



**HAL**  
open science

## Parcours au sein des écrits professionnels des enseignants

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Parcours au sein des écrits professionnels des enseignants. Bertrand Daunay Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique, Presses universitaires de Rennes, p. 15-34, 2011, 978-2-7535-1332-7. hal-01354227

**HAL Id: hal-01354227**

**<https://hal.science/hal-01354227v1>**

Submitted on 18 Aug 2016

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

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

# PARCOURS AU SEIN DES ÉCRITS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS

Bertrand Daunay

## INTRODUCTION

Établir une liste des écrits professionnels des enseignants est assez aisé, même si leur longueur peut donner le vertige... À titre indicatif, quand on prend l'ensemble des écrits nommés par les enseignants dans les enquêtes que nous avons menées, au moyen d'entretiens ou de questionnaires, on en arrive à une liste de plus de 500 items. Bien sûr, certains d'entre eux sont faciles à regrouper : le « cahier de textes » peut facilement être considéré comme équivalent au « cahier de textes de la classe », mais quand le « cahier de textes personnel » apparaît, un doute survient et, par ailleurs, on ne sait plus dans quelle catégorie ranger le « journal de bord » ; les « affichages » semblent bien équivalents aux « affiches », même si l'un évoque plus une action et l'autre un produit ; « appréciations » vaut-il pour « appréciations sur les bulletins » ou pour « annotations sur les copies » ? Et que faire de ces « contrôles », qui semblent désigner aussi bien, selon les cas, les supports de travail donnés aux élèves dans le cas d'interrogations écrites que le travail écrit de correction de ces dernières ?

Derrière ces multiples items (commentés, dans le cas des entretiens) doit-on voir une dispersion des pratiques ou simplement une diversité des dénominations ? Cette diversité de dénominations peut n'être pas anodine et renvoie elle-même à des découpages du réel qui peuvent avoir du sens dans la conception qui s'y dit du métier et des objets scripturaux qui en relèvent. Et pourtant, il faut bien faire des regroupements si l'on veut, derrière cette prolifération que permet la liste, saisir quelque chose des pratiques de l'écrit chez les enseignants : là commence la nécessité d'une catégorisation.

Nous n'envisagerons pas ici une typologie qui serait figée et qui se prétendrait pertinente pour rendre compte de l'ensemble des écrits professionnels des enseignants<sup>1</sup>. Nous proposerons au contraire plusieurs approches, en définissant des critères divers, selon des angles d'attaques différents, avec l'intention de mieux cerner une part encore méconnue du travail enseignant. Si nous élaborons, à partir de critères multiples, des catégories d'écrits, c'est que cette approche permet de mieux saisir diverses facettes de cet univers des écrits professionnels des enseignants, en établissant des solidarités ou des écarts entre certains écrits ou, plus exactement, en montrant comment, selon telle approche, une continuité peut apparaître entre certains écrits, quand telle autre approche fait plutôt ressortir les ruptures. Une telle approche peut nous permettre d'identifier, en nous focalisant sur les écrits des enseignants, certaines des tensions qui structurent le travail des enseignants (cf. Barrère, 2002).

Mais rappelons que notre intention dans cet ouvrage est de comprendre *la dimension didactique* de ces écrits et c'est cette intention qui guide le choix des écrits spécifiques que nous

---

1. À notre connaissance, seule Françoise Clerc (1999) a élaboré une typologie des écrits des enseignants, dans une perspective très largement différente de la nôtre, qui constitue une tentative (rare) de prendre au sérieux des écrits « niés par les praticiens » et « négligés par les formateurs et les chercheurs » (p. 10).

analysons dans les chapitres qui suivent, mais aussi l'approche catégorisante de ce premier chapitre : en tentant d'appréhender l'ensemble des écrits des enseignants selon des critères divers, nous visons à faire ressortir ceux qui se caractérisent par leur dimension didactique et qui sont de ce fait susceptibles d'une analyse spécifiquement didactique.

