple) et apporter beaucoup de connaissances préalables. Mais il est peut-être aussi un exemple des multiples tensions du travail

enseignant, pris entre les injonctions relatives à la mise en activité des élèves et le sentiment que la production de valeur de son travail se mesure à celui que lui fournit, pas vraiment à ce que font les élèves. On reviendra plus loin sur le problème des outils et des consignes, que posent plusieurs observateurs.

Ceci étant, de petites tâches d'écriture ponctuelles interviennent dans un certain nombre de séances qu'on pourrait qualifier de mixtes, tentant d'articuler lecture et grammaire par exemple, ou dans des séances de lecture, vu la structure récurrente qu'elles présentent. Les courtes tâches proposées ont alors une fonction instrumentale d'application ou de transfert d'une notion étudiée dans le cours, et n'ont pas spécifiquement de visée relative à l'écriture.

Comme on pouvait s'y attendre, assez peu de professeurs-stagiaires montrent des séances à dominante d'étude de la langue (23 sur 220), même si la présentation des séquences dans les cahiers de textes en mentionne la plupart du temps comme il se doit. La prescription institutionnelle sur ce point est forte, et ils s'efforcent de la respecter. Tous ces cours sans exception se font dans le cadre de la séquence, à partir d'un ou plusieurs textes ou d'un extrait de l'œuvre intégrale étudiée, et en relation au moins formelle avec les autres composantes, avec, dans bien des cas, un effort de relation fonctionnelle avec elles. Cela peut amener des brouillages, dénoncés à plusieurs reprises par les visiteurs, mais qui renvoient en fait à une ambivalence intrinsèque de la prescription. Les remarques des visiteurs laissent penser que le travail sur la langue, dans ce contexte de travail sur un texte, doit naviguer entre plusieurs écueils. Soit il tend vers une étude plutôt stylistique, frôlant parfois le psychologique (par exemple en 5^e lors d'une séance étudiant les degrés de l'adjectif dans le cadre de la caractérisation des personnages de conte) ou l'analyse textuelle (étudier les formes de l'interrogation dans un interrogatoire policier d'A. Christie a conduit l'enseignante observée à s'engager dans une étude des fonctions de l'interrogatoire en délaissant les contenus linguistiques). Soit il s'appuie sur le texte comme réservoir d'occurrences à relever, mais développe des démarches et des contenus grammaticaux relativement formels, dont la prise sur le texte n'est pas évidente. Un exemple est typique de cette ambivalence délicate à gérer : comment concilier, dans l'étude de l'adjectif, son importance stylistique (par exemple dans le cadre de la caractérisation des personnages, leur évolution...) et son statut d'expansion facultative sur le plan syntaxique ? Les conseils *ad hoc* donnés dans les rapports vont, selon les cas, dans des sens que les débutants peuvent percevoir comme difficilement compatibles : aux uns on recommande de faire des leçons d'étude de la langue plus identifiables par les élèves, sans interférer avec des objectifs de description stylistique ou d'interprétation, aux autres de prendre en compte le sens et les effets des faits de langue sur l'interprétation. Par exemple en 6^e, un professeur-stagiaire fait analyser dans le texte biblique des dix commandements, la situation d'énonciation, la valeur du futur et du présent, avant de faire classer les commandements selon leur fonction, séance jugée comme assez réussie par l'observateur, même si la partie consacrée à la valeur du futur paraît un peu courte et si les valeurs temporelles et modales n'ont pas été assez stabilisées ; un autre étudie l'injonction dans le même texte, qu'il fait réécrire aux élèves à l'impératif avant d'étudier spécifiquement celui-ci, mais sa séance est jugée formelle et un peu mécaniste par l'observateur, qui lui donne le conseil de se centrer davantage sur les effets de sens. L'équilibre est difficile à trouver entre ces

injonctions. Plusieurs professeurs débutants arrivent cependant à tenir le difficile dosage entre objectifs relatifs à l'observation de la langue et l'objectif d'interprétation d'un texte, mais l'observation ne peut que renvoyer le formateur à la conscience de la difficulté des tâches d'enseignement et l'interroger sur ses propres conseils. Par ailleurs, on peut remarquer, du moins dans ce corpus, les limites du répertoire des contenus abordés, certes liés au programmes, mais surtout, peut-être, au petit nombre de contenus grammaticaux perçus comme facilement mobilisables pour une intégration dans une séquence. Sur les 23 séances recensées, 11 concernent les expansions du nom ou l'adjectif dans le portrait ou la description, 4 les indications de lieu et de temps, 3 les verbes introducteurs de dialogue et le discours direct, 3 la situation d'énonciation et la valeur du présent, du futur ou de l'impératif, 2 les types de phrase à partir d'une scène de Molière.

L'écrasante majorité des séances présentées (166) est donc centrée sur les notions d'analyse textuelle ou sur la lecture, majoritairement de textes, et dans une moindre mesure, non négligeable, d'autres documents (images, paratextes). De ce point de vue, la représentation dominante de ce qu'il est légitime de faire en cours de français semble avoir peu changé par rapport aux années précédentes. Cependant, des tendances semblent émerger ou se confirmer dans la pratique de ces séances, qui réclament un classement et des critères plus fins.

Pour affiner l'analyse et cerner des évolutions qui m'avaient frappée à la première lecture des rapports, même si elles commençaient à se manifester dans ceux des années précédentes, j'ai donc croisé deux critères relatifs à la mise en œuvre des séances. Ces critères paraissent significatifs de ce que les professeurs-stagiaires tentent de mettre en place, en fonction de leur interprétation des préconisations diverses, de leurs représentations de ce qui est légitime et gratifiant de faire en classe, notamment en lecture. Le premier critère concerne les supports, c'est à dire le matériau sur lequel portent les séances (textes, images, questionnaires...) et sa présentation ; le deuxième concerne la structure des séances, du point de vue des modes de travail proposés aux élèves (séances homogènes ou composées d'activités multiples, type d'alternance entre oral/écrit, collectif/individuel...)

1.2. Sur quoi portent les cours consacrés à la lecture-écriture ? Supports, corpus homogènes et hétérogènes, et préparation de l'enseignant

Concernant le premier critère, on peut distinguer les séances portant sur un seul document à étudier (majoritairement un texte, mais ce peut être aussi un paratexte, un document iconographique) et les séances proposant l'étude de plusieurs documents, soit homogènes (plusieurs textes, plusieurs paratextes...) soit hétérogènes (extraits de textes et documents iconographiques mêlés).

De façon générale, on peut remarquer que dans tous les cas, même celui de la lecture analytique d'un seul texte, et *a fortiori* quand il s'agit d'en étudier plusieurs, les rapports mentionnent exceptionnellement un travail sur le manuel de la classe : le travail s'effectue presque toujours sur des textes photocopiés. Il peut arriver qu'un texte présent dans le manuel des élèves soit aussi distribué sous forme de photocopie pour pouvoir donner lieu à soulignements et encadrements lors des activités de

relevé (qui paraissent incontournables dans ces séances). C'est peut-être un effet de l'organisation en séquences, les professeurs stagiaires n'osant pas reprendre telles quelles celles qui sont proposées dans leur manuel, et mettant leur point d'honneur à en fabriquer ou à en adapter d'autres (au besoin à partir d'un autre manuel que celui de la classe). Ils s'appuient peut-être sur le manuel à d'autres moments, mais visiblement évitent de le faire en présence d'un visiteur. Cet interdit apparent quant au travail sur manuel renvoie sans doute à un effet d'interprétation des préconisations en formation : ils semblent avoir intériorisé que le travail de l'enseignant se mesure à sa créativité par rapport aux propositions toutes faites (du moins celles dont peuvent avoir connaissance les élèves), mais aussi au travail matériel de fabrication, gage du sérieux et de l'engagement dans la conception de séquences et d'exercices. On mesure la présence de cette ingénierie dans les cahiers de textes, qui témoignent souvent du temps passé à cette fabrication : les « polys », gage de ce travail du professeur, sont soigneusement collés dans le cahier de textes, leur présence dans le cahier des élèves apparaît comme un des signes du respect que le professeur leur porte et qui appelle le leur. Beaucoup de rapports font mention de ces documents, soulignant la plupart du temps leur qualité, leur lisibilité, leur abondance (l'abondance excessive lors d'un cours est parfois critiquée). Cependant le coût en temps et en préoccupation qu'ils représentent pour le professeur débutant impressionne le visiteur (et quelquefois aussi le tuteur de stage), et devrait lui poser question, même si la question n'est pas explicitée dans les rapports.

