

L'ÉCUREUIL EN CAGE DE L'INNOVATION¹, ENTRE CHANGEMENT PRESCRIT ET INVENTION ORDINAIRE

Élisabeth Nonnon
Théodile-CIREL (ÉA 4354)
Université de Lille 3

L'introduction relativement récente, dans les discours didactiques, de notions empruntées à l'ergonomie pourrait faire croire que maintenant on considère réellement en didactique l'activité des enseignants comme un travail, dans une perspective qui malgré sa spécificité le rapprocherait d'autres formes de travail dans la société². Le travail enseignant partage avec elles des contraintes externes et internes, inhérentes aux logiques du travail : la question des produits et du rendement de ce travail, celle du cout et de l'efficacité, c'est-à-dire du rapport entre investissement en temps, en fatigue, en insécurité, et effets, en l'occurrence la bonne marche de la classe,

-
1. « L'innovation, comme un écureuil en cage, continue par ses efforts à faire tourner le système auquel elle apporte son énergie sans pouvoir le changer. » (Crozier, 1980, p. 384 ; cité par Cros, 1997, p. 132).
 2. L'ouvrage de Tardif et Lessard (1999) a marqué l'entrée de cette notion dans le champ des publications sur l'éducation, suivi par d'autres, notamment Barrère (2002 et 2003). Les recherches en didactique se sont peu inscrites dans cette lignée.

si possible les progrès des élèves, donc les stratégies d'économie (pour ne pas dire de survie dans certains cas). Ce travail partage aussi avec d'autres le poids des modèles, des prescriptions qui encadrent le travail, poids extérieur et intériorisé, source de tensions dans l'expérience, parce que le travail réel est décalé par rapport au travail prescrit, qu'il faut apprendre à composer et à ruser avec les injonctions et assumer ce décalage qui fait partie de l'expérience du travail. Les modèles que valorise la demande sociale, les injonctions et les modes de contrôle évoluent selon l'air du temps. À bien des égards les prescriptions aux enseignants, les modèles proposés par les discours institutionnels reflètent ces évolutions et rejoignent ceux qui se sont imposés dans d'autres secteurs professionnels : évolution des formes de contrôle (notamment la dévolution aux praticiens de la charge de l'autoévaluation), valorisation de la capacité adaptative à la diversité des situations et des changements, injonction de l'innovation, qui accompagnent la reconnaissance du métier d'enseignant comme « profession » (quoiqu'en fait il s'agisse encore d'une « semi-profession³ » vue la lourdeur des normes qui l'encadrent).

Une approche ergonomique suppose d'analyser ces normes et ces injonctions dans leur dimension sociale, dans un contexte plus large que le milieu strictement enseignant⁴ (même si l'institution éducation nationale a une histoire qui donne une force d'inertie à ses catégories), par exemple pour l'exigence récurrente, mais assez récente, de l'innovation. En même temps, cela suppose de les aborder à travers leur répercussion dans l'expérience du travail des enseignants, dont elles sont une composante, impulsion mais aussi source de tension, rejet ou déni dans bien des cas. Il faut donc regarder ce qu'ils font avec ces injonctions, notamment ces innovations prescrites, pour mener leur travail ordinaire dans le jeu des mobiles, des contraintes et des tensions, et prendre en compte les formes d'invention ordinaire qu'ils sont obligés de mettre en œuvre au quotidien pour garder le fil, dans la durée, face à des situations de classe, des élèves et des temporalités toujours diverses.

3. On distingue en sociologie du travail profession et métier, une activité professionnelle pouvant être catégorisée comme profession en ce qu'elle ne relève pas simplement de savoir-faire et d'une application de procédures prescrites, mais mobilise des marges de choix, de décision et d'initiative dans des situations changeantes et complexes, en fonction de principes et de savoirs multiples. Si, selon Perrenoud, entre autres, le métier d'enseignant est devenu une profession (nécessité d'un master, notamment), pour d'autres il reste plutôt une semi-profession, sa marge d'initiatives et d'autorégulation restant fortement contrainte par les prescriptions.

4. Cf. Marcel (2002 et 2005).

Les analystes du travail ont montré, dans des formes très différentes de travail, ces stratégies de contournement, de transfert et d'adaptation des répertoires acquis, de recyclage des ressources et matériaux existants, les ruses avec les normes⁵. En même temps, le travail enseignant est spécifique, et les modalités de ce bricolage aussi. Ce n'est pas seulement que c'est un métier de l'humain, centré sur les interactions en partie imprévisibles avec des groupes, sur les activités à susciter chez autrui, ce qui le rapproche en partie des métiers du soin et de la médiation. Il est spécifique parce que cette inventivité ne porte pas seulement sur la gestion d'un collectif, avec les aléas dus aux subjectivités et aux temporalités multiples au sein d'un groupe, mais sur des contenus dont il faut redéfinir le sens et les formes, pour soi-même, pour ce groupe-là, à ce moment-là d'un parcours, et sur des modes d'appropriation possibles, les moins mal adaptés sinon les meilleurs possibles, étant données les contraintes et les ressources. La dimension didactique de cette ingéniosité est centrale, à la fois dans le travail fait hors de sa classe sur les notions, les textes et les dispositifs, et dans les ajustements et solutions à trouver dans l'action, selon le déroulement de la séquence et les réactions des élèves. Au-delà de ces caractéristiques communes, les spécificités disciplinaires sont sans doute importantes, en fonction de traditions qui déterminent les modèles d'enseignant dans chaque discipline et du statut des notions ou pratiques en jeu dans l'enseignement de cette discipline, différent en mathématiques et en français par exemple⁶. Le terme de geste professionnel maintenant très couru dans les publications en sciences de l'éducation, renvoie plutôt à des typologies d'interventions enseignantes générales pour gérer l'activité du groupe, la temporalité de la séance et l'avancée du cours face à la classe, dans la lignée de typologies anciennes comme celles déjà recensées autrefois par Postic (1977) ; la dimension d'élaboration de contenus et la spécificité de l'étayage en fonction de leurs caractéristiques semblent peu prises en compte. Enfin un regard ergonomique suppose de prendre en compte l'expérience et la logique d'action des enseignants dont on analyse la pratique en classe, leurs raisons et ce qu'ils font avec ce dont ils disposent, en fonction de ce qu'ils visent, des injonctions et des contraintes.

Rendre compte de cette ingéniosité inventive du travail enseignant dans sa réalité modeste demande de rappeler d'abord la part des prescriptions normatives et les modèles dans l'expérience de ce travail, notamment celles du changement et de l'innovation, pour approcher ce qu'en fait l'innovation

5. Cf. Clot (1999) ; Clot et Gori (2003).

6. *Recherches* (2007).

ordinaire, plus ou moins invisible, qui sous-tend dans la durée la routine du travail quotidien.

I) INNOVATIONS PRESCRITES ET APPEL AU CHANGEMENT : LOGIQUES DE LA PROMOTION DU NOUVEAU

Un élément récurrent des normes qui explicitement et implicitement orientent le fonctionnement de l'institution et l'activité des enseignants concerne l'innovation. Elle se manifeste à la fois comme valeur et injonction dans le discours institutionnel (la prescription primaire) et la formation (la prescription secondaire), et dans les faits, comme moteur de changements de plus en plus fréquents dans les organisations, les contenus et les dispositifs préconisés. Dans un article déjà ancien, F. Cros (1997) a montré comment ce terme et sa valorisation se sont progressivement imposés dans le discours éducatif depuis une quarantaine d'années maintenant, en jouant des rôles différents selon les moments : « de transgressive au niveau des valeurs, elle est devenue un mode de régulation locale du système scolaire (par l'intermédiaire de lois qui invitaient à innover), pour finir en 1996 comme injonction, voire composante indispensable à la compétence professionnelle ». Cette valorisation s'est développée selon elle à partir des usages de la notion dans la sphère économique, « source de l'incitation à l'innovation comme moteur de la société », le changement devenant une valeur selon une double logique, en partie conflictuelle, de légitimité : tendre à l'efficacité (atteindre les objectifs fixés), tendre à l'efficience (tirer un parti maximum des ressources disponibles) (Cros et Adamczewski, 1996). Selon la théorie systémique de Crozier, face à des crises ou des problèmes nouveaux qui se posent à elle, une société se maintient par un système de relations, marchandages, de calculs qui lui permettent de garder un équilibre et un pouvoir sur ses zones d'incertitude, l'innovation étant un régulateur qui permet de maintenir le système en état, comme l'évoque la citation mise en exergue dans le titre. Comme l'ont remarqué beaucoup d'observateurs, c'est autour des années 70/80, au moment où l'école découvre qu'elle produit de l'échec scolaire, que la notion s'impose, qu'une floraison d'innovations naît dans les pratiques (travail autonome, CDI et BCD, activités d'éveil, ainsi que les grandes expérimentations de la rénovation des collèges), et que la question fait l'objet de nombreuses recherches marquantes (Hassenforder, Huberman, Cros, Langouet) qui cristallisent la bibliographie autour des préoccupations de cette époque.

Cette légitimation du changement se manifeste selon un double mouvement : des impulsions venues d'en haut (de l'institution, la noosphère, la formation), relayées par des médias d'information (sites, revues, stages) et

censées se diffuser dans le milieu éducatif en « faisant tache d'huile », selon le modèle des innovations technologiques dans la sphère économique ; une incitation faite aux enseignants à inventer, créer des matériels, qu'éventuellement les corps intermédiaires, les formateurs et l'institution pourront relayer, diffuser, proposer en modèles, voire institutionnaliser, selon le modèle de « l'entrepreneur⁷ ».