Pour rendre compte de l'univers des écrits professionnels des enseignants en les catégorisant d'un point de vue didactique, il convient de construire des critères divers, dont la variété et l'hétérogénéité ont été maintes fois signalées dans les travaux sur les écrits professionnels, mais qu'il est possible de ramener à quelques méta-catégories classiques, parmi lesquelles nous choisirons d'en développer deux qui ressortent particulièrement de la lecture que nous avons faite des données recueillies auprès des enseignants : la *fonction* et la *circulation* des écrits, lesquelles peuvent d'ailleurs être « supposées » et « réelles ». Ce sont ces deux entrées qui guideront notre parcours d'ensemble des écrits professionnels des enseignants<sup>2</sup>.

## 1. LES FONCTIONS DES ÉCRITS

Pour identifier les fonctions des écrits professionnels des enseignants, nous partirons du discours des enseignants (saisi à partir des questionnaires et des entretiens de notre enquête), qui fait aisément ressortir que les écrits qu'ils privilégient sont ceux qui remplissent une fonction didactique.

### 1.1. Une fonction didactique dominante dans le discours des enseignants

Une manière d'approcher la façon dont les enseignants appréhendent les écrits professionnels est d'analyser la *fréquence* et l'*ordre d'apparition* des items, dans les questionnaires comme dans les entretiens. En effet, nous pouvons faire l'hypothèse que ces deux dimensions informent de la manière dont l'enseignant considère la hiérarchie des écrits de son univers scriptural. Or il s'avère que cette hiérarchie peut être facilement interprétable en termes de *fonctions* des écrits.

Pour traiter les réponses à la première question du questionnaire (« Quels sont les écrits que vous produisez dans le cadre de votre métier ? »), on peut prendre en compte le nombre de citations dans l'ensemble des questionnaires ; on obtient alors le classement suivant :

---

2. Faute de place, on n'envisagera pas les critères strictement formels, pourtant intéressants pour distinguer les écrits entre eux. Sur cet aspect, cf. la « grille d'analyse des différentes pratiques langagières écrites à l'école primaire » construite par Jacinthe Giguère et Yves Reuter (2003) : elle n'est pas homologuée à notre entreprise puisque les auteurs veulent décrire l'« univers de l'écrit », autrement dit « l'ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe » : dès lors, les écrits des enseignants autres que ceux qui sont présents aux yeux des élèves ne sont pas pris en compte ; inversement, sont pris en compte des écrits qui ne sont pas produits par l'enseignant. Néanmoins, leur grille permet de construire des critères qui prennent en compte, plus que d'autres descriptions, la matérialité des écrits.

Préparations	53	Informations	22	Réunions	16
Cours	44	Cahier journal	21	Administratif	15
Élèves	41	Collègues	21	Rapports	15
Fiches	39	Évaluations	21	Cahiers de textes	13
Parents	36	Affiches	19	Synthèse	13
Courriers	34	Corrections	18	Travail	13
Devoirs	33	Notes	17	Appréciations	12
Projets	30	Progressions	17	Classe	12
Exercices	28	Bulletins	16	Stages	12
Comptes rendus	22	Documents	16		

### *Items les plus fréquemment cités*

La liste se poursuit, bien sûr, mais le tableau contient les écrits les plus fréquemment cités. *Préparations, cours, élèves* sont les trois items qui apparaissent le plus souvent dans les questionnaires ; si l'on prend en compte les rangs d'apparition de ces termes, les *préparations* et les *cours* sont également les écrits les plus souvent cités *en premier lieu*. Il est impossible de donner du sens en soi à ces résultats, notamment parce que les termes sont trop vagues pour être pertinents par eux-mêmes : il faut donc interpréter ces termes et ces résultats, en fonction du sens que nous pouvons leur donner, notamment grâce aux entretiens, pour déterminer, par exemple, que « préparation » désigne majoritairement les *préparations de cours*. Mais cela ne donnera jamais que des résultats très généraux : la « préparation de cours » peut désigner un écrit (c'est ainsi que l'on appelle parfois la « fiche de préparation ») ou une activité, qui produit de multiples écrits divers.