Alors que la lecture méthodique, ou analytique d'un texte (plutôt littéraire) a été longtemps l'activité phare que les professeurs-stagiaires choisissaient de montrer au visiteur extérieur, elle tend, semble-t-il, à perdre sa place prédominante, même si elle reste importante en nombre. L'évolution est progressive, mais nette par rapport aux périodes précédentes. 28 séances sur 220 présentent une activité centrée sur l'analyse d'un texte unique et assez court, dont 18 au lycée. La plupart du temps, le texte à étudier est chapeauté par la mention d'un objectif notionnel, voire, selon certains rapports, lui est subordonné : le schéma actantiel dans l'étude d'un fabliau en 5^e, le registre satirique dans une scène d'*Ubu roi* en 2^{de}, le registre fantastique dans *Véra* de Villiers de L'Isle Adam etc. Je n'ai relevé que 5 séances proposant un travail de lecture extensive sur un texte long : lecture transversale d'un acte d'*On ne badine pas avec l'amour*, étude des situations d'énonciation dans un acte de *Georges Dandin*, schéma actantiel d'un conte de Grimm, caractérisation des personnages et classement des indices dans deux chapitres d'un roman policier, apparitions de l'étrange dans plusieurs chapitres du *Dernier jour d'un condamné*. Dans tous ces cas, le travail fait appel à des notations tabulaires, dont l'usage suscite des commentaires mitigés, ce qui montre bien que ces outils préconisés en formation sont délicats à manier. Je reviendrai sur ce point par la suite.

Par ailleurs, on constate la relative désaffection de certains exercices qui ont à certains moments pu être des exercices vedettes (surtout peut-être à l'école primaire). Par exemple les textes « préparés » semblent peu faire partie du répertoire, alors qu'à certaines périodes ils étaient souvent mentionnés en formation. Dans le corpus, il n'y a qu'une activité de lecture puzzle (sur *Les Fées* de Perrault, lors d'un travail en 6^e sur le schéma narratif), une séance de lecture à dévoilement progressif d'un texte (et une de dévoilement progressif d'une image), deux exemples de textes lacunaires (un texte argumentatif de Bernardin de Saint Pierre où il faut

écrire dans les blancs du texte pour restituer la voix adverse, et le texte de B. Friot *Façons de parler* où il faut réécrire des répliques effacées, pour travailler sur les registres de langue). La seule activité un peu installée (5 exemples) semble le travail d'émissions d'hypothèses sur un texte amputé de sa chute, sur des textes pièges (2 exemples sur un texte de B. Friot *La Chose*, un sur *Le Coup du gigot* de B. Dahl, un sur un texte de R. Baudet, un en 4^e sur un poème de Th. Koenig dont le dernier vers a été coupé). On peut y ajouter 2 séances portant sur un montage de plusieurs textes préparés, ce qui renvoie à la rubrique suivante (plusieurs textes lacunaires correspondant aux différentes étapes du schéma narratif en 6^e; replacer des mots pris dans une liste dans divers poèmes dont les fins de vers ont été occultées en 4^e). Sauf pour l'exemple de Bernardin de Saint Pierre, tous ces exemples se situent au collège : la pratique des textes manipulés n'a pas franchi la barrière du lycée (par contre les bilans sous forme de polys à trous semblent entrés dans les mœurs au collège comme au lycée). La percée du travail spécifiquement centré sur une image reste timide : 3 séances montrent un travail sur un seul document iconographique (pour travailler l'éloge en peinture, le registre caricatural...), 3 sur un document filmique (un petit film de prévention sur le tabac dans le cadre d'une séquence sur l'éloge et le blâme, narrateur et point de vue dans *Stand by me*, l'organisation de la description dans un film). 3 séances proposent un travail sur un seul document de type paratexte (étude de liste de personnages avec plusieurs types de classements, deux études de premières de couverture).

Une tendance apparaît à la lecture des rapports, et amène à penser que l'activité phare aux yeux des stagiaires n'est plus l'analyse méthodique d'un texte, mais le travail comparatif sur un ensemble de documents, parfois nombreux. Dans nombre de ces cas, l'enseignant présente aux élèves un dossier plus ou moins copieux, ou un montage sur une feuille A3, souvent recherché sur le plan de la typographie, mais suscitant aussi parfois des accrocs de lisibilité. Il est évident que les professeurs-stagiaires investissent beaucoup dans la recherche de ces documents et la conception de ces rapprochements, ainsi que dans les tâtonnements en vue de la présentation matérielle la moins malcommode possible. 114 séances sur 220 proposent un travail sur ce type de support complexe. Ces supports à documents multiples peuvent être homogènes (plusieurs documents de même nature) ou hétérogènes (plusieurs documents de nature différente).

En ce qui concerne les dossiers homogènes, l'activité didactique de loin la plus souvent montrée, du moins d'après ce corpus, est un travail sur plusieurs textes à comparer : 70 séances reposent sur ce principe (sans compter les séances à dominante grammaire ou écriture qui partent d'un tel corpus). Le corpus peut être au minimum de deux textes, et aller jusqu'à 7 ou 8 extraits (un montage de 7 courts extraits abordant la question de la position de l'écrivain, par exemple, ou un autre de 8 abordant les facettes du travail d'écrivain). Les principes du rapprochement sont variés. Il peut concerner des passages du même ouvrage (l'incipit et la clôture du *Magicien d'Oz*, de *En attendant Godot*, de *La Parure* de ou de *Bel Ami* de Maupassant, ou 3 extraits de *Pierre et Jean* à 3 moments du roman, 3 extraits du *Colonel Chabert...*), ou du même écrivain (5 extraits de Camus sur le rôle de l'écrivain, deux fables de La Fontaine *Le Loup et l'agneau* et *Le Loup devenu berger*). Le principe du rapprochement peut être thématique (3 textes de Sartre, Canetti et N. Sarraute sur l'enfant et la lecture en 2^{de}, différents textes de presse sur

le clonage en 4^e, 3 lettres d'écrivains à leur mère en 4^e...), mais ce type de rapprochement vise surtout à faire émerger des caractéristiques génériques. On constate le poids de la perspective générique et la prégnance du classement en registres dans ce type de comparaisons. Soit les textes multiples sont présentés de manière convergente (des incipits de contes, des scènes de bataille ou de première rencontre, des lettres) et visent à faire dégager des caractéristiques communes propres à un genre (les mécanismes de la lettre affective, l'écriture du fait divers, approche de la fable à partir d'un corpus...), ou un procédé d'écriture (l'insertion de la description dans un récit à partir de plusieurs extraits de Maupassant, la structure d'un portrait en 5^e à partir des portraits de Frankenstein et Dracula) ; la comparaison sert alors à dégager des critères qui sont immédiatement à appliquer dans une petite tâche d'écriture. Soit les textes sont rapprochés selon un principe contrastif et visent à faire différencier des registres ou des appartenances génériques (distinction biographie savante et biographie romancée à partir d'un roman *Je suis Juan de Pareja* et d'un extrait d'encyclopédie en 3^e, analyse comparée de l'adoubement de Perceval et d'un extrait de livre pour enfant de O. Werleuse relatant l'adoubement du héros en 5^e...). Une valeur sûre en 6^e est la comparaison d'un conte merveilleux et de sa parodie (Rascal, et surtout Yak Rivais sont mis plusieurs fois à contribution), tandis qu'au lycée, c'est surtout la notion de registre qui sous-tend ces rapprochements ou ces contrastes (différencier merveilleux et fantastique, pathétique et tragique, par exemple), et celle d'appartenance à un courant (romantisme/naturalisme, réalisme/naturalisme par exemple). La présence de documents multiples se retrouve aussi dans les séances d'analyse d'images (11 séances) : comparaison de trois illustrations ou adaptations en BD du *Roman de Renart*, analyse de plusieurs premières de couverture du même ouvrage, de 4 documents iconographiques contre la peine de mort (caricature de Plantu, affiche d'Amnesty, couverture de *Télérama*, reproduction de *Electric chair* de A. Warhol), par exemple.