Les changements prescrits d'en haut, comme les textes organisationnels, les programmes et les instructions, se succèdent depuis peu à un rythme accéléré : comme le remarquait déjà Cros, « plus les années passent, plus le temps entre l'apparition d'une innovation et son extension dans le système éducatif se fait court (environ 60 ans dans les années 50, une dizaine d'années pour 1996) », ce qui peut d'ailleurs annuler la dynamique visée, en suscitant la lassitude. La justification du changement se fait pourtant, en principe, en référence à un problème réel, identifié et documenté : la loi de refondation de l'école et les nouveaux programmes veulent relever le défi d'une école moins inégalitaire et poser des contenus, des progressions et des modes de travail en principe moins discriminants, centrés sur les objectifs essentiels d'apprentissages pour tous. Mais outre le problème évident, qui pèse lourd, des conditions de temps, d'accompagnement, de formation et de soutien aux équipes pour rendre possibles adhésion et appropriation, condition d'effets autres que formels, se pose celui du choix des réponses apportées, des contenus nouveaux sélectionnés et des dispositifs valorisés en fonction de ce but.

1.1. Les logiques des choix du nouveau : savoirs de référence, forme scolaire et jeux d'acteurs

Il n'y a pas une relation univoque simple, à priori, entre certains contenus (valorisés ou dénoncés comme « traditionnels » ou « novateurs ») et les logiques ségrégatives, les échecs socialement sélectifs, même si on peut le penser pour certains corps de savoirs « traditionnels » (en grammaire par exemple) ou certaines évolutions revendiquées comme progressistes (la valorisation du « littéraire » aux détriments d'autres formes de discours dès les petites classes, par exemple). Ces choix répondent en fait à plusieurs types de critères : adéquation aux avancées scientifiques, à un ensemble de

7. « Il y a dans l'innovation en éducation et en formation un reflet culturel, idéologique et politique de nos sociétés marchandes et capitalistes. Toutes les formes de capitalisme relèvent toutes du même creuset, celui de la confiance accordée à l'initiative personnelle, à la liberté exploratrice et inventive, l'ethos de la confiance compétitive. » (Peyrefitte 1996, cité par Cros, 1997).

critiques fondées sur des travaux solides et concordants, mais aussi facilité de didactisation, recevabilité par les enseignants, les élèves, dans certains cas les parents (invoqués en 2008 pour liquider les instructions de 2002 et réhabiliter le complément circonstanciel ou d'attribution). Pour l'enseignement du français, il y a bien sûr des domaines où des avancées sur les notions et leur apprentissage permettent, au-delà de fantasmes et d'invectives idéologiques, de légitimer des hiérarchies et des progressions, de cerner des difficultés et les limites de certaines pratiques (les apprentissages orthographiques ou l'acquisition des catégories grammaticales par exemple). Mais c'est moins clair pour d'autres domaines : il reste en l'état de la recherche beaucoup d'inconnues⁸. Inconnues d'abord sur la priorité à établir dans l'accès aux notions, entre clarté et économie conceptuelle a priori et logique des processus d'acquisition par les enfants : par exemple, il paraît évident qu'il serait prioritaire, plus fonctionnel de faire comprendre la notion de complément ou de déterminant que de dépenser du temps à étiqueter inlassablement des sous catégories aussi fragiles et arbitraires que les divers types de déterminants (adjectifs possessifs) ou de compléments (objet direct et indirect notamment) ; mais il n'est pas sûr que la notion intégrative ne soit pas plus difficile à appréhender sur le plan cognitif, même si cela dépend de la façon de l'aborder dans le travail concret. C'est ce qui rend difficile la définition pourtant indispensable d'un socle qui garantisse à tous l'appropriation des fondements sur lesquels se développeront les acquis ultérieurs⁹. Inconnues d'autre part sur les stratégies d'appropriation d'une nouveauté par les enseignants et les élèves, en relation avec les problèmes de coût, même si plusieurs publications récentes s'intéressent aux répercussions des instructions dans la pratique enseignante (*Spirale*, 2009 ; *Recherches*, 2010 ; *Repères*, 2014). Il faut tenir compte par exemple du fait qu'adopter pour enseigner la conjugaison une modélisation plus satisfaisante sur le plan scientifique, en renonçant à une typologie reconnue obsolète mais correspondant à un acquis ancien représente une déstabilisation et un tel coût (pour reconstituer une maîtrise et une sécurité minimales, un répertoire d'exercices) qu'on peut revenir à des formes de travail apparemment régressives. Il est arrivé plusieurs fois que la diffusion et l'imposition trop rapides, mal accompagnées, de nouveaux contenus ou de nouveaux termes, en déposant les enseignants de ce qu'ils pensaient connaître et des matériels qu'ils avaient construits, produisent cet effet de crispation dans les pratiques, ou du moins le reformatage de la nouveauté

8. Cf. Nonnon (2010).

9. Cf. Nonnon (2008).

dans les catégories installées dans la pratique, comme pour la notion de genre qui s'est coulée dans le moule taxonomique des types de textes ou des taxonomies plus anciennes, ou des terminologies grammaticales successives qui se sont coulées dans les exercices anciens (comme les exercices à trous analysés par Beaumanoir-Secq, Cogis et Élalouf, 2008).

La préconisation de nouveaux contenus diffusés depuis la noosphère ou par le biais de revues et de sites répond donc au moins en principe à des exigences de validité notionnelle et d'adéquation à l'état des savoirs d'une part, au souci de répondre à des problèmes d'échec ou d'incompréhension de l'autre, sous l'effet d'évaluations internationales par exemple. L'accent mis sur l'un ou l'autre ordre de légitimation varie évidemment selon les lieux et les moments. Mais à côté de ces justifications légitimes, les logiques relevant de jeux d'acteurs pèsent leur poids. Verret puis Chevallard ont montré l'importance des stratégies de distinction dans le choix de nouveaux savoirs à enseigner : un renouvellement s'impose quand la frontière entre les savoirs légitimés par l'école et les savoirs communs circulant dans la société est en passe de s'effacer, d'où la nécessité de rétablir une distance par la transposition didactique de savoirs moins communs¹⁰ ; selon moi, ce serait particulièrement vrai aussi en formation. Dans certains contextes idéologiques, c'est la logique inverse qui est revendiquée, en référence à la tradition, aux savoirs éprouvés et évidents, mais la logique distinctive se retrouve, même si alors on se réfère en général moins à des travaux scientifiques.

1.2. Les cycles de promotion et de disqualification

À côté de cette revendication explicite du « retour » (aux vrais savoirs, aux vraies valeurs de l'école, au niveau qui n'aurait cessé de se dégrader), bien des préconisations officielles ou officieuses, des propositions qui circulent correspondent à des retours implicites qui ne s'assument pas comme tels ou ignorent qu'ils recyclent sous forme nouvelle de vieux contenus ou de vieux dispositifs (dont certains avaient été disqualifiés, à tort ou à raison, lors de précédents cycles de flux et reflux). Il était plaisant, au moment où « l'écriture d'invention » était prescrite comme une nouveauté aux professeurs de lycée, que les modèles de sujet proposés par l'institution éveillent le souvenir d'une page d'*À l'ombre des jeunes filles en fleur* où le narrateur écoute Albertine pester contre le sujet de rédaction qu'elle a à traiter et ses amies multiplier commentaires et conseils sur le dit sujet, qui aurait pu tout à fait figurer tel quel dans l'échantillon proposé par le

10. Cf. Chevallard (1985/1991).

ministère. Malgré des recherches de référence en histoire de l'éducation, la didactique et la pédagogie connaissent assez mal leur histoire, que ce soient les textes d'auteurs historiques comme Ferdinand Buisson ou la réalité des répertoires d'activités en usage dans les classes aux différentes époques, bien plus variés que ne laissent entendre des catégorisations binaires et globales. Les exemples sont multiples, notamment en ce qui concerne la didactique de l'écriture. Cela fait que des retours ou des réévaluations parfois justifiées de contenus ou de pratiques injustement critiquées et tombées en désuétude ne sont pas assumés en tant que tels, et cela a longtemps autorisé une vision quasi millénariste du progrès didactique, qui procéderait par dépassements successifs de contenus et de pratiques obsolètes. De façon symétrique, dans d'autres sphères décisionnelles et d'autres réseaux de discours, c'est le retour à l'âge d'or des bonnes pratiques qui constitue l'horizon du progrès didactique. Il faudrait évidemment nuancer les caractéristiques de ces différents discours normatifs en fonction des sources et des niveaux de la prescription, la prescription primaire et secondaire ne formant pas un ensemble homogène quant aux positionnements des acteurs, aux modes de formulation et de schématisation ; les relais de la prescription secondaire peuvent gauchir et binariser encore plus des discours officiels qui souvent témoignent de stratégies de compromis.

Cette propension à catégoriser de façon binaire, à préconiser des solutions globales et uniques, en méconnaissant la complexité des stratégies des enseignants pour tisser l'ancien et le nouveau dans le quotidien de leur pratique, tient en partie à des logiques d'acteurs, dont chercheurs et formateurs sont partie prenante (Nonnon, 2011). Des impératifs de positionnement dans l'institution comme dans les champs de la recherche et de la vulgarisation, aussi les pressions de la demande sociale ont induit la promotion de la nouveauté (du moins apparente) dans les propositions, présentée souvent dans un rapport réactif de rupture avec les savoirs admis ou les préconisations précédentes, comme une solution à leurs impasses ou aux dégâts qu'ils ont causés. La préconisation innovante se légitime par une image disqualifiante, globale et simplifiée de ce qu'elle est censée remplacer, en évitant de s'appuyer sur une analyse nuancée de la complexité des pratiques avérées et des apprentissages en jeu.