Mais si l'on s'en tient à la question des fonctions des écrits, ce qui ressort aisément de ces résultats de l'enquête par questionnaire, c'est que la majorité des écrits cités ont un rapport avec l'organisation concrète de l'enseignement d'un contenu de savoir – et c'est ce qui peut nous amener à les considérer comme des écrits à fonction didactique. Si nous pouvons l'affirmer, c'est en croisant les résultats de ce questionnaire avec les entretiens ou nos propres observations dans les classes ; bien sûr, chaque item est ambigu et on peut supposer qu'il n'a pas exactement le même sens pour tous les enseignants : « préparation » ou « fiches », dans les questionnaires, peuvent concerner une séance de vie de classe, ce qui assigne à ces écrits une fonction pédagogique et non didactique ; mais dans les entretiens, quand ces mots sont utilisés, c'est presque uniquement pour les préparations de cours à contenu disciplinaire. Inversement, les entretiens et nos observations nous informent de la nature ambiguë de certains items : par exemple, « affiches » peut désigner les affiches institutionnalisant un savoir (fonction didactique) ou un règlement de vie dans la classe (fonction pédagogique) ; les « projets » sont souvent de nature didactique (séquence mensuelle ou annuelle) mais peuvent désigner des écrits à fonction institutionnelle (projet d'établissement par exemple).

C'est donc armés de cette grille d'interprétation que nous pouvons affirmer que parmi les écrits les plus cités, ce sont les écrits didactiques qui dominent, comme le rend le tableau ci-dessous, qui reprend le précédent, en symbolisant les fonctions :

- en grisé, les écrits à fonction didactique ;
- en hachuré, les dénominations qui peuvent renvoyer à des écrits à fonction didactique mais qui peuvent désigner aussi d'autres écrits ;
- en blanc, les écrits non didactiques<sup>3</sup>.

3. Ou dont la fonction est indécidable : « note », par exemple, peut désigner des notules (écrits à destination des élèves, bouts de préparation de cours, etc.) ou les notes sur une copie ou un bulletin, sans compter que cela

Préparations	53	Informations	22	Réunions	16
Cours	44	Cahier journal	21	Administratif	15
Élèves	41	Collègues	21	Rapports	15
Fiches	39	Évaluations	21	Cahiers de textes	13
Parents	36	Affiches	19	Synthèse	13
Courriers	34	Corrections	18	Travail	13
Devoirs	33	Notes	17	Appréciations	12
Projets	30	Progressions	17	Classe	12
Exercices	28	Bulletins	16	Stages	12
Comptes rendus	22	Documents	16		

### *Items les plus fréquemment cités : fonction des écrits*

La domination des écrits à fonction didactique (assurée ou possible) est assez nette et cette interprétation des résultats des questionnaires est la quasi-similitude des résultats des entretiens, quand on dresse, à partir de ces derniers, un inventaire des écrits et que l'on observe la fréquence et l'ordre d'apparition des items.

Cette dimension didactique est évidemment celle que nous reconstruisons. Mais un trait significatif est ici à pointer : dans les entretiens, tous les enseignants, sans exception, parlent de leurs écrits *en les spécifiant didactiquement*, de diverses manières : pour les enseignants bi- ou polyvalents, ils distinguent les écrits selon les disciplines enseignées et pour les enseignants d'une seule discipline, ils indiquent la spécificité de leur propre discipline ; par ailleurs, tous donnent très vite (dès les premières interventions) des exemples spécifiques, qui ne pourraient pas se trouver dans une autre discipline (que ce soit un manuel de lecture, un écrit destiné à une expérience scientifique, etc.) ; enfin, la plupart indiquent même des différences entre les écrits d'une même matière (lecture ou écriture en français ; course à pied ou cirque en EPS, etc.)<sup>4</sup>.