Les séances proposant un travail sur des supports hétérogènes sont assez nombreuses (29). Dans ce cas, l'enseignant propose un travail portant à la fois sur des documents iconographiques, paratextuels et textuels, analysés soit successivement, soit simultanément. L'image (photocopie ou rétroprojetée) est souvent analysée d'abord, comme entrée en matière, à des fins de motivation, pour aider à construire le monde du texte, pour susciter des hypothèses qu'on essaie ensuite de transposer dans le texte (analyse de miniatures du Moyen Âge avant d'analyser une scène de combat en 5^e, analyse d'une gravure d'époque et d'une photo de mise en scène avant de travailler la scène de *L'École des femmes* correspondante en 5^e...). Plus souvent, les documents sont étudiés de façon comparative. Dans les cas simples, la comparaison porte sur deux documents convergents, par exemple pour faire dégager aux élèves les caractéristiques d'un mouvement artistique (un texte de Chateaubriand et un tableau de Friedrich, un poème de Baudelaire et un tableau de Delacroix, un poème de Hugo et un tableau de Delacroix, un extrait de Zola et un tableau de Degas...), ou les caractéristiques d'une écriture (récit écrit / scène filmée dans le cas du roman policier, des photos tirées d'*Elephant Man* et un passage de *Notre Dame de Paris* en 2^{de}, un extrait de la BD *Corto Maltese* et le texte narratif correspondant). Mais dans nombre de cas, les enseignants-stagiaires se sont investis dans la constitution de corpus élaborés présentant de nombreux documents. Par exemple en vue de la découverte du récit

épique en 6^e (le héros contre les monstres) un dossier est proposé pour un travail de groupes, présentant une grande diversité de documents sur le monde grec (BD sur des épisodes mythologiques, extraits de livres d'histoire et de géographie, iconographie de vases grecs, 1^{er} et 4^e de couverture de livres pour enfants sur la mythologie...); un travail sur les fonctions de la fable s'amorce à partir d'une fable de La Fontaine accompagnée d'illustrations, d'images de Grainville, de publicités qui utilisent la référence à La Fontaine, un travail en 3^e sur le colonialisme et les stéréotypes sur un corpus de même type (BD de *Tintin au Congo*, chanson d'É. Piaf, affiche de l'exposition coloniale, extrait d'un poème de Senghor...). En 2^{de}, une séance visant à différencier comédie et tragédie s'appuie sur l'examen d'un dossier comportant la liste des personnages d'*Andromaque* et de *Tartuffe*, des gravures les représentant, un court résumé des deux pièces et des deux scènes finales, un arbre généalogique, puis un extrait de la scène d'exposition de *Tartuffe*. Ces « usines à gaz » suscitent souvent l'admiration pour leur ingéniosité et le travail dont elles témoignent, mais aussi parfois la perplexité. Par devers soi, on peut parfois se demander : est-il toujours utile de se donner tant de mal, et pour les formateurs d'exiger autant ? (question qui n'apparaît évidemment pas dans les rapports !)

On peut s'interroger sur le succès de cette forme de travail et les besoins auxquels répond cette nouvelle norme que les enseignants se sont donnée. Outre les raisons identitaires et axiologiques évoquées précédemment, et le goût du travail inventif qu'il faut saluer chez les enseignants, on peut avancer plusieurs hypothèses. D'une part, ce genre de situation de travail sur des textes à comparer est corollaire d'une accentuation plus grande en didactique et dans les programmes sur les notions, qu'il s'agisse de théorie textuelle ou d'histoire littéraire, auxquelles les textes étudiés sont souvent subordonnés. Si la confrontation ou la comparaison peut être un bon moyen pour cerner la spécificité, elle est plus souvent exploitée dans une perspective de généralité, les exemplaires particuliers (chacun des documents) permettant de dégager des critères, des procédés, des caractérisations de type générique, qui constitueront des acquis tangibles et pourront (du moins au collègue) être réinvestis dans l'écriture. Ce qui est retenu dans le texte, c'est donc souvent en quoi il est un exemplaire de, ce qui en lui rejoint le général, et moins, par exemple, la cohérence interne d'une écriture spécifique comme à la période précédente. Ce déplacement de valeur de la spécificité du texte à des unités notionnelles ou procédurales, peut-être en germe dans le fonctionnement en séquences, est sensible dans les manuels, au prix d'un sérieux appauvrissement quelquefois (les fables de La Fontaine par exemple étant présentées dans la plupart des manuels de lycée comme des exemples de l'apologue ou du récit argumentatif, ce contre quoi s'élevait déjà vigoureusement en son temps Vygotski)² : le regroupement de textes se prête bien à cette approche. D'autre part, sur le plan didactique, traiter un corpus comportant plusieurs documents est propice aussi à la mise en place de tâches visant, au mieux à susciter l'activité intellectuelle des élèves (rechercher le principe unificateur, repérer les

2. É. Nonnon (2007 sous presse) : Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment, in BROSSARD M. dir., *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique des disciplines*. Actes du Colloque d'Albi.

ressemblances et les différences...), au pire à les occuper dans des activités leur donnant un peu d'autonomie (remplir des tableaux à double entrée, par exemple).

Cependant, cette abondance n'est pas toujours facile à manipuler, elle demande des savoir-faire spécifiques pour être source d'apprentissage pour les élèves, et paradoxalement, elle oblige parfois l'enseignant à un dirigisme qu'il ne souhaitait pas. L'intention du rapprochement est souvent pertinente, mais cette complexité pose souvent des problèmes de mise en œuvre que soulignent plusieurs rapports. Cet investissement des professeurs-stagiaires dans des tâches complexes oblige donc le formateur à se poser la question de l'efficacité, c'est à dire du rapport entre le coût pour l'enseignant et les bénéfices attendus, en termes d'apprentissage.

1.3. Les modalités de travail et l'organisation des séances observées

Un deuxième critère pour différencier les séances relatées fournit aussi un éclairage intéressant sur ce que tentent de mettre en place les enseignants-stagiaires. Il concerne les façons d'organiser le travail et le temps de la séance, ce qui induit des positions et des rôles de l'enseignant et des élèves, l'usage d'outils à l'intérieur de scénarios professionnels plus ou moins réguliers.

Je commencerai par différencier les séances reposant sur une modalité de travail homogène, et celles qui reposent sur un découpage de phases correspondant à une alternance d'activités.

Dans les rapports des années précédentes, le mode de travail dominant, malgré quelques tentatives d'aménagement, restait le cours dialogué frontal avec ses variantes. Régulièrement, les visiteurs suggéraient aux enseignants observés de ménager plus de temps pour le travail, la réflexion et la parole des élèves, de chercher des alternatives au fonctionnement en questions-réponses, d'inventer des situations les mettant en activité et en recherche. Ce modèle du cours dialogué reste encore prégnant dans le corpus observé, notamment dans l'activité canonique de lecture analytique, particulièrement dans les classes de lycée. Cependant on observe là aussi un infléchissement assez net, et la prégnance progressive d'un autre modèle, qui tente d'intégrer des préconisations relatives à la mise au travail des élèves. Comme pour le critère précédent, on s'aperçoit que ce qu'on peut considérer comme un progrès pose en même temps d'autres problèmes, qui ne facilitent pas le travail de l'enseignant.

Dans le corpus, les séances fonctionnant selon le principe du cours dialogué frontal subsistent, assez nombreuses si l'on y compte celles qui « retournent » au cours dialogué par défaut, alors qu'en principe elles étaient conçues pour fonctionner autrement. Mais en fait, les séances de cours dialogué pur pendant toute l'heure sont rares. En tout état de cause, ces séances sont nettement moins nombreuses que celles qui tentent d'intégrer au dialogue didactique d'autres modalités, plus ou moins variées et consistantes, visant à « mettre les élèves au travail », au moins formellement. La plupart des enseignants-stagiaires semblent tenir à montrer qu'ils ont intériorisé les préconisations des divers formateurs sur la nécessité de rythmer, de scander les séances, de varier les modes de travail. Il est assez difficile de chiffrer, s'agissant d'un continuum, le cours dialogué canonique semblant maintenant la plupart du temps comporter au moins un moment de « recherche » de ce type, même s'il est bref. On peut dire que dans ce corpus, le

modèle de « bonne pratique » qui oriente majoritairement les séances repose sur une organisation en phases, plus ou moins ritualisées et marquées, et gérées avec plus ou moins de maîtrise : rappel, lanceur, lecture à haute voix (par l'enseignant ou par un élève, ce point restant épineux et pas toujours bien géré d'après les rapports), présentation d'une consigne à exécuter individuellement ou par binômes, court moment de travail des élèves (6 à 8 minutes en moyenne) pendant lequel l'enseignant passe dans les rangs, correction collective avec si possible une discussion, bilan dicté ou écrit au tableau et recopié, plus rarement élaboré par les élèves, ou rédaction d'un bilan ou d'une fiche-outil, assez souvent sous forme de texte à trous. L'alternance peut se reproduire plusieurs fois dans le cours, mais le schéma de base est celui d'un ou deux courts moments de recherche des élèves sur les documents (le ou les textes et un questionnaire ou un tableau), encadrés de deux moments collectifs, avec une courte phase écrite en fin d'heure, au moins prévue et amorcée (un court bilan ou un passage de fiche-outil, ou une petite consigne d'écriture en application de ce qui a été vu).

