

# Les écrits professionnels des enseignants : une approche didactique exploratoire

Rouba Hassan\*

## Résumé

Cet article rend compte d'une étude effectuée au sein d'une recherche sur les écrits professionnels des enseignants (DAUNAY, 2011) dans une perspective didactique. Le but de cette recherche était de contribuer à mieux identifier cet objet désigné par « écrits professionnels » en explorant la diversité, la nature et les fonctions des écrits que produisent les enseignants dans le cadre de leur travail. L'étude présentée ici, qui se base sur des entretiens avec des enseignants du primaire et du secondaire et des observations dans leurs classes, montre que ces écrits sont inhérents à l'accomplissement des différentes tâches (BARRERE, 2002) du travail enseignant. L'analyse qui articule une analyse des écrits à un cadre sociologique et didactique (SCHNEUWLY, 2000) de l'analyse du travail enseignant montre la prégnance de deux types d'écrits : les écrits organisationnels et les écrits communicationnels (LACOSTE, 2001) qui s'opposent à bien des égards. La mise au jour des fonctions de ces écrits dans leurs liens aux tâches du métier apporte un éclairage nouveau sur les tensions qui traversent le métier d'enseignant.

Mots-clés : Ecrit professionnel. Didactique. Tâches. Métier. Enseignant.

## **Introduction : les écrits professionnels des enseignants, un objet de recherche à identifier**

Les enseignants écrivent et produisent (fabriquent) une variété d'écrits<sup>1</sup> dans le cadre de leur travail et sur les lieux même d'exercice de leur métier.<sup>2</sup> Ces écrits

---

\* Université Lille 3.

1 - Cf. la typologie proposée par B. Daunay (2011).

2 - On parle bien ici des écrits de travail et non des écrits au travail (cf. la distinction opérée par FRAENKEL dans BORZEIX ; FRAENKEL, 2001).

relèvent de l'écriture de travail<sup>3</sup> (DELCAMBRE, 1997) dans la mesure où ils permettent aux enseignants de s'acquitter des tâches (BARRERE, 2002) qu'ils s'assignent ou qui leur sont assignées.<sup>4</sup> Ils permettent d'atteindre les objectifs liés aux tâches mais surtout de définir le cadre même du travail et des activités des différents acteurs impliqués (enseignant et élèves), notamment dans la classe.

Contrairement aux écrits de formation (mémoires professionnels, journaux d'apprentissage) qui constituent un objet d'investigation qu'on peut presque qualifier de classique, les écrits de travail, définis provisoirement comme étant tout écrit permettant à l'enseignant de s'acquitter de ses tâches et d'atteindre les objectifs liés aux situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles il est engagé,<sup>5</sup> ne bénéficient pas d'un cadre théorique d'analyse aux assises bien identifiées. L'un des objectifs de la recherche dont est issue cette étude était de contribuer à la constitution d'un tel cadre.<sup>6</sup>

Les recherches sur le langage dans le travail (activités langagières orales et écrites) n'ont pas investi le terrain de l'école (BOUTET, 1995 ; BORZEIX ; FRAENKEL, 2001). Ceci peut être du à la nature particulière du travail enseignant, du terrain scolaire et à la place des écrits dans ce terrain. Contrairement aux écrits décrits dans ces travaux où la dimension collective est prégnante, ce que nous voyons dans le milieu enseignant, ce sont foncièrement des écrits qui ne circulent pas et qui ne contribuent pas à modifier un processus collectif de production. Le travail de l'enseignant est un travail solitaire<sup>7</sup> et les écrits ne circulent pas entre pairs mais plutôt dans la communauté de la classe, les partenaires de l'enseignant étant moins ces pairs que ces élèves. De plus, les frontières de l'écriture professionnelle des enseignants sont brouillées du fait qu'une partie de la production se fait en dehors du lieu de travail.

Cette absence peut également être due au dénigrement de l'écriture par les acteurs eux-mêmes. La plupart des enseignants estiment qu'ils parlent surtout et « ne pas devoir, ni savoir écrire dans le cadre de leur pratique quotidienne. » (CLERC, 1999, p. 8). Ils ne considèrent pas que leurs pratiques d'écriture font

---

3 - Qui s'inscrit dans le cadre des activités langagières au travail (BORZEIX ; FRAENKEL, 2001).

4 - Et l'écriture de l'enseignant possède des aspects institutionnellement « réglés ».

5 - Cette définition est toute provisoire, elle a une fonction d'abord heuristique. Nous sommes conscients du fait que pour les acteurs un écrit de formation peut constituer un écrit professionnel de travail.