Pour prendre un exemple caricatural récent, promouvoir comme la solution innovante pour remédier aux difficultés d'apprentissage et de motivation, le dispositif de classes inversées suppose de présenter les classes dites traditionnelles comme de simples lieux de transmission où l'élève est un récepteur passif et doit assumer seul la mise en pratique des notions apprises. Derrière cette schématisation caricaturale, existe sans doute un problème réel, latent dans beaucoup de pratiques, qu'on peut cerner avec les enseignants : l'observation de classes ou de manuels montre souvent un

décalage de niveau entre ce qui est pratiqué en classe au cours de la leçon (repérages, relevés, tableaux à remplir...) et ce qu'il est demandé de faire en autonomie à la maison (tâche de synthèse ou d'écriture par exemple), qui fait appel à des processus plus complexes que le travail fait en classe¹¹. Mais cela ne justifie pas de dénier aux enseignants leurs efforts et leur ingéniosité pour tenter des situations visant à rendre les élèves actifs dans l'approche des notions. La caricature de transmission verticale ne correspond pas, même au cours dialogué courant dans les classes, encore moins aux dispositifs plus ou moins sophistiqués souvent mis en place pour donner corps à l'objet de la leçon (comparaison de documents, par exemple). Il est vrai que comme le relève É. Bautier, certains dispositifs visant à mettre les élèves au travail et à les rendre actifs suscitent une activité pas forcément très constructive sur le plan des apprentissages, même si elle répond à d'autres besoins. Mais ce problème du rapport entre activité et apprentissage ne disparaîtra pas magiquement dans une organisation inversée : il appelle une analyse fine des contenus et des processus. Plutôt que de disqualifier et de remplacer, mieux vaut élucider à partir de celles qui ont été essayées ce qui est en jeu dans les pratiques et les tâches, déployer les potentialités de ce qui est fait et en contrebalancer les limites ou effets négatifs éventuels, comme on a pu le faire pour le travail de groupes, par exemple. Mais évidemment le temps que demande ce travail, la posture prudente, moins valorisante de didacticien ou de formateur que cela suppose risquent de décevoir l'attente de solutions rapides et définitives à ces problèmes si complexes.

1.3 Les pointillés de la mémoire et la responsabilité des prescripteurs

Cette tentation de la radicalité et la méconnaissance de ce qui est en jeu dans les pratiques qu'on dénonce, en partie à juste titre, amènent en guise de réponse la promotion de modèles tranchés, de ce fait souvent réducteurs au nom de la cohérence, et qui, en éliminant des approches alternatives et leur entrecroisement dans la réalité des apprentissages, conduisent au bout d'un moment à « tordre le bâton dans l'autre sens », comme dit Bourdieu, d'où ces effets de balancier qui semblent peu intégrer les avancées de la période précédente. Ma longue expérience dans les milieux de la formation évoque

11. Ce problème apparaît quand on analyse avec les futurs enseignants les progressions et consignes dans des chapitres de manuels, mais aussi dans l'observation de classes, ou la lecture de rapports de visite (Nonnon, 2007). Il a été relevé à plusieurs reprises par S. Plane (notamment, 1996), à partir de l'analyse de rapports de séquences faits par des enseignants.

ces successions de promotions et de disqualifications, dont les institutionnels, les didacticiens et les formateurs ont souvent beaucoup de mal à assumer l'histoire et la responsabilité.

Les exemples en didactique du français sont multiples, par exemple pour le travail sur les textes. Pour répondre aux critiques multiples faites à la sacralisation des textes littéraires, aux discours psychologisants ou subjectifs, à la connivence dans l'admiration, les préconisations dans les années 90 autour de la « lecture méthodique » ont voulu expliciter une méthode pour l'interprétation, reposant sur des critères plus objectivables et formalisables, transposés des recherches savantes de l'époque, et rendre ainsi le rapport aux textes moins ésotérique et sélectif. Mais on a expérimenté combien ce souci légitime d'armer la lecture sur le plan de la méthode s'est formulé sur le terrain de façon rigide de la part des relais de la noosphère, en disqualifiant approches thématiques ou historiques, reformulations du contenu des textes et projection affective dans les personnages ou les situations, pour aboutir à des tâches formalistes, parfois mécaniques, de description des textes. On a eu beau jeu ensuite d'imputer ces dérives aux incompréhensions des enseignants, sans assumer les incitations fortes qui leur avaient été signifiées. Les impasses d'une dérive formaliste ont donné lieu à une réaction salutaire de la part de chercheurs et des textes institutionnels, qui ont réhabilité la visée des textes littéraires de dire le monde, les enjeux sociaux et historiques de leur création et de leur réception, leur inscription dans des courants artistiques et idéologiques¹². Mais cette nouvelle orientation a été accompagnée et relayée par des discours qui tordaient le bâton dans l'autre sens en réhabilitant la célébration univoque du littéraire, la valorisation des « valeurs » et de la subjectivité du « sujet lecteur », en écartant souvent l'effort de contextualisation historique et d'approche objectivée des textes. On peut ainsi percevoir beaucoup de discours qui circulent actuellement en didactique de la littérature comme le reflux d'un discours antérieur qui ne s'assume pas comme tel et n'intègre ni les mises en cause dont ce discours avait été l'objet ni les avancées de la période précédente.

Chercheurs et formateurs n'aiment pas revenir sur cette histoire, ce qui serait pourtant utile pour en tirer des leçons. Un exemple évident, bien connu mais toujours dérangeant si on l'assume, est l'histoire des théories et pratiques valorisées dans les formations sur l'apprentissage de la lecture dans les écoles normales puis les IUFM et les ESPÉ¹³. Pour la rappeler par

12. Instructions de 2010 pour l'enseignement du français au lycée.

13. Cf. notamment Chartier et Hébrard (1989/2000) ; Chartier (2008) ; Goigoux (2002b).

une vue cavalière très simpliste, des critiques justifiées sur l'usage exclusif (supposé) de méthodes synthétiques, conjuguées à l'influence à un moment dominante de courants inspirés de la lecture rapide adulte ont amené dans les années 70/ 80 une valorisation très marquée des approches idéovisuelles, une disqualification radicale de la lecture à haute voix et du travail sur le code et l'introduction d'un répertoire d'exercices de repérage visant la rapidité et des stratégies présentées comme nécessaires à la compréhension ; l'autre nouveauté était la familiarité aux types d'écrits sociaux, la pratique d'écrits fonctionnels et documentaires. Cette approche et ces incitations ont été prégnantes dans les institutions de formation pendant quelques années, cet apport nouveau rejetant dans l'ombre, outre les méthodes dites traditionnelles, l'apport nouveau qu'avait été quelques années avant l'approche « phonétique » prônée par la méthode du Sablier. Beaucoup de formateurs, d'articles de revues ont diffusé ces approches, qu'ils présentaient comme les plus conformes à l'état récent des connaissances et comme une alternative positive à l'archaïsme des autres, responsables des échecs, même s'ils s'en défendent aujourd'hui. Puis les fragilités scientifiques des approches idéovisuelles, les impasses de pratiques exclusives d'immersion dans un bain documentaire, les limites des « écrits sociaux » ont amené la désaffection de cette innovation, du moins dans sa formulation théorique globalisante (car une partie du répertoire d'exercices perdure, et les BCD n'ont pas disparu). La nouveauté s'est alors appuyée sur les recherches, notamment en neurosciences, qui montraient la centralité de la maîtrise du principe alphabétique dans l'apprentissage de la lecture, l'importance prédictive de la conscience phonologique, et même si le débat a été conflictuel et violent, le relais des préconisations et des recherches s'est fait dans le sens d'un retour au déchiffrage, d'un entraînement précoce à l'analyse phonologique de la chaîne parlée, d'autres dimensions de l'apprentissage repassant plus ou moins au second plan (par exemple la conscience syntaxique, que la recherche n'avait pas encore investie à ce moment-là et qui n'avait donc pas encore de légitimité en formation). D'autre part la priorité accordée à la période précédente à la lecture documentaire, « fonctionnelle » inscrite dans des pratiques sociales, présentée de manière trop exclusive et restrictive ayant montré ses limites, le retour de bâton s'est fait dans le sens d'une revalorisation tout aussi exclusive des livres et des albums, de la lecture littéraire, au prix d'une désaffection d'autres supports et d'autres formes de lecture. On pourrait rapporter ce tropisme de l'exclusivité et de l'exclusion à ce que dit Vygotski (2010) à propos de la crise en psychologie, en dénonçant la tendance expansionniste qui conduit les courants théoriques à outrepasser les limites du domaine pour lequel leurs analyses sont pertinentes. Bien sûr des voix se sont élevées, certaines influentes dans les milieux de la formation, celle de

Goigoux entre autres, pour souligner la pluralité des dimensions simultanément en jeu dans l'apprentissage de la lecture, donc la nécessité d'une approche plurielle, reposant sur l'analyse fine des processus mobilisés et de leur interaction, et des stratégies effectives des enseignants, pluralité soulignée et outillée dans des documents d'accompagnement des *IO* de 2002. Et l'observation de classes montre que malgré les prescriptions successives, la plupart des enseignants intègrent plus ou moins une partie des objectifs et des répertoires préconisés dans une pratique composite et stratifiée dont la temporalité ne reflète pas celle des prescriptions, qui pèsent cependant, de façon plus ou moins directe, sur leur travail et les justifications de ce qu'ils font.

La présentation simpliste et discutable qui vient d'être faite n'a rien d'original ; elle essaie seulement de s'interroger sur les ressorts du fonctionnement de la prescription secondaire et ces logiques de promotions et disgrâces hâtives. Bien sûr la recherche avance, les acquis scientifiques se développent, les critères se complexifient. On peut faire l'hypothèse optimiste que la lecture à voix haute telle qu'elle est de nouveau préconisée n'est pas celle qui avait été critiquée dans les années 80, que le travail sur le principe alphabétique ne revient pas simplement au déchiffrage qui avait été si radicalement disqualifié (du moins l'image qu'on en avait présentée), que la valorisation actuelle de la lecture littéraire ne réactive pas seulement des discours antérieurs aux travaux en sociologie de la lecture sur la diversité des types de lecture et des profils de lecteurs. Mais il serait utile pour les didacticiens et les formateurs d'assumer et d'explicitier ces mouvements de flux et de reflux auxquels ils ont participé, en vue d'une plus grande « clarté cognitive », pour gagner en prudence et en modestie, et pouvoir résister au tropisme de la nouveauté que suscitent leur statut et la demande qui leur est faite.

I.4. La pression du temps court et la difficulté de mesurer les effets

La difficulté de la prudence est liée au temps court dans le renouvellement des contenus et des dispositifs légitimes, souligné par Cros : sans parler des logiques d'acteurs, déjà évoquées, il faut des réponses aux problèmes qui subsistent, celui des échecs ou de l'absence de motivation des élèves, mais le temps manque pour la mise à l'épreuve des théories et pour une évaluation nuancée de la réalité et des effets des dispositifs essayés.