Si les entretiens font ressortir que les écrits concernant la préparation de cours sont toujours cités, les questionnaires font apparaître un phénomène intéressant : ce sont les enseignants les plus âgés qui ont tendance à ne pas inscrire les préparations de cours dans la liste des écrits professionnels, mais bien plus encore, ce sont les enseignants les plus anciens dans la profession qui ont cette tendance. Peut-on pour autant avancer que ceci traduit le fait que, quelle que soit la discipline, quel que soit l'établissement (école, collège, lycée), les enseignants, à mesure de l'avancée dans leur carrière, consacrent de moins en moins de temps à préparer leurs cours, ou s'appuient de plus en plus sur leurs compétences et leurs connaissances des savoirs à enseigner ? Cela peut être confirmé par les entretiens, où cette dimension est souvent explicitement thématisée : si C2, jeune enseignant, s'inscrit dans une continuité avec la formation et donne aux préparations une grande importance, les enseignants plus anciens signalent l'évolution du métier en la matière, notamment en ce qui concerne la fiche de préparation. E4, par exemple, tient un discours sur l'évolution du métier et la diminution de la charge d'écriture en matière de préparation de cours, d'où, notamment, cette affirmation (dans le deuxième entretien) : « *Je ne*

peut inclure en fait non seulement la note chiffrée mais les annotations qui l'accompagnent (à fonction didactique alors).

4. Ce que les entretiens font ressortir apparaît moins dans les questionnaires : au contraire, ce qui frappe alors est le peu d'écrits spécifiquement disciplinaires cités, au profit de termes génériques comme « préparation », « cours », etc., qui ne spécifient pas la discipline. Une analyse quantitative des réponses fait apparaître que ce choix de catégoriser les écrits par une référence à un écrit spécifiquement disciplinaire dépend d'une part de la discipline scolaire (les enseignants d'histoire-géographie, de langues vivantes et de français utilisent davantage ces types de catégorisation, tandis que les enseignants de mathématiques et de sciences y ont très peu recours), d'autre part de l'âge et de l'ancienneté dans la profession (plus on est « ancien », plus on cite de tels écrits).

*fais plus de fiches de prép. sauf pour certaines activités particulières* ». Cette observation spécifique sur l'écrit « fiche de préparation » rencontre ce que des enquêtes plus générales font ressortir quant au temps passé à la préparation des cours selon le moment de la carrière (cf. Barrère, 2002, p. 66)<sup>5</sup>.

Précisons qu'ici, les écrits didactiques pris en compte sont ceux que Françoise Clerc (1999), dans sa typologie des écrits des enseignants, appellerait « outils de travail ou écrits fonctionnels », catégorie qu'elle oppose à celle des « écrits sur la pratique ». Si les « écrits sur la pratique »<sup>6</sup> apparaissent dans le discours de certains enseignants et dans leurs typologies personnelles – ce qui suffit effectivement à les identifier comme une catégorie spécifique –, ils sont mineurs aussi bien en nombre que dans les propos des enseignants par rapport aux autres écrits professionnels liés à leur pratique<sup>7</sup>. L'importance que leur donne Clerc s'explique par le fait qu'elle propose sa typologie dans le cadre d'une réflexion sur la *formation* à l'écriture dans les IUFM, au sein d'un numéro de revue consacré aux mémoires professionnels, ce qui induit la mise en exergue d'un type d'écrits valorisés en formation parce qu'articulé à la dimension réflexive *explicite* que suppose l'écrit de formation.