6 - Recherche conduite par Bertrand Daunay, Rouba Hassan et Martine Morisse, financée par le BQR, Université Lille 3, 2004-2006 puis par l'UFR Nord-Pas-de-Calais, 2006-2008 avec une équipe élargie à trois autres chercheurs, Martine Fialip-Baratte, Nathalie Denizot et Dominique Lahanier-Reuter.

7 - Cf. Anne Barrère (2002) qui montre bien que si la dimension collective existe à travers certaines tâches prescrites ou recommandées par le haut, elle est peu investie par les enseignants. Chaque enseignant fait sa classe et les échanges entre collègues sont rares sur ce point. Nos entretiens en témoignent également.

partie de leur travail ou qu'elles sont une part de leurs pratiques professionnelles, alors que quelquefois elles sont au cœur même de celles-ci, comme l'ont montré Nonnon (2000), Robert et Vanderbrouck (2003) pour l'écriture au tableau.

## Éléments méthodologiques

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons observé neuf enseignants. Nous avons cherché à varier les niveaux scolaires et les disciplines. Parmi ces neuf enseignants, trois enseignent à l'école élémentaire (CP, CE2, CM2),<sup>8</sup> trois au collège (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>)<sup>9</sup> et trois autres en lycée professionnel. Six disciplines sont représentées : français, anglais, histoire, maths, anglais et éducation physique et sportive. Nous avons effectué des observations en classe et conduit deux entretiens avec chacun des enseignants : un premier entretien exploratoire et un second entretien d'approfondissement qui a fait suite aux observations de classe. Nous avons relevé les usages des différents écrits qui ont circulé en classe et nous avons également demandé aux enseignants de nous fournir des copies de leurs écrits. L'étude présentée ici se base sur les entretiens menés avec les enseignants.

## Les écrits professionnels et le travail enseignant : un point de vue didactique

Dans le but de proposer un cadre d'analyse pertinent des écrits professionnels des enseignants, il me semble nécessaire d'inscrire une telle analyse dans le cadre de l'étude du travail enseignant lui-même. Il n'y a pas de proposer une analyse du travail de l'enseignant en lui-même mais de cerner à partir des travaux existants les spécificités de ce travail et y articuler l'analyse des écrits professionnels des enseignants. L'étude de ces derniers permet en retour de mieux connaître la nature du travail enseignant et ses instruments en privilégiant un point de vue rarement adopté jusque là, y compris par les didacticiens eux-mêmes (malgré, comme le souligne Saujat (2001), un discours inflationniste de jugements, prescriptions et préconisations). Cette approche s'inscrit dans la continuité de travaux qui se développent en didactique autour du travail de l'enseignant et de ses gestes professionnels (usage des outils dans la classe, écrits produits par les enseignants dans le cadre de leur métier (NONNON, 2000 ; PLANE ; SCHNEUWLY, 2000). L'analyse des écrits professionnels des enseignants rejoint donc l'analyse de leurs

---

8 - CP : cours préparatoire, cours élémentaire et cours moyen correspondant respectivement à la première, troisième et cinquième (et dernière) année de l'école élémentaire française.

9 - Respectivement, première, deuxième et quatrième (et dernière année) du collège français.

pratiques professionnelles dans l'espace de la classe mais également celle des outils de travail.

### **Spécificité du travail enseignant. L'enseignement comme travail particulier**

On s'attache ici aux travaux de type sociologique (LESSARD ; TARDIF, 1999, BARRERE, 2002) qui tentent de décrire le métier d'enseignant, mais également aux travaux sur le langage dans le travail cités plus haut. Soulignons cependant avec Nonnon les limites de ces travaux pour ce qui concerne notre objet :

Cependant, prendre en compte les apports de travaux sur la cognition située et distribuée, sur le langage et les pratiques d'inscription en situation professionnelle issus de l'ethnométhodologie, de l'ergonomie, de l'analyse de discours, ne peut aider à comprendre le travail de l'enseignant qu'à condition de tenir compte de sa spécificité par rapport à d'autres formes de travail. Elle est en particulier de viser des apprentissages et de mettre en jeu des savoirs, des notions et des démarches précisément inscrits dans des traditions disciplinaires (NONNON, 2000, p. 86).

La dimension didactique n'est donc pas une dimension qui se greffe sur l'analyse de l'activité professionnelle de l'enseignant (qui emprunte aux autres disciplines citées par Nonnon) mais est bien au centre d'une telle analyse.