Certains contenus nouveaux au moment de leur préconisation reposaient sur une base fragile, voire arbitraire, et ont été généralisés sous forme injonctive précocement, dès leurs premières vulgarisations, sans prendre en compte les difficultés internes liées à leur genèse (les types et formes de phrase par exemple) ni les objections d'approches alternatives à ce moment,

ou même les reformulations et corrections successives par leurs auteurs, qui auraient permis d'anticiper les limites et dérives possibles (types de textes, modèles du récit sans cesse remaniés par J.-M. Adam, par exemple). D'autre part, les préconisations didactiques n'ont pas toujours le temps de s'appuyer sur des observations suivies dans les classes, permettant de discerner leurs effets, les conditions qui permettraient d'explicitier des variables et les difficultés selon les cas. C'est vrai par exemple pour la valorisation univoque de la métacognition, dont on ne sait pas encore vraiment, en fait, dans quelle mesure, pour quels apprentissages et quels élèves elle est une réponse pertinente aux difficultés. Les travaux de recherche sur l'oral ont été relayés sous forme injonctive par l'institution avant d'avoir eu suffisamment le temps de peser les conditions et les variables pour que ce travail soit constructif et gérable pour les enseignants.

L'objection fréquente selon laquelle des nouveautés sont préconisées sans véritable évaluation des effets des précédentes est assez fondée. Même s'il a pu manquer en didactique du français, le souci d'évaluation existe pourtant dans beaucoup d'expérimentations, souvent plus avec la visée d'évaluer les résultats d'innovations que d'observer finement leurs rapports avec des pratiques didactiques. Dans ces cas, les conclusions sont rarement univoques, dans le sens d'une légitimation ou d'une disqualification globales : les interprétations se différencient selon le type d'élèves auquel elles profitent le plus, plus rarement selon le type de contenus pour lesquels des innovations sont pertinentes. Les études longitudinales sur des cohortes suffisantes d'élèves ont longtemps porté sur des innovations organisationnelles ou pédagogiques (groupes de niveau/matière, formes de l'évaluation) comme le travail de référence de Langouet (1985) il y a 30 ans, *Suffit-il d'innover ?* sur les collègues expérimentaux dans le cadre de l'expérimentation pilotée à l'INRP par L. Legrand. Il montrait, avant d'autres recherches qui ont suivi, que si les élèves de classes moyennes et de niveau intermédiaire progressent, ceux de milieu populaire ne profitent guère de l'innovation, ceux en échec stagnent, l'écart demeurant ou se creusant entre les plus faibles et les plus forts. L'hypothèse était que l'innovation institutionnelle n'avait pas induit de modifications significatives de comportement chez les enseignants et les élèves, la pression de l'évaluation sommative pesant lourd (voir aussi Langouet, 1994). La question posée par Bernstein (1975) et par Perrenoud (1985) il y a 30 ans (*Les pédagogies actives sont-elles élitaires ?*) reste d'actualité, débordant le cadre des pédagogies actives pour se poser pour la plupart des innovations. Il a été souvent relevé, à la suite de Bernstein, que des modes de travail et de contrôle « invisibles », centrés sur l'activité, l'autonomie, des règles souples négociées, l'engagement individuel et l'autoévaluation, proches des modes de socialisation des classes moyennes, pouvaient être illisibles pour des

élèves de milieux populaires. C'est une analyse qu'on peut reprendre pour certaines pratiques présentées comme innovantes, comme les longs temps de débat où certains élèves se trouvent en décalage, connaissant mal les codes ou ne repérant pas les apprentissages en jeu, ce qui pousse Bautier et Rayou à dénoncer comme sélectives les « classes bavardes ». Si on veut que la présentation promotionnelle de telles séances (ateliers philosophiques, débats littéraires notamment) ne retombe pas sous les critiques faites aux séances collectives de langage formulées dans les années 70 par le CRESAS, il faut en garder la mémoire et les intégrer, pour se centrer précisément sur les ajustements et les facettes du travail enseignant qui permettent de les dépasser.

Pour promouvoir une pratique qui se veut innovante comme celle de « débats philosophiques » à l'école primaire, il est donc nécessaire de dépasser la mobilisation militante et la croyance, et de chercher précisément en quoi, à quelles conditions et à quels élèves cela profite. Quand il y a essai d'évaluation par une recherche longitudinale sur une cohorte suffisante d'élèves, comme dans les travaux menés par E. Auriac, les conclusions sont là aussi nuancées et différenciées : elle montre aussi que ce sont les élèves moyens qui profitent le plus de cette pratique, en termes de quantité de parole, d'usage des connecteurs, d'introduction d'idées, avec une variabilité importante selon les thèmes et les séances (Auriac-Slusarczyk et Coletta, 2015). On peut citer aussi le souci qu'avait eu l'équipe de *Recherches* (2003) de mesurer les effets d'un changement de la place de l'écriture des élèves dans les séquences au collège (comme point de départ ou aboutissement de la séquence), qu'elle préconisait dans les formations. Cette exigence s'est imposée récemment en didactique du français : plusieurs recherches importantes, notamment sur l'apprentissage de la lecture, se sont donné comme objectif à la fois de construire des connaissances sur les modalités effectives du travail ordinaire dans les classes de CP, sur une grande échelle (ce qui était peu disponible jusqu'à présent en dehors de rapports de la DEP), et d'en évaluer des effets différenciés sur les apprentissages, en prenant en compte des facteurs et des critères multiples¹⁴. Ces recherches montrent aussi la complexité des composantes des pratiques quand on observe et essaie d'objectiver ce qui se passe vraiment (temps accordé à la compréhension, à l'écriture, à la grammaire par exemple) et l'interaction des facteurs susceptibles de favoriser ou non les apprentissages selon les catégories

14. Cf. Piquée et Sensevy (2008) et *Repères* n° 52 (2016), qui présentent les visées et une partie des résultats de la grande recherche pilotée par R. Goigoux.

d'élèves, ce qui interdit la tentation de promouvoir une méthode simple et assurée pour garantir les apprentissages pour tous.

Pendant le mécanisme de l'injonction innovante fait souvent peu de cas des nuances soulignées par les recherches. Un exemple typique est la diffusion des travaux du groupe Évaluation des écrits à l'école, piloté par C. Garcia-Debanc et G. Turco, qui a vulgarisé massivement les premières étapes de l'expérimentation, en institutionnalisant rapidement une partie des dispositifs et des outils mis en place, mais en court-circuitant son évaluation finale, qui a été beaucoup moins relayée. Les effets de cette diffusion ont été importants, dans le développement à l'école des pratiques d'écriture et de réécriture, la lecture réciproque des écrits par les élèves, l'évaluation critériée. Mais l'usage de grilles de critères pour l'autoévaluation ou l'évaluation par des pairs, la réécriture sont devenus des normes, et on a rarement mis en lumière les conclusions nuancées de la recherche, notamment que les progrès constatés dans la relecture des textes d'autrui à l'aide de critères ne s'accompagnait pas forcément d'un progrès dans la révision de ses propres textes. Ce qui a été promu comme innovation sans anticiper les obstacles et dérives possibles et expliciter les conditions de réussite, peut donc ensuite faire l'objet de critiques, dont souvent les enseignants font les frais, dans ce cas sur le formalisme, la réification d'outils, dans d'autres sur le caractère peu constructif sur le plan cognitif d'activités construites pour la mise au travail des élèves.

L'équipe Reseida, par exemple, reprend de façon critique la question de Perrenoud sur la dimension élitaire de certaines pratiques se réclamant des « méthodes actives », privilégiant les tâches visant d'abord l'activité des élèves et des contenus plus proches de leurs connaissances quotidiennes pour susciter leur motivation¹⁵. S'interroger sur le statut de l'activité par rapport à l'apprentissage peut être salutaire pour cerner les conditions réelles de la démocratisation scolaire, en montrant qu'activité n'est pas forcément synonyme d'apprentissage, que l'autonomie peut induire la centration sur l'effectuation des tâches et des processus de bas niveau, que le souci de prendre en compte les élèves en difficulté en s'adaptant à leurs possibilités de réussite peut conduire à des « contrats didactiques différentiels » dans l'interaction. Comme dit Rochex, il importe en effet de « sortir des figures imposées du débat pédagogique » opposant contenus et pratiques de manière

15. « L'influence des vulgates modernistes qu'on retrouve tant au cœur de pratiques qui se veulent innovantes que celles qui se veulent traditionnelles ne va pas toujours dans le sens souhaité. La visée de faire que les élèves en difficulté puissent réussir les tâches qu'on leur propose et ainsi ne pas se démotiver et préserver une image de soi ne fait pas toujours bon ménage avec les exigences des apprentissages. » (Rochex et Crinon, 2011)

dichotomique (pédagogies actives/transmissives, nouvelles/traditionnelles) en se centrant sur les contenus à apprendre et les processus mobilisés dans le travail. Dire que la dynamique d'apprentissage pour tous ou pour le plus grand nombre d'élèves se joue ailleurs que dans les slogans ou les renversements de contenus ou de méthodes de travail, invite à regarder de plus près ce qui se passe, tout ce qui rend possible ou interfère avec les apprentissages des élèves. Mais si on ne veut pas que cette critique soit vécue par les enseignants comme un réquisitoire contre l'évolution des formes d'enseignement et les préconisations précédentes, comme une disqualification de leurs tentatives pour chercher des solutions, intégrer des élèves éloignés des exigences et des normes scolaires, il faut qu'elle se fasse dans une compréhension, de l'intérieur, du point de vue des enseignants, des tensions dans lesquelles les place l'exercice de leur métier, particulièrement mais pas seulement avec des élèves difficiles, et qu'elle mesure avec modestie ce qui est cherché, ce qui est inventé, ce à quoi les enseignants se tiennent et à ce à quoi ils renoncent dans ce travail.