Mais, précisément, cette dimension est en partie contestable. À propos des récits de pratiques et des journaux de classe, elle écrit (p. 11) : « Ils font passer le travail pédagogique de l'implicite à l'explicite, de la confusion à l'ordre du récit » ; à propos des écrits de recherche (p. 12) : « Ils introduisent une rupture dans la logique de l'action en confrontant le faire avec le savoir ». De tels critères sont en soi discutables (en quoi l'implicite du travail pédagogique peut-il s'identifier à la « confusion » ?) : la confrontation du faire et du savoir (didactique ou pédagogique) caractérise aussi bien la fiche de préparation ou certains écrits rétrospectifs sur les cours effectués et plusieurs écrits se caractérisent par l'explicitation voire par la dimension narrative. De nombreux « outils de travail ou écrits fonctionnels » nous semblent, au vu de nos observations comme des discours des enseignants, se révéler des « écrits sur la pratique », fût-ce de façon fugitive ou implicite, surtout dans le domaine didactique, quand un contenu disciplinaire est en jeu. C'est le cas, par exemple, quand un enseignant renseigne son cahier personnel ou sa fiche de préparation sur la réussite de telle ou telle activité en vue d'une amélioration de sa mise en œuvre ultérieure (dans une autre classe ou l'année suivante)<sup>8</sup> : pour autant, il faut noter que ces traces de « mémoire didactique », si elles sont réelles, sont rares<sup>9</sup>.

## 1.2. L'importance de la fonction didactique

Pour illustrer la dimension essentiellement didactique des écrits professionnels des enseignants, telle qu'elle est énoncée majoritairement par ceux que nous avons interrogés (par des

---

5. Sur cette question, cf. le chapitre de cet ouvrage pris en charge par Martine-Fialip-Baratte.

6. Parmi les « écrits sur la pratique », Clerc distingue : 1) les récits de pratique, les journaux de classe ; 2) les écrits de recherche (parmi lesquels le mémoire professionnel, mais aussi les articles dans des revues professionnelles ou scientifiques, les rapports de recherche-innovation, etc.).

7. De même que sont mineurs les écrits qui visent *le développement de compétences personnelles* (préparation à un concours, notes prise en stage, voire rédaction d'un article didactique ou pédagogique, etc.) comparés aux écrits à visée *d'enseignement*.

8. À cet égard, notons que la fiche de préparation et le journal de bord, qui ont, en apparence, une fonction respectivement *prospective* et *rétrospective*, peuvent inverser ces dimensions, quand la première devient le lieu d'un commentaire de ce qui a été réalisé est le second l'espace d'une remarque sur la possibilité d'amélioration de ce qui a eu lieu à l'avenir. Sur ce point, cf. Daunay, 2007 ; Daunay, Morisse, 2009.

9. Cf., dans cet ouvrage, le chapitre pris en charge par Dominique Lahanier-Reuter.

entretiens et des questionnaires), le classement de C2 est assez emblématique. Dans ses premiers mots, il propose une première liste, sans doute préparée à l'avance et très ordonnée<sup>10</sup>. Voici son premier classement :

1. – projets de classe (à la rentrée : un mois d'écriture)
2. – cycle pour chaque classe
3. – tâches (rassemblées en un répertoire)
4. – préparation de l'évaluation des élèves
  - bilan du mois (« où en sont les élèves, où j'en suis moi »)
5. – fiches de travail pour les élèves (« *c'est très variable et ça dépend des activités* »)

Ce qui frappe est que, dans la liste close qu'il propose, C2 n'envisage que les écrits professionnels qui ont une dimension strictement didactique, en ce qu'ils concernent directement les contenus à enseigner<sup>11</sup>. Il est clair que se dit ici une certaine représentation du métier, mais aussi de l'écrit *institutionnel* : en effet, le discours de C2 est très marqué par des contraintes (visiblement assumées) du travail prescrit : pour ne prendre que l'exemple des projets de classe, l'écriture prend du temps (« *je me donne le temps d'écrire sur un mois de temps* »), elle est guidée par des exigences institutionnelles (« *ça je l'écris sur un papier en référence à des données institutionnelles, en référence au projet d'établissement, en référence au projet d'EPS* ») et par des exigences déontologiques (« *où je vais aller avec cette classe là qui n'est pas une autre classe* »). On peut certes voir là l'expression d'un savoir de formation, sous la forme d'une « vulgate » disciplinaire (C2 est sorti de l'IUFM cinq ans auparavant) : mais précisément, ce qui est patent est que la liste des écrits proposés spontanément dans son premier classement, ne contient que des écrits qui *sont objets de formation*. Par là même, on voit bien ici comment se dessine une image du métier, centré sur la dimension didactique : il n'est pas étonnant, de ce fait, que les écrits mentionnés spontanément, dans un classement construit et *fermé*, soient ceux qui sont liés à la pratique de classe et uniquement<sup>12</sup>.