On peut dire, d'une manière très générale que la particularité de l'enseignement est de travailler sur des individus pour les éduquer,<sup>10</sup> d'où l'importance de la relation et de l'interaction. Pour Tardif et Lessard (1999, p. 202), les caractéristiques ou spécificités du travail enseignant découlent justement « de la prédominance d'un "matériau humain" qui constitue l'objet du travail et conditionne toutes les actions des travailleurs ». Ce qui rend sans doute ses « routines incertaines » (BARRERE, 2002), à cause de la part labile des situations et des réactions des élèves fondées sur leur interprétation de ces mêmes situations. L'enseignement est un travail interactif où les processus d'interprétation des actions et des propos de l'autre sont omniprésents. L'interaction est le moyen par lequel se réalise le travail. Le langage (parole et écriture) y occupe un rôle fondamental puisqu'il permet à l'activité de se déployer : il ne l'accompagne pas mais est son véhicule et son support et c'est sans doute pour cette raison que les écrits des enseignants échappent pour une large part à la codification.

---

10 - Cette proposition n'est pas consensuelle. J'utilise « éduquer » au sens large et je n'exclue évidemment pas « instruire » de son sémantisme.

C'est donc un travail qui manipule en plus des objets matériels des objets symboliques : processus de pensée, concepts, procédures ou encore schèmes (NONNON, 2000). « Enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques. » (SCHNEUWLY, 2000, p. 23). Ces outils sont avant tout symboliques, relationnels et langagiers (TARDIF ; LESSARD, 1999). Si les premiers sont fortement médiatisés par le langage, les seconds sont présentifiés par lui. L'écriture (cours, supports d'activités, corrections, préparations, annotations) joue un rôle important dans cette activité de médiation.

### Les outils du travail enseignant. Les écrits comme outils

Comme on vient de le voir plusieurs auteurs qui se sont penchés sur la question du travail enseignant, ses gestes et ses outils (SCHNEUWLY, 2000 ; NONNON, 2000 ; TARDIF ; LESSARD, 1999 ; JORRO, 2002) placent les activités d'enseignement-apprentissage au cœur du métier et insistent sur le caractère symbolique de son « outillage » ou sa « technologie ». C'est à dire « l'ensemble des moyens utilisés par les enseignants pour parvenir à leur fins dans les activités de travail avec les élèves » (TARDIF ; LESSARD, 1999, p. 344). Une part importante de ces outils est constituée par des documents écrits fabriqués par l'enseignant : exercices, cours, fiches d'activités, consignes, ils peuvent alors être créés de toutes pièces ou élaborés à partir d'un existant, soit des contenus écrits sur des supports divers : annotations sur des cahiers, modèles, consignes, écriture au tableau... et la liste est loin d'être exhaustive. Mais il n'y a pas que les écrits à fonction didactique et pédagogique qui comptent. Les écrits administratifs ont eux aussi leur importance et sont souvent cités par les enseignants dans leurs catégorisations spontanées des types d'écrits qu'ils produisent (DAUNAY, 2011). Les extraits d'entretien ci-dessous avec C1, enseignant du secondaire, illustrent bien l'importance de ces différents écrits dans l'effectuation du travail.

28 BD. Parmi tous ces écrits, lesquels sont obligatoires ?

29 C1.<sup>11</sup> Alors obligatoires, ben je dirais tous. Euh les premiers qui me servent pour moi évidemment, si je ne bâtis pas mes cours si je n'ai pas de documents pour arriver en classe et faire cours, ben je suis plutôt ennuyé, ça veut dire qu'il n'y a pas de cours. Donc pour moi le travail, comment dire ? En, en amont, tout ce que, tout ce que je dois faire pour préparer je veux dire mon cours. Donc si il y avait pas ça évidemment je vois pas comment le cours serait possible. Les documents à usage administratif, pareil ! Ca empiéterait sur le

---

11 - Enseignant de français au collège.

travail, comment dire ? Des autres. Que se soit des informations ou si je décide de donner une information à un collègue, par exemple dans un casier, j'estime que l'information elle est urgente et que si je la lui donne pas ben évidemment il va lui arriver un petit problème dans son organisation à lui, pareil pour les CPE. Si je ne fais pas euh, comment dire ? L'appel. L'élève est considéré comme absent alors qu'il ne l'était pas. Donc si je ne passe pas, si cet écrit qui est un peu institutionnel, qui est d'ailleurs la preuve. Nos billets d'appel sont des billets très codifiés, hein, qui, qui sont imprimés, qui nous sont donné, donc ils sont censés servir, quoi ! Donc ça je ne me vois pas euh...travailler sans et après pareil, bon pour tout ce qui est à destination des élèves, les supports de cours, de DS. Bon ben, si ils ne sont pas là, ben évidemment le cours ne peut pas avoir lieu.