II) L'INVENTION DU QUOTIDIEN¹⁶ DANS LE TRAVAIL ENSEIGNANT ORDINAIRE

La capacité inventive, et pas seulement la docilité pour appliquer des prescriptions nouvelles, fait maintenant explicitement partie des compétences professionnelles pour un enseignant, même pour les débutants, comme le montraient les référentiels de compétences en usage dans les IUFM et les ÉSPÉ pour l'évaluation et l'autoévaluation des futurs enseignants. On peut admettre que cette capacité inventive (s'engager dans des projets, créer des matériels, se documenter pour sortir des sentiers battus, essayer des dispositifs) soit requise et souhaitable pour l'exercice du métier. Même si l'image de l'enseignant comme professionnel entreprenant et inventif peut être pour des débutants stimulante et mobilisatrice, on peut cependant se demander avec Goigoux si la formation initiale doit calquer ses exigences et ses injonctions sur les pratiques d'excellence d'enseignants expérimentés, et si le discrédit courant en formation de l'usage de manuels, la demande d'inventer ses séquences et de fabriquer ses matériels n'induisent pas un coût trop important et tiennent assez compte des conditions ergonomiques dans lesquelles ils auront à travailler (Nonnon, 2007). Cette injonction interfère en même temps avec le côté contraignant du système et

16. De Certeau (1980/1990).

ses normes, ses contraintes objectives (temps, nombre d'élèves), avec la force d'inertie de la forme scolaire, de l'évaluation sommative, soulignée par Langouet, sans compter les limites de fait (financières, horaires, matérielles...) au travail des équipes, condition vitale de la dynamique innovante. En fait, tant l'injonction à innover que les critiques sur la résistance des enseignants aux innovations ou les dérives qu'ils leur font subir, ne s'accompagnent que rarement d'une connaissance effective du travail enseignant dans sa réalité, concrète et ordinaire, de travail.

Comme dit précédemment, les études sur le travail enseignant ont commencé à se développer depuis une quinzaine d'années à partir des travaux de Tardif et Lessard, en convergence avec le développement des travaux sur la didactique professionnelle¹⁷, en essayant de transférer sur ce travail spécifique des catégories développées en analyse du travail¹⁸. Elles ont été longtemps plus généralistes que centrées sur la dimension didactique du travail enseignant, puis se sont transférées peu à peu dans des champs d'enseignement disciplinaire, en formation continue d'adultes puis à l'école en mathématiques, plus tardivement en didactique de français, la théorisation de l'activité de l'enseignant en français ayant été longtemps négligée pour des raisons propres à son histoire et ses centrations, qu'analyse Goigoux (2007). Cette analyse peut avoir des visées très différentes selon les cas : faire reconnaître à leur juste valeur ce travail et les savoirs professionnels souvent dévalorisés¹⁹, y chercher des invariants caractéristiques de l'expertise en vue de la formation professionnelle, repérer les blocages dans la mise en œuvre des réformes ou des préconisations des chercheurs etc. (Nonnon et Goigoux, 2007). Toutes les études montrent comment l'expérience du travail se construit dans la ruse et la tension, le jeu des possibles en fonction de ressources et de contraintes multiples, objectives et intériorisées, par des procédures adaptatives réglées, à la fois routinières et improvisées, à des situations toujours en partie imprévisibles, notamment dans le cas de l'enseignant. C'est en ce sens que le modèle de l'ingénieur, parfois utilisé en didactique des mathématiques pour caractériser le travail de l'enseignant comme un « métier du génie » paraît caduc : l'invention au sens de construction rationnelle de situations didactiques en fonction d'objectifs notionnels clairement définis pour maîtriser les processus d'apprentissage des élèves se heurte à cette altérité que représentent les élèves, avec leur rythme, leurs interprétations, les affects en jeu dans la classe qu'on ne peut

17. Cf. Pastre, Mayen et Vergnaud (2006).

18. Cf. Leplat (1992), Clot (1999), *Éducation permanente* (2001).

19. Cf. Schwartz (1997).

pas toujours anticiper. C'est en ce sens aussi que Perrenoud (1998) qualifie la pédagogie de maîtrise d'« utopie rationaliste ». Plutôt que de penser l'inventivité enseignante seulement dans les formes de l'ingénierie didactique, rationnelle et transférable il faut observer celles de « l'innovation ordinaire », selon l'expression d'Alter (2000), c'est à dire d'un flux continu de petites innovations en contexte, « dont le processus produit à la fois engagement, lassitude, remise en ordre et déviance ».

Pour reprendre l'analyse souvent citée de Vergnaud, la logique de l'activité dans le travail relève en partie de schèmes professionnels liés à l'action, des formes stabilisées de l'activité, intériorisées et incorporées, qui répondent à une variété de situations appartenant à une même classe, et orientent conduites et décisions devant les imprévus : ils permettent de rendre compte à la fois des routines et de l'inventivité des enseignants dans des situations en partie répétitives mais aussi toujours singulières²⁰. Ces décisions, ces choix parmi des possibles, cette mobilisation de ressources inventives s'imposent à plusieurs niveaux et plusieurs temps de l'activité enseignante, pendant la classe, mais aussi avant et après, dans la préparation et le réajustement des séquences en fonction de ce qui s'est passé, des copies des élèves. Clot a mis en lumière, à travers la notion de genre professionnel, la dimension collective de ces schèmes adaptatifs²¹.

II.1. L'improvisation réglée et routines dans l'interaction avec les élèves

Cette mobilisation s'impose en temps réel de l'interaction didactique, en présence des élèves, quand la leçon prend un cours inattendu, que sa temporalité perturbe le déroulement prévu (les élèves comprennent ou réussissent la tâche trop vite ou trop lentement par rapport à la planification), quand surgissent des difficultés ou des blocages non anticipés, auxquels il faut trouver des réponses, ou quand les différences de rythme entre élèves menacent l'avancée du travail commun et qu'il faut choisir entre dynamique du travail collectif, contrainte par le nombre et les temps de la forme scolaire, et attention aux élèves singuliers, notamment les plus faibles. On mobilise alors des ressources anciennes, vécues dans des contextes antérieurs, mais l'inventivité vient de leur mobilisation dans ce contexte-là. Il peut aussi s'agir de trouvailles dont quelquefois les enseignants s'étonnent eux-mêmes de l'ajustement à la situation. Les compétences des enseignants

20. Cf. Perrenoud (1983) ; Vergnaud (1996).

21. Le genre professionnel, « gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier ». (Clot, 1999, p 45)

dans ces formes d'adaptation aux aléas du travail conjoint avec les élèves font maintenant l'objet de nombreuses études, mais la dimension spécifiquement didactique de ces réponses improvisées est moins souvent analysée. La compétence professionnelle tient alors à des gestes, des consignes, des aménagements de la tâche ou du matériel parfois minuscules, très contextualisés, qui échappent souvent à la conscience de l'enseignant lui-même, mais renvoient à une perception fine des facettes de la notion et des processus exigés par telle ou telle tâche, dans sa spécificité, du cheminement des élèves et de ce qui fait obstacle. Goigoux (2002a) décrit ainsi les petits gestes d'une enseignante expérimentée de CP pour étayer les tentatives de lecture de ses élèves quand ils déchiffrent des mots au tableau : cacher de la main une partie du mot, redire à haute voix ce qu'ils viennent de lire... On pourrait faire une analyse du même ordre pour l'aide à la compréhension de textes, des stratégies et micro-ajustements par lesquels l'enseignant étaye le cheminement des élèves et mobilise des ressources pour dépasser les difficultés²². Il s'agit aussi des dosages, des chemins alternatifs, des taquets qu'on glisse pour rendre une situation plus facile ou plus difficile, en fonction de l'interprétation qu'on fait dans l'instant, en piochant dans un répertoire de solutions qui peuvent entrer en contradiction avec des préconisations ou disqualifications du moment mais trouver une légitimation contextuelle et empirique, par exemple le recours à la paraphrase pour se construire une représentation commune du texte.

Mais cette invention contextualisée ne va pas de soi, avec tous les élèves et dans toutes les conditions, par exemple quand il faut concilier la marche du collectif et l'attention ciblée sur des élèves en échec. Goigoux (2007) analyse ainsi les micro interventions de plusieurs enseignantes expérimentées lors d'une tâche de lecture dont les différentes composantes sont explicitées : si elles trouvent des façons pertinentes et efficaces pour soutenir les cheminements des élèves avancés, surtout les élèves moyens et répondre à leurs difficultés, ce n'est pas évident pour aider les élèves dont le niveau est en trop grand décalage avec les exigences de la tâche, la gestion de ce problème professionnel présentant des difficultés spécifiques, qu'il faut prendre en compte de l'intérieur si on ne veut pas seulement dénoncer ces conduites professionnelles.

22. *Recherches* (2016). On mesure l'évolution vers des descriptions plus fines et différenciées de séances, depuis des textes anciens plus programmatiques, par exemple Nonnon (1992).

II.2. Le travail invisible de l'enseignant et ses bricolages

Le travail de l'enseignant hors de la classe a été moins étudié, surtout dans sa dimension d'élaboration de contenus et de démarches en fonction d'objectifs disciplinaires, définis par le curriculum. Pourtant les dimensions de contrainte et d'inventivité sont centrales aussi dans le travail qu'il effectue pour interpréter, sélectionner, s'approprier, contextualiser des contenus notionnels et des textes, élucider leurs enjeux, les reconfigurer en fonction d'un moment dans une progression, des ressources et des bénéfiques pour un groupe d'élèves, jamais complètement reproductibles. En français plus que dans d'autres disciplines, les possibilités de choix sont relativement ouvertes, les objets d'enseignement, moins prédéfinis, engagent le rapport subjectif aux textes, à l'expression dans l'écriture, ses préférences et ses réticences, ainsi qu'aux réactions subjectives des élèves.

L'inventivité se mobilise donc dans un double sens : d'un côté donner chair, sens et enjeux, subjectiver les objets à enseigner pour qu'ils puissent faire sens et communiquer une adhésion chez les élèves, fonder les matériels et exercices dans une dynamique personnelle qui puisse être en partie partagée par les élèves ; inversement, trouver les moyens de rendre enseignables des « coups de cœur », d'intégrer des trouvailles et des envies dans une logique de progression, de contextualisation et d'exercitation (ce que l'institution de la « séquence didactique », pour ne pas dire le carcan, a pu rendre plus difficile). L'inventivité a ici fort à voir avec les contraintes curriculaires, les prescriptions primaires (instructions et évaluations institutionnelles) et secondaires (formateurs, revues et sites). Elle se repère dans la façon dont les enseignants interprètent les prescriptions, et comme dit Leplat (1997), mettent en œuvre la « tâche redéfinie », selon les buts qu'ils se donnent à eux-mêmes, en même temps que ceux assignés par la tâche prescrite, en fonction des prescriptions qui leur sont données.