Lorsque C2 est relancé par l'enquêteur, il évoque les écrits relevant de la préparation à l'agrégation, qui ont la double caractéristique (significative ici) d'appartenir encore à la sphère de la formation et de permettre une réflexion sur la didactique, liée donc encore à la pratique de classe (« *en préparant des concours comme l'agrégation, tu es forcé d'avoir d'autres écrits professionnels et de te pencher beaucoup plus sur la notion de projet. De projet d'EPS* »).

Après l'évocation de ce nouvel écrit, il dit ne pas en voir d'autres... Or, avant l'entretien, l'enquêteur avait retrouvé cet enseignant dans la salle des professeurs, en train de remplir des bulletins, ce qu'il doit lui signaler :

– [...] Après je t'avouerais franchement que j'utilise pas, pas plus d'écrits que ça en fin de compte. Peut être tu vas me mettre sur la voie si...

– Nan, nan mais c'est juste / oui, oui. Quand je suis venu j'ai failli te faire une remarque et puis je me suis abstenu parce que je me suis dit : il faut pas anticiper. Mais tu étais en train d'écrire.

– Ouais, ben voilà ! les bulletins !

– Voilà ! (rire).

---

10. Deux indices : la longueur de la réplique (la plus longue de toute) et la structure discursive du propos, énoncé sans interruption et balisé de connecteurs organisateurs : une entame (« Alors, j'écris plusieurs choses »), quatre connecteurs qui isolent quatre catégories (« la première chose », « ensuite », « ensuite », « et j'écris une dernière chose »), la dernière catégorie étant elle-même subdivisée en deux sous-catégories introduites par deux connecteurs (« d'abord », « et puis »). Noter un ajout final (« aussi »).

11. Notons que les trois premiers écrits sont classés selon la durée (décroissante) de leur validité : l'année, le cycle d'une dizaine de séances, l'heure de cours).

12. S'il est clair, dans cet exemple, que la formation continue d'influencer les pratiques, mais aussi les discours des enseignants, cela fait vaciller en partie la pertinence de la distinction que nous avons faite, au départ de notre recherche, entre *écrits de formation* et *écrits professionnels*, pour évacuer les premiers, mieux traités dans la littérature didactique.

Le rire débloque la situation... En ce sens que, une fois que les interlocuteurs se sont compris sur le sens de « professionnel », C2 allonge sa liste initiale, non par un discours préparé comme dans sa première liste, mais par des ajouts sporadiques. Tout de suite après les bulletins, il évoque les « projets » mis en place « *avec d'autres collègues et d'autres disciplines* » ; puis il complète la liste, toujours à la suite de sollicitations de la part de l'enquêteur. Se trouvent ainsi cités, non dans un souffle comme dans la première liste, mais dans des répliques courtes qui prennent place dans le dialogue avec l'enquêteur, les écrits suivants : IDD<sup>13</sup>, dossiers d'orientation ; rapports ; avertissements ; UNSS<sup>14</sup> ; heures de vie de classe ; courriers aux parents ; cahier de textes.