## **Les tâches du travail enseignant et ses écrits**

A travers les extraits d'entretiens ci-dessus qui mentionnent deux types d'écrits différents, ceux liés à la préparation et à la conduite du cours et ceux qui relèvent de la catégorie écrits administratifs, on voit bien que se dégagent des tâches différentes liées au travail. On retrouve dans ces extraits trois des quatre tâches qui définissent le travail enseignant selon Barrère (2002) et nous nous proposons de réfléchir sur les écrits professionnels des enseignants en relation avec ces différentes tâches. Ce cadre nous a semblé particulièrement intéressant car ils nous permet de faire correspondre à chaque tâche un écrit ou un ensemble d'écrits emblématique(s) en quelque sorte de la tâche. On se limitera ici aux écrits à fonction didactique et pédagogique.

Le métier d'enseignant se compose principalement selon Barrère (2002) et du point de vue réglementaire de quatre grandes tâches. Même si elle mène son enquête auprès d'enseignants du secondaire, les tâches qu'elle distingue se retrouvent au niveau élémentaire et les entretiens que nous avons eus avec les enseignants du premier degré en attestent, comme nous le verrons.

## **Les écrits organisationnels au cœur du métier**

En parlant d'écrits organisationnels ici, on reprend la distinction de Lacoste (2001) entre communication fonctionnelle centrée sur le processus de production et communication relationnelle. Parler de processus de production nous paraît inadapté dans le contexte du travail enseignant mais c'est la fonction d'organisation de ces écrits et leur place dans le processus du travail que nous retenons.

On retrouve dans cette catégorie les écrits fonctionnels de Clerc (1999) qui sont envisagés comme des outils de travail et qu'on retrouve dans le discours de nos enseignants. Ce sont les écrits liés aux coulisses du travail pédagogique, ou encore le travail invisible, qui englobent les écrits pour soi que l'enseignant se destine : progressions, préparations, notes de lectures, etc. et les écrits destinés aux élèves : documents divers, fiches de travail, exercices, contrôles, consignes, etc. Ces écrits fondent le travail, le légitime et le formalisent et renvoient à la première tâche qui est susceptible de le définir : celle liée à la préparation des cours. La seconde tâche, liée à la première, concerne le cours lui-même et sa conduite. Ces deux premières tâches sont liées du point de vue des écrits qu'elles génèrent. Car, un certain nombre des écrits élaborés pour la première sont utilisés pour réaliser la seconde même s'il existe des écrits spécifiques à la seconde, que l'enseignant produit in situ pour ainsi, c'est à dire dans le cours de la classe. Cette « écriture située » (FRAENKEL, 2001) produite dans l'action, est elle aussi systématiquement citée par les enseignants comme type d'écriture professionnelle, principalement l'écriture au tableau (HASSAN, 2008, 2011). Cette tâche demande à l'enseignant un travail de lecture et d'écriture plus ou moins important : lecture de documents divers, synthèse des informations, fabrication de documents à l'attention des élèves, exercices, corrigés, sujets de contrôle, supports de travail. Si on se réfère au discours des enseignants, les écrits liés à cette tâche apparaissent comme centraux.

C'est eux qui sont les premiers cités dans les entretiens et qui donnent lieu aux plus amples développements. On voit bien d'ailleurs dans les extraits d'entretiens de C1 cités plus haut que l'enseignant ne met pas les écrits administratifs sur le même plan que les écrits à fonction didactique.

Cette hiérarchie entre écrits est particulièrement visible lorsque l'on demande aux enseignants de désigner les écrits les plus importants dans leur pratique. A l'exception du professeur d'EPS (C2) qui parle des projets de classe, j'y reviendrai, tous les autres enseignants citent des écrits directement liés à la préparation et la conduite du cours : préparations en tant que telle, supports d'activités ou programmations et progressions. L'enseignant C1 cité plus haut parle de ses « supports » :

actuellement je te dirais c'est tout simplement / mes supports. Ouais, mes supports d'activités. Bon je suis quand même professeur de français, ma mission est de d'enseigner le français dans cet établissement et donc pour le cours... J'ai besoin de mes supports de travail pour travailler avec les gamins. Ca, ça me semble pour le cours, indispensable.