Elle se marque aussi dans la gestion de la temporalité, l'intuition du moment, qui ne peut pas être mécanique. Le même texte aura un écho différent selon son inscription dans un contexte temporel, en début ou fin d'un cheminement, dans son rapport à d'autres, en congruence avec le cheminement des élèves ou des étudiants : chacun a fait l'expérience qu'un même texte, un même dispositif pouvait ou non tomber juste, venir trop tôt ou trop tard, car il faut s'ajuster à la dynamique temporelle des autres. Par ailleurs, le déploiement dans le temps des notions selon un parcours orienté, avec des seuils et des étapes est essentiel dans l'enseignement, mais la charge de la programmation et la détermination d'éléments de progression qui la fondent incombent aux enseignants. Si les instructions et programmes proposent les grandes lignes d'un découpage selon les niveaux et des listes de contenus pour chacun, la question des fondements possibles de progressions pour les divers domaines de l'apprentissage du français reste

difficile et taboue pour les chercheurs²³. Les enseignants sont obligés de tâtonner, de réévaluer leurs organisations temporelles en fonction des effets, par essais et erreurs, pour trouver les meilleurs placements et les ordres et les enchaînements les plus efficaces, et recomposer ainsi contenus, documents, exercices et séquences qu'ils reprennent d'une année sur l'autre. De ce fait, un même objet à enseigner peut correspondre dans la mise en œuvre en classe à des objets enseignés très différents selon les années et selon les enseignants, dans sa définition, ses visées, le sens que lui donne son inscription temporelle comme dans les démarches pour l'aborder, comme le montrent les observations des chercheurs de Genève²⁴.

II.3. Fabriquer des matériels, inventer des exercices²⁵ : des concepts concrets ?

L'inventivité se manifeste aussi, c'est ce qui est le plus évident, dans la conception et le bricolage de dispositifs, de tâches, de situations, de matériels pour susciter (entre autres, car ce n'est pas leur seule visée) les apprentissages des élèves, en fonction de ressources et de multiples contraintes, qui ne sont pas les mêmes d'un lieu, d'un moment et d'un groupe à l'autre. Comme dit précédemment, l'image du « génie didactique » (Rouchier, Lemoyne et Mercier, 2001) sur le modèle de l'ingénieur maîtrisant les processus et les effets par une analyse préalable et rationnelle des données ne convient pas vraiment. On connaît mal les processus d'invention en ce domaine, mais il semble que dans bien des cas, on a l'idée d'une situation, d'un support qu'on perçoit intuitivement comme potentiellement riche, mais dont les contenus sous-jacents ou les enjeux pour l'apprentissage n'apparaissent qu'après coup, à l'usage, par un travail d'élucidation et de conceptualisation ; on essaie le transfert d'un dispositif ou d'un outil d'un domaine à un autre, sans bien discerner a priori quels sont les points qui justifient le rapprochement... C'est souvent intuitivement, du moins au départ, qu'on introduit des variations dans les tâches et les procédures, puisqu'enfermer les élèves dans des cadres et des schémas d'action répétitifs limite le transfert indispensable aux apprentissages. Par exemple, comme l'a montré la thèse de C. Demare-Vendramini (2007), on peut observer une grande variété dans la façon dont des enseignantes de maternelle gèrent les rituels du matin, en particulier le travail sur les calendriers, certaines introduisant en cours d'année des variations dans les

23. Cf. *Repères* (2010).

24. Voir notamment Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006).

25. *Recherches* (1996 et 1997).

représentations du temps par différents types de calendriers. Là aussi c'est un choix en partie intuitif, en partie explicité, de choisir le moment, pour quels élèves, où on va adopter une présentation divergente d'un matériel ou d'un contenu (un autre type de calendrier, mais aussi des récits qui ne correspondent pas au schéma narratif ou aux critères habituels du « type de texte, par exemple).

Une autre caractéristique de l'invention des enseignants est qu'elle est liée aux instruments, aux matériels, aux objets qui donnent corps aux contenus d'apprentissage. C'est une activité instrumentée, et cette dimension renvoie à plusieurs aspects du travail enseignant. Cela suppose donc de s'intéresser aux outils et aux rôles attribués à des outils, entendant par là, à la suite de Rabardel, les artefacts (tableau noir, cahiers, fiches et affiches, manuels etc.) et les schèmes d'utilisation des artefacts, en se demandant comment ces outils structurent, développent ou entravent le développement et l'activité²⁶. Comme toute activité qui relève du bricolage, cette activité procède comme dit Vergnaud de « concepts en acte », incorporés et liés à l'action, à des classes de situations. Elle passe par une fabrication d'objets, de documents qui ne sont pas de simples habillages de concepts, mais comme des équivalents concrets de concepts, où se cristallisent implicitement des notions, des catégories, des critères qui orientent et structurent l'activité des élèves. C'est particulièrement en maternelle que cette créativité matérielle est impressionnante : j'avais relevé et analysé au congrès de l'AGEEM une floraison de boîtes fabriquées et utilisées par les enseignantes dans leur classe pour des fonctions diverses (boîtes à souvenirs, à progrès, à problèmes, à questions etc.) qui implicitement cristallisaient et programmaient des schèmes d'action, des catégorisations et des apprentissages, sans être l'application concrète de directives venues d'en haut, mais s'étaient propagées par imitation et transfert pour des usages différents. On peut qualifier cette ingéniosité de « génie didactique », même si ce n'est pas le sens donné initialement à ce terme dans l'ouvrage cité. Elle dépasse bien le cadre de la maternelle : l'injonction et la nécessité d'alternatives à la transmission directe, de situations rendant les élèves actifs induit un grand investissement dans la production de documents et de dossiers, que la multiplication des objectifs visés par l'enseignement du français tend à rendre plus complexes et hétérogènes (montage d'extraits de textes d'ordre divers et de reproductions de tableaux, par exemple). Là aussi la mise en œuvre des objectifs de la leçon passe par un bricolage, un travail de sélection, de découpage (au sens propre et figuré), de montage, de

26. Cf. *Repères* (2000).

réalisation matérielle : on fait souvent l'expérience des effets négatifs d'un tableau mal conçu ou mal présenté, d'un montage illisible. Ce travail a un cout important, dans la préparation et dans la mise en œuvre en classe, la complexité des dispositifs élaborés pouvant susciter des difficultés dans leur gestion en classe, comme en témoignent des rapports de visite auprès de professeurs débutants (Nonnon, 2007).

Dans les faits, ce cout interfère avec l'injonction ou le désir personnel d'inventer, et une grande partie de l'activité instrumentale des enseignants passe par le recyclage, l'adaptation, le transfert, la recomposition d'outils ou de matériels existants ou déjà utilisés. Il peut arriver également que des ressources soient empruntées et essayées telles quelles, pour voir, ou dans la logique inévitable d'activités qu'on met en place « faute de mieux », à cause du temps, de la lassitude, de l'incertitude sur tel ou tel domaine de la discipline. On peut avoir l'attention éveillée par une proposition qui paraît stimulante, semble avoir des potentialités pour tenter une nouvelle piste et rompre la routine, car c'est un besoin pour garder l'estime de soi et la mobilisation professionnelle. Peu importe alors qu'une innovation soit réellement nouvelle, du moment qu'elle l'est pour la personne ou le groupe, et qu'elle s'inscrive pour lui dans cette dynamique de développement. F. Cros (1994, p. 498) parle de « nouveau relatif » : « L'innovant peut ne pas être fondamentalement nouveau, et avoir déjà existé, mais il est nouveau ici parce qu'il est inconnu ou pas reconnu par le système qui l'accueille. L'innovation est donc toujours contextualisée, se distinguant par là de l'invention ».

Une grande partie du travail consiste donc à rassembler des ressources, les sélectionner, les recomposer, les partager, et cette dimension faisait l'objet d'une rubrique dans le référentiel de compétences pour l'évaluation des professeurs débutants dans les IUFM. Ces ressources sont puisées de façon variée, dans des lieux et des temps, des sources très diverses (revues, sites, livres, manuels, textes institutionnels, interactions avec les collègues), qui échappent largement aux canaux légitimes des relais de l'institution (textes officiels, documents d'accompagnement) et aux prescripteurs secondaires, formateurs qui relaient les chercheurs en didactique²⁷. Il faut les rapporter aux multiples collectifs auxquels ont affaire les enseignants, les « communautés de pratiques » et les réseaux, contrôlés ou parallèles, qui sous-tendent la circulation des ressources. Cette approche instrumentale

27. Par exemple, pour l'analyse de questionnaires et d'entretiens d'enseignants de 6^e de la région lilloise où ils indiquent les sources auxquelles ils se réfèrent pour leurs séquences de production écrite, la thèse de M.-P. Hamez (2010).

montre que l'interaction avec des ressources documentaires (de niveau divers) est au centre du travail enseignant, et on a pu parler d'« approche documentaire du didactique » (Gueudet et Tronche, 2010), en se demandant notamment les effets que produit l'essor du numérique sur les formes de travail des enseignants.

Cette multiplicité de sources de statuts très différents induit une polyphonie de normes, de positions identitaires, de priorités et de niveaux de formulation où il n'est pas facile de se repérer et de trouver sa voie propre, comme le montrent les mémoires de professeurs débutants (Nonnon, 1996). Les ressources documentaires disponibles (reformulation des contenus curriculaires, textes et documents à utiliser, exemples de mise en œuvre, schémas de séquences, grilles d'évaluation...) médiatisent les injonctions curriculaires et les innovations, en leur donnant forme dans une logique qui les rend accessibles, disponibles pour l'action, mais les transforme dans le sens d'une schématisation qui peut être réductrice, régressive, les faisant entrer dans les catégories et les répertoires d'exercices déjà connus.