Dans les structures les plus simples, le ou les moments de travail silencieux des élèves introduisent simplement une alternance ponctuelle dans la gestion du cours et s'emboîtent dans le dialogue pédagogique frontal, dans la mesure où la recherche est fortement cadrée, convergente et limitée dans le temps : c'est le schéma le plus fréquent, et s'y rattachent les séances les plus proches du fonctionnement classique en cours dialogué. Un compromis apparemment commode est ainsi trouvé entre les diverses préconisations, et permet à enseignant et élèves de souffler un peu. Mais nombre de séances présentent des dispositifs plus sophistiqués, avec une alternance plus rapide et variée de tâches d'oral et d'écrit, d'individuel et de collectif, de consignes de travail d'ordre différent, tant les jeunes enseignants ont peur d'ennuyer et de laisser les élèves inoccupés (source de débordements possibles) et ont à cœur de varier les activités. Par exemple, une séance en 5^e sur le fabliau *La Vieille qui graissa la main du chevalier* enchaîne en une heure une lecture du texte photocopié, une rapide reformulation orale, un travail par binômes sur fiche pour remplir un tableau portant sur les personnages et leur caractérisation, la reconstitution en collectif du même tableau au tableau noir, un moment en questions/ réponses pour amener le schéma actantiel aboutissant à l'élaboration et au recopiage d'un bilan écrit, puis de nouveau un travail individuel de lecture sélective à partir d'un questionnaire photocopié, une correction collective, puis la construction du schéma actantiel avec les termes canoniques, que les élèves recopient sur le cahier, puis un exercice d'application par deux à partir d'une planche de BD, qu'ils devront terminer pour la fois suivante. Le visiteur souligne cette scansion rapide et ce rythme très soutenu des alternances, et se demande si les élèves ont eu le temps de réfléchir sur ce qu'ils ont appris et sur le texte support. Cela pose la question de la nature du travail demandé à l'élève pendant ces moments de « mise au travail », notamment dans les tâches sous forme de tableaux à remplir qu'on retrouve dans une grande partie des séances.

Dans ces structures homogènes, malgré le principe d'alternance, l'objet travaillé (qu'il s'agisse d'un, de deux ou de plusieurs documents) reste constant au long de la séance, à travers les différentes phases de travail qui le déroulent progressivement. Le professeur lance l'activité et donne les consignes, les élèves font les relevés et les classements demandés ou répondent aux questions, puis la

mise en commun est reprise en main par le professeur qui dégage l'interprétation, les critères, et guide le bilan. C'est le schéma le plus fréquent. Plus rarement, le cours commence par une phase orale ouverte (impressions de lecture, réactions et hypothèses à partir d'une image, expression des représentations, par exemple sous forme de conceptogramme, lecture à haute voix et commentaire des productions écrites des élèves), puis le professeur reprend la main, classe et reformule les propositions, et propose des consignes de travail plus fermées qui amèneront les notions et nourriront la synthèse.

Dans les structures plus complexes, l'objet de travail ou la perspective sur l'objet travaillé change au cours des phases de la séance, même si l'enseignant qui l'a pensée voit bien l'unité notionnelle et la continuité entre ces différentes phases : le problème pour l'élève est alors de comprendre ce qui relie les différents moments de statut différent. Ainsi dans une 2^{de}, en séance initiale d'une étude sur *L'École des Femmes*, un premier moment consiste à confronter les réactions et hypothèses à partir du titre écrit au tableau, ce qui donne lieu à une discussion animée dont l'enseignante note les remarques les plus pertinentes au tableau (qui apprend dans cette pièce, est-ce une école pour les femmes ou une école par les femmes ?). La passion des élèves pour ce sujet tend à entraîner cette « mise en bouche » vers un débat sur les relations hommes/femmes, que l'enseignante tente de canaliser puis de clore pour revenir à son objectif. Un deuxième moment, à partir de la couverture du livre, s'attarde par un jeu de questions et réponses sur le terme de comédie, ce qu'ils savent de la comédie ; après ce rappel, le projet de séance est donné aux élèves et commenté (*la comédie, genres et registres*). Dans un troisième moment, l'enseignante propose aux élèves la description d'une gravure représentant la scène de la lecture des règles du mariage, pour faire des hypothèses sur le statut et les relations entre personnages, la phase collective étant précédée d'un petit moment de travail en binômes écrit. Une partie des élèves essaie coûte que coûte de mettre ce qu'ils voient en relation directe avec la discussion précédente sur l'école et l'apprentissage (ils pensent que le livre tenu par la femme est un livre scolaire, imaginent des scénarios justifiant qu'étant si âgée la femme soit à l'école...), mais l'enseignante, qui a du mal à les cantonner à la description, les oriente vers le remplissage en commun d'un tableau sur les caractéristiques descriptives opposées des deux personnages. La dernière phase devait être un bilan revenant à la comédie comme genre, à partir d'une caractérisation, de nouveau en binômes, des personnages-type (le barbon, l'ingénue...) en vue de déterminer quelques axes d'étude sur la pièce, mais faute de temps il se fera en collectif. La dynamique de la séance est grande, les élèves impliqués et vivants, mais quelques-uns restent visiblement dans la problématique ouverte au cours de la première phase, sans bien voir à quel moment on a changé, tandis que d'autres s'appliquent sous-tâche par sous-tâche, sans forcément voir le principe intégrateur qui fonde leur enchaînement.

Ce critère des formes de travail n'est en relation mécanique ni avec le précédent (le type de contenu et de support), ni avec le degré de maîtrise professionnelle, tel que peut l'évaluer un visiteur assistant à une séance.

Sur le premier point, même si on retrouve dans le corpus des séances de cours magistral dialogué « classique » sur des supports classiques (un texte, un document iconographique), et quelques séances alliant complexité du matériel d'étude et variété des formes de travail, il arrive également que le ciblage du support et de la

notion visée permettent à l'enseignant un dispositif plus varié du point de vue des formes de travail, et qu'inversement la complexité et l'abondance du matériau d'étude obligent l'enseignant à prendre fermement en main la démarche inductive, en retournant au système éprouvé des questions réponses avec validation immédiate des réponses. Plusieurs rapports signalent des bifurcations de ce type devant des difficultés des élèves à s'appropriier les consignes ou à mener le travail assez rapidement durant le moment de binômes, notamment.

Le rapport avec le jugement de maîtrise professionnelle, telle que peuvent l'inférer les auteurs des rapports, n'est pas non plus en relation directe avec ces deux critères. Parmi les professeurs-stagiaires que les visiteurs ont situés provisoirement parmi ceux aux « compétences professionnelles déjà bien établies », on retrouve paradoxalement beaucoup de collègues ayant montré un cours homogène sur un texte ou une notion, bien mené, vivant, maîtrisé (même s'il y a aussi des séances de travail en ateliers ou des séances complexes bien maîtrisées, comme je le signalais pour l'orthographe). Tous les rapports sans exception dans ce cas signalent les qualités professionnelles de l'enseignant observé, mais lui recommandent de recourir à d'autres dispositifs pour créer une alternance, de ménager des moments de recherche par binômes, par exemple par des relevés, des tableaux à remplir, et de susciter des confrontations d'élèves à partir de ce travail. Dans le groupe des enseignants-stagiaires pour lesquels les visiteurs signalent avec confiance des « compétences en cours de constitution », on retrouve beaucoup d'enseignants-stagiaires ayant tenté des supports plus complexes, de type comparatif, et des essais de « mise au travail » des élèves (travail par binômes, relevés et usage de tableaux ou schémas, élaboration d'une trace sur la base de la mise en commun etc.). Ce paradoxe docimologique paraît étonnant, mais il se dégage assez nettement à la lecture de ce corpus, comme de celle des rapports des années précédentes et suivantes, même s'il faudrait vérifier cette remarque par un traitement plus précis et solide des rapports. On peut suggérer plusieurs hypothèses pour comprendre ce paradoxe. Peut-être les stagiaires effectivement sûrs de leur ascendant sur les élèves, de l'intérêt de leur contenu, de leur capacité à rendre un cours intéressant et clair, de leur méthode pour l'organiser, optent-ils pour cette posture qui met en valeur leurs qualités (même si cela peut être également le profil d'enseignants-stagiaires qui ont fait le choix inverse, par exemple d'ateliers en orthographe ou en réécriture). Dans cette perspective, on peut penser que nombre de stagiaires qui hésitent encore sur leur capacité à « bien tenir leur classe » recourent au travail par binômes sur photocopie (faire des relevés sur un texte, remplir un tableau comparatif) d'abord comme moyen de « gestion de classe », pour assurer un déroulement harmonieux de l'heure de cours en cassant la tension ou l'ennui du collectif. C'est aussi une pratique dont la nécessité s'impose davantage quand les contextes scolaires sont difficiles, avec des élèves peu concentrés par exemple. Mais ces dispositifs suscitent des remarques chez les visiteurs (par exemple sur les consignes de travail, la durée trop courte ou trop longue, et surtout sur la façon de gérer la mise en commun). Il est vrai aussi que le jugement de maîtrise, dans ce contexte, dépend en partie du public scolaire auquel ont à faire les enseignants observés, les conditions de réceptivité et l'urgence de faire travailler matériellement les élèves n'étant pas les mêmes dans tous les cas. Une autre hypothèse est que ces scénarios nouveaux et ces formes de travail, qui sur bien des points sont à considérer comme des avancées didactiques,

sont dans les faits délicats à manier et nécessitent des compétences importantes, ce qui interroge la formation.