E2, enseignante de CE2 parle de sa programmation et de son agenda :

137 E2. Ben déjà euh déjà, comment dirais je euh pour moi avoir en fond de classe mon programme, savoir exactement ce que j'veais devoir faire euh, dans l'année euh, même si ça va pas être euh voilà tel trimestre j'veais faire ça etcetera, avoir une, une démarche comment dirais je euh, chronologique si tu veux de ce que j'veais faire ça m'aide beaucoup, (...), j'ai j'ai recours à mon tableau régulièrement tu vois, et puis euh/ qu'est ce que tu m'as demandé je n'sais plus/

138 RH. *Euh oui c'est ça, c'est les écrits que tu considères les plus importants et pourquoi*

138 E2. Hum voilà ça, ça, le, l'agenda mon agenda de bord c'est pareil parce que, voilà on j'veais noter en début de semaine je sais que j'veais devoir faire ça ça ça, si j'ai pas le temps de tout faire, j'veais l'écrire si tu veux, et puis j'veais le reporter pour la semaine d'après, tu vois, et donc c'est plus un support, une mémoire, un aide mémoire à la limite, qu'autre chose, tu vois, et euh, voilà, effectivement c'est indispensable d'avoir ça,

Si C2 considère que les projets de classe sont les écrits les plus importants c'est parce que cet enseignant les place au cœur de sa pratique. En effet, l'élaboration longue de cet écrit est intimement liée à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage et au cours en tant que tel, comme on peut le voir à travers les extraits suivants.

2 BD. *Ma première question sera : qu'est ce que tu écris dans ton activité professionnelle ?*

3 C2. Alors, j'écris plusieurs choses : La première chose que je fais en débarquant au collège euh à la rentrée c'est me faire des projets de classe. Des projets de classe que j'écris / que je me donne le temps d'écrire sur un mois de temps. Où je vais aller avec cette classe là qui n'est pas une autre classe. Ça je l'écris sur un papier en référence à des données institutionnelles, en référence au projet d'établissement, en référence au projet / au projet d'EPS. // Ensuite tout le temps j'écris pour chaque classe mon cycle : cycle foot... euh... cycle basket, etc. et j'écris bien dessus le comportement actuel des élèves au niveau moteur mais aussi au niveau des savoirs être // pour ensuite me donner des objectifs / des objectifs moteurs mais aussi des visées éducatives. // Je planifie ce cycle sur 10 séances en donnant des thèmes à chaque séance en sachant que les thèmes peuvent revenir plusieurs fois. Ensuite comme ça fait un petit moment / ça fait 5 ans que euh je travaille, j'ai maintenant tout un répertoire de tâches qui sont déjà écrites et que je n'ai plus qu'à photocopier pour mettre dans le dossier / dans le dossier de la classe concernée.//



Et j'écris une dernière chose. Ces deux dernières choses, c'est d'abord l'évaluation / préparer une évaluation qui prend en compte à la fois la maîtrise / la maîtrise d'exécution, à la fois la performance, et à la fois le comportement / et puis en règle générale chaque mois je fais un bilan du mois pour savoir où en sont les élèves, où j'en suis moi, qu'est ce que je dois changer dans ma pratique et est-ce que je dois revoir mes objectifs plutôt à la baisse, plutôt à la hausse ? Et ça je fais ça chaque mois. // Je prépare aussi régulièrement des fiches de travail pour les élèves mais c'est / c'est très variable et ça dépend des activités.

Ces longs extraits montrent clairement la relation qui existe entre l'élaboration du projet de classe et les autres écrits liés au cycle didactique : objectifs, contenus, tâches, évaluations.

Pour clore, signalons qu'à l'intérieur de cette catégorie générique des écrits organisationnels qui restent les plus importants quelque soit l'ancienneté, des écrits spécifiques apparaissent comme emblématiques selon l'enseignant. Si en début de carrière la fiche de préparation apparaît comme écrit emblématique de cette catégorie, plus tard, d'autres écrits la supplantent ou lui font concurrence. On l'a vu, l'agenda pour certains, qui a une fonction réflexive, les supports d'activités pour d'autres ou encore les projets de classe. Les entretiens montrent également que la fiche de préparation prend avec le temps une valeur attestative notamment vis à vis de la hiérarchie. Par valeur attestative nous entendons une valeur de preuve de l'accomplissement conforme d'une tâche un peu comme l'enseignante du CE2 qui affiche son emploi du temps pour « faire plaisir un peu » à la hiérarchie.

### **Les écrits communicationnels : l'exemple des bulletins**

D'autres écrits que ceux servant directement la conduite ont leur importance didactique même si cette dernière n'apparaît pas d'emblée. Il s'agit des écrits que nous qualifierons de communicationnels. Parmi ces derniers on peut citer le livret ou bulletin scolaire, le cahier de correspondance, les annotations sur les copies d'élèves et le cahier de texte. Si l'instance déterminante du point de vue de l'analyse est le scripteur (en l'occurrence l'enseignant) pour les écrits organisationnels, l'instance déterminante, à notre sens, de ces écrits là est le destinataire, c'est pourquoi nous les appelons communicationnels.