En même temps, ces contraintes de didactisation, comme disent les chercheurs de Genève, guident la sélection et la formulation de savoirs curriculaires et de dispositifs nouveaux, qui ne se diffusent et ne s'ancrent dans les pratiques que s'ils répondent à certains critères inhérents à la forme scolaire (être enseignables, clairement identifiables, susceptibles d'un découpage dans le temps, exercisables, évaluables) et s'ils peuvent d'ancrer dans les catégories et les formes de travail existantes. C'est ce qui explique la récurrence et le succès des taxonomies et des typologies, susceptibles d'activités éprouvées de classement, de repérage et d'étiquetage, qu'il s'agisse des types de textes, de phrases, de progressions textuelles, des genres, même si ces typologies conduisent à des artefacts et posent en pratique autant de problèmes qu'elles n'en clarifient, dès qu'on cesse de les confronter à des données faites sur mesure pour elles. Les instruments sont rejetés s'ils sont en décalage avec les manières de faire des enseignants : Hébrard (1982) remarquait qu'un exercice nouveau n'avait des chances de prendre que s'il s'inscrivait dans les catégories et les schèmes d'action déjà intégrés ; Beaumanoir-Secq, Cogis et Élalouf soulignaient la persistance d'une forme comme l'exercice à trous, peu interrogé dans ce qu'il met en œuvre mais qui a pu surnager au fil des années pour des contenus et des objectifs affichés différents.

Les maîtres sont tributaires des instruments dont ils disposent. Les outils, qu'il s'agisse des manuels, du tableau, des fiches pour l'autonomie, représentent un système de possibles, de déterminations et de contraintes qui à la fois soutiennent, mobilisent mais aussi peuvent brider la liberté et l'ajustement inventif à la réalité concrète et singulière, par exemple dans le cas de grilles critériées pour l'évaluation des écrits, ou les formes de

tableaux qui imposent des systèmes de listes et des schématisations binaires. Il peut donc y avoir tension entre les contraintes normatives des instruments et les objectifs visés ou les prescriptions, et les maîtres doivent resingulariser les artefacts et les modalités de leur usage.

II.4. Les résistances à la nouveauté prescrite et leurs raisons

Il y a une tradition ancienne d'études de la façon dont des enseignants mettent en œuvre des innovations, des activités préconisées en formation, donc de ce que ces pratiques montrent de leur compréhension ou de leur savoir-faire relativement aux objectifs, aux contenus ou aux modes de travail que visaient ces préconisations ou les ressources proposées. Pendant longtemps la perspective dominante a été la mise en lumière de décalages, de résistances, de la persistance de schémas anciens qui bloquaient le renouvellement et les pratiques souhaitables. Mais comme dit Perrenoud (1992), « les innovateurs feignent souvent de croire que tout ce qui leur résiste relève d'une rigidité pathologique, d'un attachement irrationnel à la tradition. En réalité, les résistances sont très intelligibles si on veut bien adopter le point de vue des acteurs concernés ». Il faut donc comprendre les raisons pour lesquelles les maîtres ne font pas forcément ce qu'on leur enjoint de faire et continuent ce qu'on a dénoncé comme des « pratiques résistantes » (la lecture à voix haute, le pointage ou la paraphrase quand ils étaient discrédités par exemple).

Les raisons des résistances sont diverses, et une approche compréhensive, dans une perspective ergonomique, suppose de les prendre au sérieux. Il y a d'abord des critères de coût, d'investissement en énergie, en temps, en insécurité : Vergnaud parle de « savoirs de prudence », indispensables si on veut tenir, durer au cours de la journée, de l'année, mais aussi d'une carrière longue dont Huberman a analysé les phases et les variations de l'investissement dans des projets. La question du coût est forcément calculée en fonction de l'efficacité, c'est à dire du rapport entre cet investissement et des effets possibles en l'occurrence sur la réussite des élèves, d'où l'importance de l'évaluation des démarches innovantes : les critères d'économie ne sont pas forcément à disqualifier et à traiter comme des frivolités. C'est dans la durée qu'on peut appréhender l'activité d'un enseignant, pas à l'échelle d'une séance réussie ou jugée ratée. La question des rythmes du travail, de la variété des niveaux d'engagement dans l'activité est à prendre en compte pour les enseignants et les élèves : inspecteurs et chercheurs devraient faire preuve d'une prudence à la mesure de la durée de leur observation.

Au-delà, les résistances ou les décalages par rapport aux préconisations tiennent à la grande complexité de l'activité d'enseignement, dont toutes les études montrent qu'elle poursuit toujours simultanément une pluralité de

visées et de logiques qui peuvent entrer en concurrence, entre lesquelles l'enseignant met en œuvre comme il peut des compromis instables, variables selon les moments. Une approche trop exclusivement didactique peut dénoncer des supports ou des tâches discutables du point de vue des apprentissages, parce que trop mécaniques, trop centrées sur le faire, trop peu exigeantes par rapport au niveau supposé des élèves en échec, ou des interventions qui décrochent du cours de la leçon et interrompent sa progression pour faire place à des élèves en difficulté etc. Mais elle méconnaît souvent la pluralité des fils d'action à tenir simultanément : susciter l'apprentissage de contenus didactiques, mais aussi d'attitudes, de façons d'être en groupe, maintenir la paix sociale, maintenir la classe en vie, en ordre et en activité, raccrocher des élèves qui s'en éloignent ou le perturbent, susciter des relations d'adhésion nécessaires au confort de la vie en groupe, sans compter les visées subjectives déjà évoquées, qui peuvent susciter l'adhésion comme la défensive par rapport aux innovations (préserver sa face, s'économiser, entretenir son élan, garder l'estime de soi par la réussite d'une classe « qui marche », éviter l'humiliation professionnelle, maintenir une relation affective sereine avec les élèves), ces objectifs pouvant entrer en conflit et interférer avec les apprentissages.

Tisser ces fils d'action et ces visées qui sous-tendent les choix les plus minuscules des enseignants, les alterner ou les équilibrer renvoie à des paradoxes que Perrenoud a analysés à plusieurs reprises, qu'il vaut mieux essayer de comprendre et d'explicitier que nier, si on veut accompagner des enseignants dans leur développement professionnel. Ces paradoxes sont constitutifs des activités d'enseignement et d'apprentissage, aucune innovation prescrite ne peut les effacer magiquement : tension entre la marche collective de l'enseignement et la dimension individuelle de l'apprentissage d'élèves singuliers, entre promouvoir une pédagogie de projet et garantir des apprentissages programmés. Comment assurer la motivation des élèves par des situations ludiques ou proches de la vie et ne pas les détourner des apprentissages, comment promouvoir leur engagement dans des tâches et des projets impliquants, dans l'autoévaluation sans attenter à leurs stratégies de protection ? (Perrenoud dénonce à mon avis justement comme avatar de l'idéologie panoptique analysée par Foucault certains usages de l'autoévaluation). La réponse n'est jamais donnée d'avance, il y a à élaborer des équilibres et des cohérences le mieux possible, en les remettant toujours en chantier, en admettant qu'on ne peut jamais gagner sur tous les tableaux, qu'il faut savoir renoncer, faire son deuil, que la poursuite de la maîtrise peut conduire à des frustrations. Ces paradoxes sont donc à prendre en compte pour comprendre les résistances aux innovations préconisées, comme Perrenoud le montre pour celle de la pédagogie différenciée.

Cette plurifinalité de l'activité suppose des méthodes d'analyse plurielle, attentive à ces différentes dimensions, aux façons dont les enseignants les gèrent, aux différentes échelles temporelles dans lesquelles peuvent être appréhendées la cohérence et l'inventivité de ce qu'ils mettent en place. Il faut tenir compte aussi des relations complexes entre activité prévue et voulue par l'enseignant, activité effectivement mise en place, activité observable des élèves, leurs apprentissages éventuels, en intégrant à cette analyse, dans la mesure du possible, la perspective des enseignants²⁸. La didactique du français a évolué dans la dernière période et a pris acte de cette nécessité.

Au-delà des exigences méthodologiques, cela suppose de prendre au sérieux les visées, les catégories ou les savoirs qui font que les maîtres résistent aux injonctions ou s'approprient les ressources ou les outils qu'on leur propose d'une façon qui n'est pas celle qu'attendait le concepteur. Étudiant la façon dont plusieurs enseignants au profil différent conçoivent et mènent des séquences sur le résumé de texte informatif, avant et après la mise à disposition d'un outil conçu par les chercheurs (une séquence didactique sur le genre article de « une » d'un journal), M. Wirthner constate une diversité dans la façon dont ils s'approprient la ressource proposée, en laissent de côté plusieurs aspects, en empruntent d'autres, parfois de façon éloignée des intentions des concepteurs et de la cohérence visée par la séquence. L'analyse ne relève pas seulement les décalages, mais tente de cerner les raisons et les visées selon lesquelles les enseignants font cette réorganisation et ces choix, en fonction de leurs priorités, des répertoires d'activités qu'ils maîtrisent : par exemple ils donnent la priorité à des objectifs généraux qu'ils jugent transférables, comme la hiérarchisation des informations et la synthèse, sur des visées qui leur semblent trop particulières comme les caractéristiques d'un genre spécifique, objet de la séquence préconisée, qui ne fait pas partie selon eux des écrits utiles dans toutes les disciplines.

Les résistances, les transformations et les usages différenciés que les enseignants font des innovations et des ressources peuvent donc se fonder sur des savoirs professionnels, des catégories qui font partie de leur identité professionnelle, voire de théories plus ou moins explicitées qu'il faut prendre au sérieux, même si bien sûr certaines résistances et certaines habitudes sont à dépasser. On ne peut les aider qu'en reconnaissant et en élucidant ce qu'ils savent bien faire, les raisons de ce qu'ils n'arrivent pas bien à faire ou qu'ils

28. Cf. Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly et Thévenaz (2000) ; Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004).