2. REMARQUES, CRITIQUES ET CONSEILS : NOUVELLES PRÉCONISATIONS, NOUVEAUX LIEUX DE DIFFICULTÉS

Dans les rapports sont ainsi apparus progressivement des constats de difficultés et des conseils un peu différents de ceux qui orientaient ceux des années passées. Cette tendance est d'autant plus significative à mes yeux que, dans le corpus, la plupart des enseignants-stagiaires observés sont jugés compétents, sérieux et volontaires, engagés sur le plan professionnel, attentifs à se perfectionner, voire enthousiastes, même dans des conditions d'exercice parfois difficiles. Sauf exceptions rares, on salue le scrupule dans l'observation des préconisations sur l'enseignement en séquences, l'abondance et la qualité au moins matérielles des documents et fiches proposées aux élèves (la plupart du temps conçus par les stagiaires), le souci de passer dans les rangs en aidant les élèves lors du travail individuel ou en binômes, de réinvestir certains points préconisés en formation (rituels d'entrée, rappel de la séance précédente, usage de certains outils comme le bilan sous forme de fiche à trous ou de fiche-outil...). Un autre constat se dégage de cette lecture : la très faible représentation des critiques ou des conseils portant spécifiquement sur le contenu académique ou notionnel des cours observés. J'en ai trouvé moins d'une demi-douzaine : 2 critiques portent sur la confusion entre personne psychologique et personnage de théâtre (chez deux visiteurs différents, l'un deux conseillant de lire A. Ubersfeld), une sur une présentation simpliste voire erronée du courant naturaliste, 3 sur des contenus relatifs à la langue (la confusion entre oral, registre familier et populaire dans une leçon sur les registres de langue, des flottements dans la présentation de l'adjectif par exemple). Soit les contenus présentés sont irréprochables, ce qui est sans doute peu probable, soit les visiteurs choisissent de mettre l'accent sur autre chose, sauf cas trop évident. Ainsi dans les nombreuses séances observées sur les indicateurs d'énonciation ou sur le schéma actantiel (qu'on pourrait souvent considérer comme discutables sur le plan notionnel au vu des définitions ou consignes rapportées dans la partie descriptive des rapports, mais qui d'ailleurs ne le sont pas beaucoup plus que la présentation qu'en font la plupart des manuels), ce n'est pas ce point que les visiteurs mettent en évidence, mais la question du sens pour les élèves, les dérives des approches trop technicistes.

On retrouve bien sûr les critiques et conseils habituels, normaux pour des enseignants débutants, car ils renvoient à des compétences longues à acquérir, dont les rapports soulignent qu'elles sont en train de se mettre en place : la gestion du temps, par exemple (l'accélération de fin de cours, avec reprise en main par l'enseignant des conclusions ou du bilan, le fréquent sabotage de la phase d'écriture renvoyée au travail à la maison, sont souvent signalés...), la capacité d'anticiper les réactions ou les difficultés des élèves, et surtout le fait de savoir prendre appui sur leur parole, sur leurs erreurs dans le développement du cours. Mais on voit émerger d'autres critiques et d'autres conseils, liés aux nouvelles préconisations et aux dispositifs nouveaux que tentent de mettre en place les enseignants stagiaires.

Le recours au travail de groupes, *a minima* aux moments de recherche par binômes suivis d'une confrontation en collectif, avec élaboration en commun d'un bilan ou d'une fiche outil est toujours suggéré par les rapports à ceux qui ne le font pas. Mais on s'aperçoit, à la lecture des rapports sur les séances qui le font, de ce qui est délicat dans la mise en place de ces pratiques.

Par exemple, certains moments de la jonction entre travail individuel ou en groupes et travail en collectif apparaissent comme vraiment difficiles à réussir : en premier lieu, celui de la mise en commun ou de la correction, qu'on retrouve dans toutes les séances de ce type. Les mises en commun sont souvent décrites comme trop longues, redondantes, reprenant chaque groupe ou chaque réponse aux questions l'une après l'autre, parfois en reproduisant la forme même de la tâche effectuée en binômes (le tableau à remplir, par exemple) : on note que l'attention des élèves se délite au fil de cette phase, qu'ils ont du mal à s'écouter. Mais d'autre part, on signale aussi souvent aussi que le professeur en profite pour reprendre la main, valider rapidement les réponses justes et dégager les mises en relation dont il a besoin pour asseoir le contenu visé : la confrontation espérée entre élèves est difficile à obtenir, le professeur pressé par le temps écrit ou dicte ses conclusions, les élèves se retrouvent dans l'attitude d'attente et de copie qu'on cherchait à éviter. La mise en commun, entre autres, est donc un lieu très délicat de la pratique professionnelle – même les formateurs expérimentés en savent quelque chose –, dont la gestion mérite discussion en formation. Elle est loin d'être une évidence didactique : elle renvoie à des questions importantes et est révélatrice de tensions essentielles du travail enseignant.

2.1. « Mettre les élèves au travail » : que veut dire travailler pour un élève ?

Un premier point concerne la façon dont on va entendre l'impératif de « mettre les élèves au travail ». Les situations de recherche individuelle, en binômes ou en groupes sont *a priori* de bons moyens de susciter leur activité, de les intéresser au cours et de réguler les bavardages, l'ennui ou la dissipation. Dans beaucoup de classes, on voit pendant ces moments les élèves s'appliquer, surligner en couleurs leurs marques d'énonciation ou remplir leur tableau sur les personnages, cocher les critères de correction d'un texte à l'aide d'une grille ; ils sont assez silencieux ou parlent à mi-voix par couples, le professeur passe dans les rangs et répond aux incitations. Mais c'est souvent au prix d'un travail très cadré, dont le prototype est le surlignage ou le remplissage d'un tableau.

Il faudrait certainement faire une étude plus approfondie des différents usages des formes tabulaires, et des différents types de relations que le tableau formalise ou incite à mettre en lumière. Mais on peut déjà remarquer que dans la quasi totalité des séances observées, cet outil de travail qu'est la représentation tabulaire est utilisé, et dans pratiquement tous les cas, sur proposition de l'enseignant, qui fournit l'outil que les élèves doivent remplir ou qu'il remplit lui-même à partir de leurs remarques. Le recours aux tableaux s'observe aussi bien dans les séances de type cours dialogué que dans les séances comportant des moments de « travail autonome » des élèves. Mais dans ce cas, le travail se cantonne assez souvent à des relevés, parfois longs, à des mises en relation reposant sur un principe associatif ou des classements

élémentaires (en 5^e, par exemple, reporter selon leur catégorie dans un tableau à double entrée qui leur est fourni les termes de vocabulaire du Moyen-Âge relevés dans plusieurs textes : armes de différents types et équipement du cheval, vêtements, architecture du château-fort, ce dont les élèves s'acquittent avec beaucoup d'application). Quelques rapports suggèrent que ce genre de travail pourrait être fait à la maison et non pendant le temps scolaire, et demande moins de guidage du professeur que le travail de bilan ou de transfert en production écrite qui est souvent en fin d'heure renvoyé au travail extrascolaire, faute de temps. À plusieurs reprises, on signale que les élèves pendant le travail autonome ont surtout à mettre en œuvre des processus qu'on appellerait de premier niveau, si on se réfère à la taxonomie de Bloom (repérer, reconnaître, relever, lister...) et que c'est le professeur qui opère les mises en relation, les classements ou les interprétations, en préalable dans l'outil qu'il fournit, ou après dans la correction. On retrouve alors la répartition des rôles souvent dénoncée dans le cours dialogué et qu'on cherchait à éviter.

Dans certains cas, il paraît évident que c'est l'outil et le dispositif qui guident les choix relatifs au contenu notionnel présenté, induisant une simplification des critères et des tâches permettant l'accès à la notion. Cette simplification est nécessaire au travail, mais elle peut aussi lui être préjudiciable. Ainsi dans une séance de 2^{de}, la volonté louable de faire construire aux élèves la notion de naturalisme selon une « démarche inductive » à partir d'une comparaison de textes et par opposition au romantisme, l'adoption d'un dispositif de travail en binômes pour remplir un tableau oppositif critérié, ont conduit l'enseignante au choix d'une opposition binaire sur deux textes, à l'aide de critères jugés représentatifs. Mais en fait ces items robustes, censés faciliter la mise au travail, non seulement renvoyaient une image erronée du courant naturaliste, mais ils ont perturbé le travail car ils étaient trop simples pour s'adapter aux textes. Ainsi une consigne de relevé relative aux registres de langue, visant à mettre en lumière le côté populaire du texte naturaliste (en fait valable seulement pour un passage de discours rapporté) a buté sur les caractéristiques de l'écriture artiste de Zola : cela a amené des élèves à renoncer, ou à mettre le texte du côté du registre soutenu, au grand embarras de l'enseignante qu'ils ont rechigné à suivre (d'autant que même des formulations standard étaient perçues comme relevant du registre soutenu). La réduction du naturalisme à son choix de sujets (populaires, quotidiens...) et son type de traitement (accent mis sur la laideur, le sordide...), censée être un élément facilitateur adapté au travail autonome des élèves, a achoppé sur leur incompréhension (il parle bourgeois, c'est pas de la langue normale, c'est du cinéma...) et sur la complexité de la notion littéraire abordée.