Ces écrits nous semblent relever de la troisième tâche susceptible de définir le travail enseignant toujours selon Barrère (2002) : celle de l'évaluation et l'orientation (pour le secondaire) des élèves. La première chose à noter est que

ces écrits occupent une place marginale dans le discours des enseignants par rapport aux développements que suscitent les écrits organisationnels dans leur grande variété. En effet, lors des premiers entretiens exploratoires menés avec les enseignants, les livrets ne sont mentionnés spontanément que par deux enseignants. Deux autres les mentionnent après une relance et une introduction explicite de la part de l'enquêteur. Les autres enseignants n'en parlent pas. Lors des entretiens d'approfondissement les développements autour de ces écrits sont très variables, d'une absence totale chez quatre enseignants à quelques tours de parole. Cette écriture est vécue sur le mode de la corvée, de l'écriture sans intérêt ou alors d'une écriture importante pédagogiquement parlant mais difficile. L'enseignant du CP (E1) parle même du « cauchemar des livrets ».

Cependant une différence nette apparaît entre le primaire et le secondaire à l'égard de cet écrit. Il est frappant de constater la forte cohérence qui existe dans le discours des enseignants du primaire autour de l'importance didactique et pédagogique du remplissage du livret. C'est un moment de bilan à la fois de sa propre action et de celle des élèves pris individuellement. Cet aspect individuel est fortement souligné. Ils soulignent aussi la difficulté de cette écriture à l'attention des parents et des élèves/enfants (trouver les mots justes) et l'importance du temps qu'elle consomme. Ces enjeux apparaissent beaucoup moins fortement dans le secondaire.

On distingue dans le discours des enseignants une tension entre la forme du document, ou le dispositif d'écriture pour reprendre les termes de Delcambre (1997), en tant qu'outil permettant d'écrire (et de lire) un certain nombre d'informations pertinentes pour les destinataires en suivant certains codes (lettres ou notes. Notes de l'élève, moyenne de la classe, note maximale, note minimale, etc.) et certaines rubriques (disciplines ou compétences) et le contenu des appréciations. Le formatage institutionnel du bulletin peut être vécu comme une facilitation, on peut le voir dans les propos de LP1 ou au contraire comme une contrainte.

227 LP1. Parce que l'outil informatique, ça fait peur.<sup>12</sup> Je trouve que c'est un outils formidable parce qu'on a les listes d'élèves, on a, / on rentre ses notes, ça fait les moyennes, on peut mettre nos appréciations, et en fin d'année on a des livrets scolaires à remplir, on a, euh, l'appréciation du premier trimestre, deuxième trimestre, troisième trimestre, et, on peut, on peut faire ce qu'on veut, quoi. On a des graphiques, on a l'évolution du gamin par rapport à la classe, donc, euh.

---

12 - Il enchaîne sur un énoncé précédent dans lequel il précisait disaient que des enseignants de l'établissement restent réticents à l'usage du bulletin informatisé.

La formalisation et le guidage de l'activité scriptuaire de l'enseignant dans le cas du bulletin ne garantit en rien sa facilitation sur le plan du contenu des appréciations.

C'est dans ce domaine qu'on voit apparaître les difficultés liées à l'aspect relationnel de cette écriture et aux effets qu'elle peut produire sur les destinataires. C'est la volonté de contrôler ses effets pour générer le moins de malentendus possibles qui est la source des difficultés d'écriture. Vouloir contrôler les effets de son écriture mène à exercer sur elle un plus grand contrôle, donc y passer plus de temps et en subir les contraintes psychologiques et matérielles:

213 RH. *Hum//Et le livret ? euh, c'est ce que vous écrivez aussi/*

214 E1. Le cauchemar des livrets/

(...)

220 E1. En plus euh c'est facile de faire juste une évaluation sur la compétence, les parents sont contents ils ont une idée, mais moi si je veux faire bien les choses

(...)