évitent de faire, jamais en disqualifiant leurs pratiques, en les dépossédant au nom de la nouveauté et en pensant pouvoir tout leur apprendre. Plusieurs fois j'ai expérimenté lors de formations continues que des enseignants soulevaient des objections à des préconisations présentées comme innovantes (en fonction de l'état des vulgarisations à ce moment), objections qui quoique illégitimes à ce moment-là, étaient reprises par les chercheurs par la suite (sur l'identification au personnage comme opérateur de lecture, au moment du personnage comme « être de papier » et du refus de toute psychologie ; sur le rôle de la conscience syntaxique dans l'appréhension de la chaîne orale et pas seulement de la conscience phonologique, etc.).

Le principe que j'avais formulé pour intervenir sur l'oral des élèves (postulat de cohérence et exigence didactique) vaut aussi pour la formation : il faut postuler que les pratiques ne sont pas forcément régressives et répondent à une certaine cohérence, à une certaine distance réflexive même dans le recours à des formulations ou des matériels qu'on est tenté de condamner. J'ai cité souvent le témoignage de deux enseignants chevronnés, écoutés lors d'un stage dans un quartier très populaire sur l'apprentissage de la lecture où le manuel *Ratus* et son usage avaient été fortement disqualifiés par les formateurs. Ces maîtres avaient revendiqué le recours à ce manuel dans leur classe, à côté d'autres modes d'accès à l'écrit, sans se faire d'illusion sur ses limites et ses défauts, mais à des moments et pour des usages précis, différents pour l'un et l'autre : l'un s'en servait brièvement en début d'année pour faire comprendre les bases du principe alphabétique (il n'utilisait pas ce mot, mais parlait du lego des correspondances entre unités orales et écrites), puis passait à une approche plus centrée sur la compréhension, la confrontation à des textes plus consistants, une fois le principe intégré ; l'autre faisait entrer ses élèves dans l'écrit par l'expérience de ses fonctions dans des activités de la classe, la confrontation à de petits textes, la structuration de repérages divers, puis utilisait le manuel pendant un moment en fin de trimestre, occasionnellement par la suite, pour stabiliser et lister les acquis. Ces interventions m'avaient ouvert les yeux sur l'autonomie de jugement des enseignants, les degrés d'adhésion variables avec lesquels ils piochent dans les ressources disponibles et en jouent en fonction d'une cohérence qui tient à leur histoire, à leur connaissance des élèves, à des formes de théorisation empirique qu'il ne faut pas sous-estimer.

Paul Devin dénonce « le fantasme d'une transformation structurelle ou méthodologique radicale et miraculeuse », pensant qu'il s'agit plutôt de viser « une progression continue, laborieuse, collective, des compétences professionnelles », et d'accompagner la réflexion des enseignants dans leur volonté d'agir pour la démocratisation de la réussite scolaire. Cela peut aller à l'encontre de la tendance qu'on a pu constater à un « déplacement progressif depuis quelques décennies des enjeux de politique éducative vers

un investissement de plus en plus marqué vers la préconisation pédagogique », avec la tentation de la solution unique et de la bonne méthode, et son corolaire, l'ouverture d'un marché commercial, soutenu plus ou moins directement par le ministère. Il faut bien comprendre que dans les solutions ou les dispositifs proposés, que ce soient les cartes mentales, les fiches pour la lecture ou l'évaluation autonome, l'usage du traitement de texte pour la révision des écrits et la réécriture ou autres, les problèmes constitutifs de l'apprentissage demeurent, comme les obstacles à la compréhension et à l'abstraction de certains élèves, les difficultés pour l'enseignant de gérer les inégalités dans la classe, d'identifier les caractéristiques des tâches et ce sur quoi butent les élèves. Aider les enseignants dans l'élucidation de ces problèmes et des réponses en contexte qu'ils peuvent apporter désamorce donc les engouements passagers pour un dispositif ou un autre, les propositions qui rapportent les difficultés d'apprentissage à une causalité unique, et demande de chercher les ressorts modestes pour inventer, bricoler, développer, à partir de ce qu'ils savent faire, et entretenir ainsi les mobiles émotionnels et identitaires qui permettent de garder confiance dans le métier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alter N. (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.
- Auriac-Slusarczyk E. et Coletta J.-M. (dir.) (2015), *Les ateliers de philosophie, une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.
- Barrère A. (2002), *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- Barrère A. (2003), *Travailler à l'école : que font les élèves, que font les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR.
- Beaumanoir-Secq M., Cogis D. et Élalouf M.-L. (2008), « Pour un usage progressif et raisonné de la commutation en classe », *Repères* n° 41, p. 47-70.
- Bernstein B. (1975), *Classe et pédagogies, visibles et invisibles*, Paris, OCDE.
- Bru M., Altet M., Blanchard-Laville C. (2004), « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie* n° 148, p. 75-87.
- Canelas Trevisi S., Moro C., Schneuwly B., Thevenaz (2000), « L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe », *Repères* n° 20, p. 143-162.

- Chartier A.-M. (2008), *L'école et la lecture obligatoire : histoire et paradoxes de l'enseignement de la lecture*, Paris, Retz.
- Chartier A.-M. et Hébrard J. (1989/2000), *Discours sur la lecture. 1880-2000*, Paris, BPI/Fayard.
- Chevallard Y. (1985/1991), *La transposition didactique* (2^e édition), Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot Y. et Gori R. (dir.) (2003), *Catachrèse : éloge du détournement*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Cros F. (1994), « Innovation », dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- Cros F. (1997), « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie* n° 118, p. 127-156.
- Cros F., Adamczewski G. (1996), *L'innovation en éducation et en formation* De Boeck.
- Crozier M. (1980), « La crise des régulations traditionnelles », dans H. Mendras (dir.), *La sagesse et le désordre*, Paris, Gallimard, p. 371-387.
- De Certeau M. (1980/1990), *L'invention du quotidien : arts de faire*. Paris, Gallimard.
- Demare-Vendramini C. (2007), *Construction des notions temporelles chez les élèves de cycle 2 au regard des conceptions du temps de leurs enseignants*, Paris XII.
- Devin P. (2016), « Les leures de la classe inversée », blog Médiapart, <https://blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/130216/les-leures-de-la-classe-inversee>.
- Éducation Permanente* (2001), n° 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*.
- Gueudet C. et Tronche L. (2010), *Ressources vives : le travail documentaire des professeurs de mathématiques*, Rennes/Lyon, PUR/INRP.
- Goigoux R. (2002a), « Analyser l'activité enseignante d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue française de pédagogie* n° 138, p. 125-134.
- Goigoux, R. (2002b). « L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002 », dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest & Y. Schwartz (dir.), *Les évolutions de la prescription*, Actes du XXXVII^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française, Aix-en-Provence : GREACT (p. 77-84).
- Goigoux R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education et didactique* vol. 1 n° 3, p. 47-69.

- Hamez M.-P. (2010), *Les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration de textes d'élèves en sixième et en classe d'accueil pour nouveaux arrivants : modèles et pratiques enseignantes*, thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Hébrard J. (1982), « L'exercice de français est-il né en 1823 ? », *Études de linguistique appliquée* n° 48, p. 9-31.
- Langouet G. (1985), *Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF.
- Langouet G. (1994), *La démocratisation dans l'enseignement d'aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Leplat J. (1992), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octares.
- Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF.
- Marcel J.-F. (2002), « Le concept de contextualisation, un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie* n° 138, p. 103-113.
- Marcel J.-F. (2005), « De l'évolution sociohistorique du travail de l'enseignant de primaire », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 38, p. 31-59.
- Nonnon É. (1992), « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », *Recherches* n° 17, p. 97-132.
- Nonnon É. (1996), « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques* n° 86, p. 93-122.
- Nonnon É. (2007), « Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes : le rapport de visite des professeurs débutants », *Recherches* n° 47, p. 59-84.
- Nonnon É. (2008), « Maîtrise de la langue : comment définir un "minimum commun" ? » dans *Actes du colloque Français, langue et littérature socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ?* INRP Lyon.
- Nonnon É. (2010), « La notion de progression, au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères* n° 41, p. 5-34.
- Nonnon É. (2011), « Dilemmes et leçons dans la construction d'un cursus de master : le poids de l'évaluation dans la définition des savoirs en formation », *Repères* n° 44, p. 41-73.
- Nonnon É., Goigoux R. (2007), « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'enseignement initial de la lecture », *Repères* n° 36, p. 5-36.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie* n° 154, p. 145-198.
- Perrenoud P. (1983), « La pratique pédagogique, entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation et recherche* n° 2, p. 198-212.

- Perrenoud P. (1985), « Les pédagogies actives sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active », repris dans *La pédagogie à l'école des différences* ESF, Paris, 1995, p. 105-118.
- Perrenoud P. (1988), « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste », dans H. Huberman (dir.) : *Maitriser les processus d'apprentissage : fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise* Delachaux Niestlé, p. 198-233 ; repris dans P. Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, p. 87-108.
- Perrenoud P. (1992), « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes », *Cahiers pédagogiques* n° 306, p. 49-55.
- Picquée C., Sensevy G. (2008), « Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques », *Repères* n° 36, p. 231-252.
- Plane S (1996), *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*, Paris, PUF.
- Postic M. (1977), *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.
- Recherches* (1996), n° 24, *Fabriquer des exercices*.
- Recherches* (1997), n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*.
- Recherches* (2003), n° 39, *Écriture d'invention*.
- Recherches* (2007), n° 47, *Enseigner le français, un métier*.
- Recherches* (2010), n° 52, *Programmes, programmations*.
- Repères* (2000), n° 22, *Les outils de l'enseignant de français*.
- Repères* (2010), n° 41, *La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège*.
- Repères* (2014), n° 49, *L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées*.
- Repères* (2016), n° 52 *Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire*.
- Rochex Y., Crinon J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR.
- Rouchier A., Lemoyne G., Mercier A. (dir.) (2001), *Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Schneuwly B. Thévenaz-Christen T. (dir.), (2006), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- Schwartz Y. (1997), *Reconnaissance du travail : pour une approche ergologique*, Paris, PUF.
- Spirale* (2009), n° 43, *Documents officiels et travail enseignant*.
- Tardif M. et Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

- Vergnaud G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, p. 275-292.
- Vygotski L (2010), *La signification historique de la crise en psychologie*, Paris, La Dispute.