Au moins ce dispositif, sauf accroc de ce type, permet dans bien des cas que tous les élèves soient un moment calmes, attachés à leur travail et même affairés. Il a donc une fonction ergonomique qu'on aurait tort de minimiser. Mais plusieurs rapports reprennent la question que pose souvent É. Bautier : les élèves sont occupés, certes, voire ils travaillent ou semblent le faire, mais dans quelle mesure est-ce un travail (de réflexion, de recherche) ? La question est parfois posée par le visiteur dans les rapports : ils travaillent, certes, mais apprennent-ils ? Ce problème n'est pas nouveau, ni propre aux enseignants débutants. Hébrard avait souligné depuis longtemps que les contenus scolaires ne « prennent » qu'en fonction de leur potentiel d'exercitation et d'adaptation aux formes scolaires existantes, et que les

exercices ont bien d'autres fonctions que le strict apprentissage disciplinaire. Cela montre bien, selon moi, l'impact des contraintes ergonomiques et de la culture proprement scolaire dans les phénomènes de transposition didactique, largement aussi ascendants (des contraintes du travail scolaire à la sélection des contenus notionnels savants) que descendants (des savoirs savants aux savoirs enseignés). En fait il est peut-être peu réaliste de penser qu'à longueur de journée scolaire, les élèves apprennent selon le même degré d'intensité, et que même chez les enseignants expérimentés, le travail scolaire répond toujours exclusivement à des visées d'apprentissage, à l'exclusion d'autres impératifs (d'acculturation, d'ergonomie, de rythme dans l'effort...). Ceci étant, le questionnement sur la nature de la mise au travail reste une question centrale, pour tous les enseignants, et pas seulement les débutants.

À l'inverse, il peut arriver que des consignes ouvertes, parfois *a priori* très pertinentes, ne parviennent pas non plus à mettre les élèves au travail, soit parce qu'ils sont déconcertés par une forme inventive trop nouvelle pour eux ou trop implicite, soit parce qu'ils se dispersent dans des documents trop nombreux, soit parce que la consigne les laisse s'engager dans un niveau de traitement qui n'est pas celui visé par la tâche (discuter des traits de caractère des personnages au lieu de réfléchir à leur caractérisation, par exemple). Orienter le travail des élèves sans donner trop de directives fermées (comme une batterie de questions) suppose un choix très fin des supports et des consignes : parfois le travail de groupe se gère mal parce que les supports sont peu adaptés à ce travail. La conscience de l'effervescence ou de la passivité des élèves dans cette situation amène parfois à reprendre la main et à revenir au collectif, comme le signalent plusieurs rapports, qu'ils saluent cette initiative comme une réaction appropriée ou qu'ils la déplorent. Quelques-uns incitent l'enseignant-stagiaire à « aller jusqu'au bout de la situation de recherche mise en place dans la séance », à ne pas capituler trop tôt, à assumer les implications de ses choix, et même leurs inconvénients. Mais on voit bien, justement, combien il est difficile, pour tout enseignant, d'assumer ces choix, mais spécialement pour des enseignants débutants, pris entre plusieurs modèles et plusieurs types de contraintes contradictoires.

Le temps scolaire et la nécessité d'institutionnaliser un savoir dans un découpage horaire strict sont des contraintes fortes, rendant notamment les tentatives de mise en place d'une « méthode inductive » périlleuses et difficiles à gérer : il faut du doigté et de l'expérience pour que les ruses pour y parvenir ne soient pas des coups de force et une simple mise en scène des propositions des élèves³. Cette concurrence des modèles est sensible aussi dans la façon dont est gérée l'activité d'écriture des élèves. En même temps, on sait qu'il faut qu'ils écrivent et on souhaite donner une place à leur écriture, en même temps on est rattrapé par la conviction que le rôle d'enseignant est d'« outiller », d'institutionnaliser savoirs et procédures : d'où le déséquilibre dans le temps, souvent signalé, entre les moments

3. NONNON É. (1999) : « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire. » Interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une démarche inductive en grammaire, *Pratiques* n° 103/104 : *Interactions et apprentissages*.

de travail de l'élève et ceux collectifs qui le précèdent et le préparent, ou qui le corrigent ou en dégagent critères et notions.

Ces conflits de modèles, et la difficulté à assumer les inconvénients du choix expliquent peut-être la récurrence de ces séances à mi-chemin, de ces conduites d'enseignement « entre deux eaux » par lesquelles les enseignants trouvent un équilibre provisoire mais toujours fragile entre plusieurs injonctions et plusieurs contraintes. Il apparaît notamment dans la gestion des mises en commun et des corrections, dont j'ai dit plus haut qu'elles semblaient un point critique assez partagé. Même quand elles échappent aux écueils les plus évidents signalés par les rapports (longueur excessive, redondance avec le travail mené en groupes, énumération fastidieuse des réponses des différents groupes) et quand elles se passent de façon acceptable, les rapports évoquent souvent des points délicats de leur mise en œuvre : on voit combien il est difficile de prendre réellement en compte les propositions des élèves dans l'élaboration de la notion ou de la trace écrite, par exemple. Le problème est déjà en germe dans les consignes de travail : souvent les élèves ont eu à faire un travail de type relevé, et la mise en commun fait souvent appel à leur parole de façon dispersée, par bribes, pour nourrir une démarche d'élaboration prise en charge par l'enseignant. Quand une place est véritablement donnée aux propositions des élèves, les enseignants peuvent hésiter à valider des formulations éloignées des terminologies canoniques ou à les faire figurer dans la trace écrite, même provisoirement : on signale que le bilan ou la trace se trouvent relativement déconnectés de ce qui s'est construit dans l'interaction, quand celle-ci a eu lieu. Il est *a fortiori* encore plus difficile, surtout mais pas seulement pour un enseignant débutant, de tenir compte d'erreurs d'élèves, d'événements imprévus ou plus largement de réactions non attendues pour infléchir la suite du cours ou modifier la trace écrite. Ainsi il faut être expert, non seulement pour reconnaître par exemple ce qu'il y a de fondé dans les remarques d'élèves concernant Zola (c'est pas comme ça qu'on parle, il parle bourgeois, il fait des manières...) mais aussi pour infléchir dans le feu de l'action sa dichotomie initiale, recomposer son tableau et négocier une définition plus nuancée de l'écriture naturaliste. Plusieurs visiteurs sont ainsi amenés à saluer la bonne volonté que mettent les enseignants-stagiaires à écouter les élèves, mais à dire en même temps qu'ils ne les entendent pas vraiment, au sens où ils ont du mal à reconnaître dans ce qu'ils disent des éléments pouvant fonder le cours et à le prendre en compte. Ceci étant, c'est une dimension que même les enseignants expérimentés n'ont jamais fini d'apprendre.

2.2. Diversifier les formes d'activité, les rôles et les postures : comment rendre lisibles les variations comme la cohérence ?

On voit aussi se développer des remarques et des conseils liés à la gestion de l'alternance des tâches et des formes de travail, qui mobilise également des compétences subtiles.

L'alternance met en jeu des savoir-faire liés à la gestion matérielle de la classe, mais qui touchent souvent à des implications didactiques. Les temps de transition entre deux phases semblent difficiles à gérer puisqu'à plusieurs reprises on signale qu'ils ont été une occasion, même ponctuelle, de flottement et de relâchement de l'attention. Deux rapports évoquent le problème de la disposition matérielle,

signalant que les enseignantes ont dû mener les phases collectives de lancement et de mise en commun alors que les tables étaient disposées pour le travail par groupes de quatre, ce qui les a gênées dans cette phase (tout en reconnaissant qu'il aurait été peu opportun de changer la disposition en cours de séance). Un autre apprentissage à faire pour l'enseignant est de savoir ajuster sa façon d'être et ses modes d'intervention en fonction de ces différents moments, en renonçant par exemple à avoir une position centrale pendant les moments de travail individuel ou en binômes (plusieurs rapports conseillent d'éviter de parler à la cantonade à ce moment, de perdre l'habitude de parler à un élève en s'adressant en fait au reste de la classe), ou encore à valider tout de suite les propositions s'il a prévu de mener un moment de confrontation lors de la mise en commun.