226 E1. Non non mais moi j'essaye que justement ça soit pas ça, donc euh j'vais reprendre tout les cahier de A à Z euh, essayer d'imaginer de poser le pour et le contre euh/ rassembler donc tous les travaux des enfants des, ça me prend/ je je sais que je m'en fais une montagne que j'devrais j'devrais éliminer cette chose beaucoup plus vite mais, j'sais pas c'est très pesant parce que il faut rendre des comptes et il faut euh en plus il faut être synthétique je ne le suis pas du tout euh bon puis tu te dis euh t'as le souvenir de tes livrets euh avec des phrases clé/ bon moi je mets j'en mets des tonnes et puis euh ça fait brouillon XXX ou alors j'me dis mais qu'est ce que tu es pour dire ça d'un d'un enfant euh/ j'me mets à la place des parents ils vont recevoir c'est dur, enfin j'ai l'impression que j'm'autorise des choses que j'devrais pas, alors je sais pas le livret je sais pas soit il faut mettre tout mon trimestre point final/ ou alors tu raconte ta vie euh je suis très, très mal à l'aise avec les livrets, tu vois les instits tu te dis ça y est j'ai rendu les livrets je suis en vacances je je me sens bien, c'est un poids !

La phrase finale qui évoque une certaine délivrance montre bien le poids des livrets. On voit que ce poids est lié au fait de rendre des comptes et cette posture de juge qui rend les sentences finales est difficile à endosser (« qu'est ce que tu es pour dire ça), d'où la très forte empathie qui teinte les propos de E1 (226) et qu'on retrouve chez E3 :

194 E3 ça prend énormément de temps. Ça prend énormément de temps euh...Il y a toute la parti technique, mettre les résultats mais ça c'est pas grave, c'est pas important. Ce qui est le plus long c'est de savoir ce qu'on va mettre. C'est à dire, c'est un moment

privilegié dans l'année, trois fois par an où tu t'adresses à l'enfant, aux parents en disant : ben voilà, on en est là. On en est là, ça va, ça va pas. C'est pas comme dans le quotidien, quoi. Et là aussi je fais très attention, parce que bon j'ai la chance de connaître beaucoup de gens, beaucoup de parents, enfin certains parents d'élèves. Et la situation des familles, dans la plupart des familles. Donc là il faut être aussi / attentif.

Bulletins et livrets ont une dimension institutionnelle de liaison liée à la communication des résultats d'un élève à des partenaires divers – d'où la volonté d'unifier la présentation, notamment en primaire pour permettre « un suivi dans le cycle et d'un cycle à l'autre »<sup>13</sup> – et une dimension communicative-relationnelle qui a des enjeux interpersonnels et sociaux importants (relation aux parents, image renvoyée à l'élève, aux collègues internes et externes...), c'est cette dernière dimension qui est la plus longuement évoquée par les enseignants et qui concentrent les difficultés d'écriture, comme nous l'avons vu.

### **Quelques remarques pour conclure**

Nous avons tenté ici d'analyser les écrits professionnels des enseignants en lien avec les tâches de leurs métiers. Nous avons montré qu'il y a deux types d'écrits, organisationnels et communicationnels, qui renvoient à la hiérarchie des tâches et à ce que les enseignants valorisent comme étant au cœur de leur métier et ce qu'ils considèrent comme une contrainte nécessaire. Ces deux types d'écrits s'opposent à bien d'autres égards. Les premiers sont produits en amont de la classe et en dehors du temps scolaire. Elaborés dans la solitude, ils sont souvent produits en dehors du lieu de travail (chez soi, dans les transports). Ils correspondent à la part invisible du travail, et correspondent à la part prescrite du travail enseignant (programme, progressions, préparations). Les seconds sont produits en aval et pendant le temps scolaire ou le temps passé dans l'établissement. Les premiers ne sont pas formatés et appartiennent à la sphère privée, les enseignants disent en effet que si les échanges de documents de travail existent ils restent rares et sporadiques, alors que les seconds circulent dans la sphère publique (les familles, les autres établissements) et s'inscrivent dans une chaîne multiple de destinataires et de destinataires, ils sont de plus réglementés par l'institution.

---

13 - La note du 11 mars 1991 (RLR 510-0) précise que la division de la scolarité élémentaire en cycles entre autres, rend « indispensable un instrument institutionnel de liaison qui permettent notamment : un suivi dans le cycle et d'un cycle à l'autre ; l'assurance d'une continuité véritable du service public en cas de changement d'école par exemple ; une information régulière des parents. »

L'écrit le plus présent dans les textes officiels est en effet le livret scolaire qui a subi plusieurs réformes à la fois en tant que dispositif matériel d'écriture dans sa forme et sa composition et en tant qu'objet relationnelle. Des instructions précises sont données quant à la manière de remplir le bulletin et au type de commentaires à écrire. Mais paradoxalement, les écrits les plus codés, correspondant à des genres institutionnalisés, ne constituent pas le noyau dur du travail tel qu'il est vécu et représenté. A savoir le travail dans la classe avec les élèves et les écrits qui lui sont liés. A cet égard, la fiche de préparation qui fait l'objet de formation et d'inspection ne fait pas l'objet de réglementation, contrairement au cahier de texte, aux livrets et bulletins. Il n'existe pas de fiche de préparation modèle élaborée ou suggérée par le ministère comme il en existe pour les bulletins ou les livrets. La dichotomie écrits organisationnels/écrits communicationnels permet d'expliquer cette apparente contradiction qui veut que les écrits les plus centraux soient les moins réglementés et que des écrits « périphériques » le soient davantage.