La gestion de ce type de séances pose à la fois un problème de scansion des différences entre moments et de lisibilité de la continuité entre eux. Même si la différence de statut entre les différents moments d'une part, la cohérence entre eux d'autre part, vont de soi pour l'enseignant, il n'en est pas toujours de même pour les élèves. Brossard avait déjà signalé il y a longtemps que la mauvaise compréhension d'une leçon par une partie des élèves relève moins de blocages de vocabulaire ou de syntaxe vis à vis du langage de l'enseignant que d'une mauvaise appréhension de l'architecture de la leçon, de son organisation en buts et en sous-but. Une leçon comporte des moments de statut différent emboîtés les uns dans les autres, selon des relations de but à moyen (rappel, mobilisation des connaissances préalables, travail sur un exemple, généralisation, transfert par exemple). Cette architecture est évidente pour l'enseignant qui connaît le but, pas pour les élèves qui la découvrent pas à pas et ne repèrent pas forcément où se situent les seuils qui font passer d'une activité à une autre, d'une modalité épistémique à une autre. Ils peuvent aussi avoir du mal à retrouver le principe intégrateur, l'élément d'apprentissage nouveau qui sous-tend cet emboîtement⁴. Brossard analysait ce problème à partir d'un cours dialogué traditionnel sur les pronoms : le fonctionnement en questions-réponses y correspond selon les moments à des fonctions intellectuelles différentes, selon qu'il vise le développement à l'intérieur d'une phase, ou au contraire le passage d'une phase à une autre. Mais cette double exigence de repérage des seuils et de compréhension de l'unité se retrouve aussi dans des séances qui fonctionnent selon d'autres principes pédagogiques. Plusieurs rapports signalent que les consignes orales ne sont pas suffisamment nettes pour signaler le passage d'une activité à une autre, d'une posture à une autre, et permettre une lisibilité des phases de la séance : ils suggèrent un marquage plus explicite des moments de transition, mais aussi du lien entre les phases. En effet il n'est pas évident, pour un élève, de recouvrer le lien entre une tâche de lecture et une tâche d'écriture, un classement de dessins et une tâche d'écriture, entre les différents documents donnés aux différentes phases : comme le signalent des rapports, « le lien avec l'écriture paraît clair pour l'enseignant, cela n'aboutit pas forcément à une structuration cohérente du point de vue des élèves », « la cohérence entre les deux tâches (séance de découverte outils de la langue et tâche d'écriture) échappe en partie aux élèves ». Le conseil est donc

4. BROSSARD M. (1985) : Qu'est-ce que comprendre une leçon ? *Bulletin de psychologie*, n° 371.

de chercher à expliciter la démarche. Pour éviter cet écueil, plusieurs enseignants stagiaires choisissent, en plus du rituel relatif au rappel du titre de la séquence et du numéro de la séance, de formuler explicitement en début de séance les objectifs, quelques-uns s'essaient à le faire faire en fin de séance. Cependant, dans la plupart des cas, cette explicitation préalable des objectifs suscite la perplexité des visiteurs, qui la jugent plutôt inutile et formelle, faisant remarquer que l'objectif d'apprentissage est justement ce que les élèves vont avoir à construire au cours de la séance et qui n'a donc pas encore de sens pour eux à son début.

L'articulation des différentes phases confronte l'enseignant aussi à de nouvelles exigences professionnelles. Par exemple, beaucoup s'efforcent de ménager en début d'heure un espace d'ouverture fondé sur la parole des élèves, leurs impressions de lecture, leurs réactions à une image ou « l'expression de leurs représentations » sur une notion, par exemple. En principe ce moment d'ancrage dans l'expérience des élèves doit permettre une entrée plus motivée et significative dans l'étude du texte ou de la notion visée, dont l'enseignant a prévu le protocole. Cependant, là aussi se jouent de nouveaux dilemmes professionnels : faut-il tout accepter ? Au nom de quoi refuser une proposition ? Que faut-il faire si la discussion prend, mais part dans une direction non prévue ? Que faire si un élève découvre tout de go dans les cinq premières minutes ce à quoi on était censé arriver au bout du cheminement ? On retrouve toute la gamme des réactions à ce dilemme : serrer les boulons au début, pour retrouver plus commodément le point suivant du scénario, au risque de vider le moment de sa fonction, laisser les élèves faire toutes leurs propositions, au risque de ne pas être en mesure de les hiérarchiser et devoir rompre pour revenir à la trame prévue, tenter de négocier des inflexions qui motivent le retour au cheminement préparé etc. L'enseignant se met ainsi en position de risque, surtout si, comme la plupart des enseignants débutants, il a peu d'éléments pour anticiper les réactions probables des élèves. Il n'est bien sûr pas étonnant que la question du statut des filles mobilise plus des élèves de 2^{de} que les caractéristiques du genre de la comédie, et que si on les aiguille sur ces enjeux, on ait du mal ensuite à revenir à la question des registres, mais cette capacité d'anticipation suppose des savoirs d'expérience, et d'autre part tout enseignant rêve de pouvoir harmoniser les deux dimensions. De ce fait, l'enseignant malgré son écoute et sa tolérance n'arrive pas toujours à tirer parti des éléments imprévus surgis dans la première phase, par rapport à laquelle la seconde paraît en décalage. C'est loin d'être une incompétence, seulement un indice des situations d'inconfort pour l'enseignant que peuvent générer des situations riches, mais qui sont des situations « à risque ». Les enseignants débutants, loin d'être aveugles à ces limites et ces tensions, en ont au contraire vivement conscience, comme le montrent les questions qu'ils se posent, par exemple au moment de formuler un sujet de mémoire professionnel.

3. QUELLES QUESTIONS RENVOIENT AUX ENSEIGNANTS, AUX CHERCHEURS ET AUX FORMATEURS LA LECTURE DE CES RAPPORTS ?

Il serait tout à fait stérile et hors de propos de faire un bêtisier des enseignants débutants, de lister leurs incompétences, et même de pointer sur cette base les

lacunes de la formation. Au contraire, à partir de leurs descriptions détaillées, de leurs remarques et de leurs suggestions, la lecture des rapports fait comprendre combien de savoir-faire, de prises de risque et d'investissements de nature diverse met déjà en jeu le moindre cours devant un groupe d'élèves, même le plus ordinaire, par le professeur débutant le moins aguerri. Remplir ce contrat de mener un groupe de façon acceptable pendant une heure, une semaine, un trimestre... suppose déjà une somme de savoirs, de travail, de retours sur soi considérable, et il n'y a pas de raison d'exiger de chaque professeur qui commence son histoire professionnelle la liste des compétences complexes que satisferaient peu de professionnels chevronnés.

L'observation, surtout dans un contexte aussi spécifique que l'année de formation, la visite conseil-évaluation, relatée à travers un genre aussi spécifique que le rapport de visite, doit être prise avec prudence. Mais comme le dit Bru, il faut « écarter la prétention d'un accès aux vraies pratiques : les pratiques observées ne sont jamais que les pratiques observées sous les conditions de l'observation »⁵, et il faut donc prendre en compte tous les biais que génère le mode de recueil de ces informations.

Mais cette lecture est instructive à plus d'un titre, notamment parce qu'elle donne des indications sur les évolutions des normes et des genres qui émergent ou s'estompent dans la culture professionnelle, avec leurs déplacements d'accents, les réponses mais aussi les nouvelles contraintes qu'elles génèrent pour les enseignants. Elle permet aussi de situer plus finement les lieux critiques auxquels ils ont à faire face, et pas seulement les débutants, à la mesure de leurs tentatives pour dépasser les routines et les scénarios figés. À ce titre, elle interroge la formation, ses préconisations et le type d'aide qu'elle peut apporter.

Par leur position institutionnelle de dépendance, leur désir de légitimité et leur recherche de solutions face à la difficulté de tenir sa place devant une classe, les enseignants débutants sont des révélateurs des injonctions multiples au cœur desquelles se réalise le travail enseignant. On voit bien, dans ce qu'ils tentent de faire, comment se trament les différents fils hétérogènes d'une culture professionnelle : préconisations primaires (les Instructions officielles, le référentiel de compétences, les instruments comme les évaluations nationales...) et secondaires (les valeurs et scénarios valorisés en formation), tous les conseils, modèles et ressources qui circulent dans le milieu professionnel. Ils constituent une culture d'arrière-fond complexe, traversée de tensions, par rapport à laquelle ils entretiennent un rapport ambivalent. Tardif, entre autres, souligne la diversité des sources de connaissances professionnelles, l'impact des finalités énoncées de l'école et des programmes sur le travail des enseignants, mais aussi tout le travail de transformation que leur font subir les enseignants : « les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que des autres conditions, telles que les besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe... Ils font à la fois moins,

5. BRU M. (2004) : Les pratiques enseignantes comme objet de recherche, in MARCEL J.-F. : *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. L'Harmattan.

plus et autre chose »⁶. Clot suggère que l'opposition classique entre travail prescrit et travail réel, qui a été si heuristique en ergonomie, doit pourtant être dépassée. Une des raisons est peut-être qu'en mettant l'accent sur la dimension contextuelle et personnelle de ce bricolage individuel en réponse aux sollicitations des situations, elle met insuffisamment en lumière la dimension collective, historiquement constituée des pratiques professionnelles « de terrain », leur dimension normative et auto-réglée, normes et règles qui ne sont pas seulement un reflet, même détourné et aménagé, des normes institutionnelles. On le voit bien dans les scénarios privilégiés dans le corpus de séances observées, et dans leurs évolutions autant que dans leur stabilité au fil des années.