### **The professional texts of the teachers : a didactic exploratory approach**

#### **Abstract**

In this paper we examine the relationship between the teachers' tasks as defined by Barrère (2002) and their writings as the means to effectuate these tasks. Our aim is to contribute to a better understanding of both the teachers writing activity and their professionalism by exploring the diversity and the functions of these writings. Our study is based on interviews with primary and secondary school teachers and observations in their classrooms. Our analysis shows that there are two contrasting types of writings that relate to the hierarchy of the tasks established by the teachers.

Keywords : Working place literacy. Writing. Teaching. Tasks. French Didactics.

### **Os textos profissionais dos professores: uma abordagem didática exploratória**

#### **Resumo**

Este artigo diz respeito a um estudo realizado no interior de uma pesquisa sobre os textos profissionais dos professores (DAUNAY, 2011) numa perspectiva didática. O objetivo dessa pesquisa era contribuir para melhor identificar esse objeto designado «textos profissionais», explorando

a diversidade, a natureza e as funções dos textos que os professores produzem no espaço de seu trabalho. O estudo aqui apresentado, baseado em entrevistas com professores do primário e do secundário e em observações em suas salas de aula, mostra que esses textos são inerentes ao cumprimento de diferentes tarefas (BARRERE, 2002) do trabalho docente. A discussão que articula uma análise dos textos a um quadro sociológico e didático (SCHNEUWLY, 2000) da análise do trabalho docente mostra a pregnância de dois tipos de textos: os textos organizacionais e os textos comunicacionais (LACOSTE, 2001), que se opõem de muitas maneiras. A atualização das funções desses textos nas suas ligações com as tarefas do *métier* lança uma nova luz sobre as tensões que atravessam o campo de trabalho docente.

Palavras-chave: Texto profissional. Didática. Tarefas. Trabalho docente. Professor.

### Références bibliographiques

- BARRERE, Anne. **Les Enseignants au travail. Routines incertaines.** Paris: L'Harmattan, 2002.
- BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). 2. ed. **Langage et travail : communication, cognition, action.** Paris: CNRS Éditions, 2005.
- BOUTET, Josiane (Org.). **Paroles au travail.** Paris: L'Harmattan.
- CLERC, Françoise. Écrire et enseigner. **Les langues modernes**, Paris, n. 1, p. 8-17, février-mars-avril, 1999.
- DAUNAY, Bertrand (Org.). **Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- DELCAMBRE, Pierre. **Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés.** Villeneuve d'Ascq: Presses universitaire du Septentrion, 1997.
- FRAENKEL, Béatrice. Enquêter sur les écrits dans l'organisation. In: BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et travail : communication, cognition, action.** 2. ed. Paris: CNRS Éditions, 2005. chapitre 9, p. 231-261.
- JORRO, Anne. **Professionaliser le métier d'enseignant.** Paris: ESF, 2002.
- HASSAN, Rouba. Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel. **Travail et formation en éducation**, 5 | 2010, [En ligne], mis en ligne le 4 juin 2010. Disponible sur : <<http://tfe.revues.org/index1053.html>>.

HASSAN, Rouba. Le tableau de la classe. In : DAUNAY, Bertrand (Org.). **Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011. chapitre 2, p. 43-72.

LACOSTE, Michèle. Quand communiquer c'est coordonner. Communication à l'hôpital et coordination des équipes. In: BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (Org.). **Langage et travail : communication, cognition, action**. 2. ed. Paris: CNRS Éditions, 2005. chapitre 12, p. 323-349.

NONNON, Élisabeth. Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. **Repères**, Paris, n. 22, p. 83-119, 2000.

PLANE, Sylvie ; SCHNEUWLY, Bernard. Regards sur les outils d'enseignement du français : un premier repérage. **Repères**, Paris, n. 22, p. 3-17, 2000.

SAUJAT, Frédéric. Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. **Éducation permanente**, Paris, n.146, p. 87-97.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils d'enseignement. Un essai didactique. **Repères**, Paris, n. 22, p. 19-38.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**. Expériences, interaction humaine et dilemmes professionnels. Bruxelles: De Boeck, 1999.