La description des séances, ce qu'on peut en inférer des visées des enseignants observés (dont une partie peut être rapportée dans la partie où le rapport évoque les points discutés lors de l'entretien) fait réfléchir à la multifonctionnalité des objectifs et des tâches que prend en charge l'enseignant. Comme le dit Tardif, selon les moments, mais aussi à chaque moment, les interactions entre enseignants et élèves couvrent un large spectre d'activités obéissant à des règles de production différentes et régies par des fins et des règles diverses »⁷. L'enseignant poursuit simultanément des objectifs d'apprentissage (techniques ou non), de socialisation (rendre les meilleurs tolérants, susciter l'écoute réciproque, donner confiance à un élève faible...), d'acculturation (obliger à la précision, à l'effort), des objectifs relevant de l'ergonomie (calmer les élèves, durer jusqu'à la sonnerie, occuper un groupe pendant qu'on fait travailler les autres, réaliser des produits visibles pour les parents)⁸. Cette pluralité et cette simultanéité rendent le travail coûteux en attention, en vigilance et en concentration, et on le mesure dans les tâtonnements dont les rapports se font l'écho.

Or les préconisations actuelles, toutes stimulantes qu'elles soient et constructives par rapport à l'apprentissage des élèves, voire nécessaires, jointes à des conditions d'exercice et de réceptivité des élèves telles qu'en connaissent les enseignants débutants (mais pas seulement eux), font que ce coût est loin de s'alléger. Les ambitions et les exigences accrues des programmes de français, et le décalage avec les savoir-faire et les références des publics scolaires au collège, et maintenant au lycée, créent des situations de tension et d'insécurité professionnelle. C'est cette tension qui fait que la présence de « mauvais lecteurs » est si difficile à gérer dans une classe⁹, qu'il est si délicat de « partir des impressions de lecture » des élèves pour arriver aux registres rhétoriques ou aux typologies. L'évolution du travail prescrit inscrit dans les compétences à viser chez les élèves l'autonomie, l'esprit critique, l'aisance verbale et argumentative, l'interprétation des textes, ainsi qu'un répertoire élargi d'objets de travail à côté des savoirs traditionnels de la culture scolaire, objets moins strictement scolaires et qui renvoient à des pratiques culturelles extrascolaires (l'image, la lecture privée...), et à des scénarios complexes, comme le débat interprétatif. Comme le montre A. Barrère, cette

6. TARDIF M., LESSARD M. (1999) : *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck université, p. 252.

7. TARDIF M., LESSARD C. (1999), p. 403.

8. *Repères* n° 36 (2007) : *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture*.

9. *Repères* n° 35 (2007) : *Les ratés d'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*.

évolution induit une montée en exigence des objectifs du travail scolaire, et partant du travail enseignant, rendant plus diverses et complexes les attentes qui pèsent sur eux : « elle leur octroie des charges nouvelles et considérables, dans un processus d'enrichissement parallèle à celui des élèves » : ainsi, « la connaissance fine de l'élève, de ses stratégies d'apprentissage, de ses rythmes propres d'acquisition ou même des représentations préalables qu'il se fait de tel ou tel objet de savoir n'est guère un projet simple à réaliser dans un enseignement massifié, et cette approche reste davantage une utopie régulatrice, ayant un important pouvoir de discrédit ou de valorisation, plus qu'une matrice descriptive et analytique du travail réellement effectué par les enseignants »¹⁰.

Beaucoup d'enseignants ont plus ou moins intériorisé ces exigences (« faire trouver », laisser de la place à la parole des élèves et à la discussion sur les stratégies, différencier, faire place au sens...), même s'ils ont le sentiment de ne pas les respecter suffisamment. Ces décalages normatifs font partie de l'expérience du travail, ainsi que la forte présence de ce qu'on n'a pas réussi à faire, de ce qu'on aurait pu faire autrement. On rejoint ainsi l'insistance de Clot sur le fait que les possibles non réalisés font partie intégrante du travail¹¹. Ces conflits ou ces interférences de normes et d'objectifs se traduisent par des dilemmes, qui peuvent être difficiles à vivre sur le plan subjectif, mais qui sont constitutifs de l'expérience du métier. Comme le dit D. Dubet, « aucun organigramme ne peut épuiser la diversité des tâches conjointes auxquelles doit se plier l'enseignant ; mais surtout le travail enseignant n'est pas une activité professionnelle comme les autres, parce que les buts de l'éducation sont multiples et parce que le maître doit sans cesse arbitrer entre des finalités non seulement diverses, mais opposées. Il faut instruire et éduquer, travailler avec des groupes et avec des individus, assurer l'égalité des élèves et la promotion des meilleurs... Les tensions et les contradictions de l'école sont au fondement de sa nature et elles se retrouvent au cœur du travail enseignant, non pas comme des problèmes, mais comme des éléments constitutifs de ce travail... Les conflits sociaux deviennent ainsi de plus en plus intra-subjectifs, se présentant comme des dilemmes de l'expérience »¹².

Pour la formation, il faut donc prendre conscience de tout ce qu'exigent les prises de conscience et les modes de travail que nous valorisons, sans bien sûr en abdiquer, mais en mesurant tout ce qu'il faut savoir faire pour qu'ils soient des expériences positives et tenables à long terme : créer des situations-problèmes ouvertes, faire discuter les élèves, mener des écritures longues, s'appuyer sur les représentations, varier les supports et les modes de travail, différencier. Cela veut dire, justement, bien cerner les points qui peuvent en rendre coûteuse et difficile la mise en œuvre, et essayer de les aborder lucidement, avec humour mais aussi en explicitant le plus possible par quels savoir-faire nous réussissons (pas toujours !) à naviguer entre les écueils. Cela suppose aussi d'aider à mieux cerner, mieux

10. BARRÈRE A. (2006) : Travail scolaire, travail enseignant, in BEILLEROT J., MOSCONI N. : *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, DUNOD, Paris, p. 401.

11. CLOT Y. (2004) : *La fonction psychologique du travail*. PUF.

12. DUBET F. (1999) : Préface à TARDIF M., LESSARD C., p. 11 et 13.

contrôler mais aussi mieux supporter tout ce qu'on n'a pas fait, comme dit Clot, tout ce qu'on n'a pas réussi à faire, les inconvénients des choix qu'on a faits.

De plus en plus il me semble qu'il faut raisonner en termes de coût, et donc d'efficacité, comme le rappelle de façon réaliste A.-M. Chartier : « on ne peut donc s'intéresser à leurs choix pédagogiques, s'agissant des modalités de travail de leurs élèves, en considérant seulement leur pertinence didactique et/ou leur efficacité cognitive, sans prendre en compte leur coût, en particulier le temps qu'elles mobilisent hors temps scolaire. On manque d'enquêtes qui décriraient comment les maîtres répartissent leurs investissements et dosent leurs efforts, alors que de telles données permettraient de mieux saisir ce qui contribue à l'effet-maître »¹³. Il serait par exemple nécessaire de faire entrer en ligne de compte, dans la préconisation pédagogique, une mesure du temps de travail hors classe qu'exigent les pratiques préconisées. Il est par exemple troublant de remarquer qu'au vu de ce qu'ils montrent, les enseignants-stagiaires semblent avoir intériorisé qu'il est illégitime ou peu valorisant de montrer un travail sur manuel, ou peut-être seulement le trouvent-ils peu commode ou peu adapté à ce qu'ils souhaitent faire, faute d'une clarification du répertoire possible d'usages inventifs ou efficaces qu'ils peuvent en faire. Pourtant, il est clair que la charge de travail à moyen terme dans les conditions ordinaires d'exercice leur imposera d'y recourir, même par défaut. Comment alors prendre en compte une approche ergonomique réaliste, en termes de coût, de rapport entre l'investissement en énergie et les résultats observés, de répartition des efforts, sans abdiquer des valeurs éducatives et de la dimension inventive et non routinière du métier ? Comme les enseignants ont à apprendre des élèves, de leurs réussites et de leurs échecs, les formateurs ont toujours à apprendre de ce que font les enseignants qu'ils ont à aider.

13. CHARTIER A.-M., RENARD P. (2000) : *Repères* n° 22, p. 152.