On voit bien que la liste est longue mais ce qui frappe surtout est la difficulté à concevoir spontanément la dimension professionnelle de l'écriture hors de la sphère didactique. En témoigne le temps d'hésitation après la question « *Et professionnellement il y a d'autres écrits ? T'en as qui te viennent à l'esprit ?* » et la réponse : « *pffffff...* », qui nécessite une nouvelle relance... ; en témoigne aussi ces mots, une fois évoqués les rapports ou avertissements dans le carnet : « *donc ça fait partie de ça aussi* ». Cette difficulté à reconnaître spontanément l'écrit non didactique comme professionnel se voit encore dans la modalisation (soulignée en gras) qui se lit dans la réponse à ma question dans l'interaction suivante, à propos des courriers aux parents :

– *Tu l'envisages comme écrit professionnel quand tu le fais ? Enfin je veux dire est ce que ça fait...*

– Oui, oui, **il me semble que** ça fait partie du boulot, donc **il me semble qu'on peut** parler d'écriture professionnelle.

Ce premier entretien avec C2 fait donc apparaître une hiérarchie des écrits *selon leur sphère* et non, par exemple, selon le temps passé : en effet, le travail administratif « *a demandé pas mal de boulot en termes d'écriture* », les lettres aux parents nécessitent un investissement stylistique (cf. plus haut « *j'ai tendance à écrire une belle lettre bien propre, bien soignée* »).

La hiérarchie des écrits qui se dessine ici (par l'ordre d'apparition des items<sup>15</sup>) signale plutôt un rapport au métier mais non seulement il est intéressant d'observer cette dernière au travers de la pratique de l'écriture professionnelle (c'est en effet un point de vue un peu biaisé, qui fait ressortir mieux cette dimension), mais encore cela interroge la place de l'écrit dans le métier d'enseignant.

On voit bien en effet, si l'on reprend la liste des écrits dans l'ordre, comment la profession est présentée tendanciellement en cercles concentriques : dans les premiers écrits, dominant le critère didactique ; viennent ensuite ceux qui font intervenir d'autres dimensions du métier que didactiques (les écrits pédagogiques ou scolaires), d'autres destinataires que les élèves (parents, administration) et qui se diffusent essentiellement hors de la classe<sup>16</sup>

13. Itinéraires de découverte, activités interdisciplinaires qui font intervenir deux enseignants de disciplines différentes.

14. Union Nationale du Sport Scolaire, fédération ouverte à tous les collégiens et lycéens scolarisés, destinée à organiser la pratique d'activités sportives hors du temps scolaire.

15. Qui semble pertinente, si l'on en juge par la déclaration finale, sollicitée (80-83), qui considère comme le plus important l'écrit cité en premier.

16. Un écrit fait exception dans ce système : le cahier de textes, dont le contenu didactique devrait, en tout logique, le faire apparaître au début ; or non seulement il n'est pas cité spontanément, mais il apparaît à la fin, pour avoir été en fait explicitement suggéré par l'enquêteur (74). Cela n'est pas anodin et informe sur cet écrit particulier, propre au secondaire : on aura l'occasion d'y revenir plus loin dans l'ouvrage, mais notons ici que c'est un des très rares écrits qui fasse l'objet d'une (ancienne) prescription très codifiée, alors que c'est l'un des écrits les moins cités par les enseignants, qui le jugent souvent sans intérêt et qui, pour connaître l'obligation réglementaire de le remplir, la négligent souvent : cf. Daunay (2007 ; Daunay, Morisse, 2009). Du reste, il n'est pas étonnant qu'il apparaisse en bonne place dans la liste des écrits considérés par les enseignants comme les moins importants, dans le cadre du questionnaire.

Cet entretien illustre bien la dimension que nous isolions plus haut, par notre approche statistique des questionnaires et des entretiens : le caractère prégnant des écrits didactiques comme représentants de la profession. Si cet entretien est particulièrement lisible de ce point de vue, la plupart des entretiens font apparaître cette même hiérarchie<sup>17</sup>.

### 1.3. La fonction didactique des écrits : essai de définition

Pour définir plus précisément que nous ne l'avons fait ce que nous entendons par écrit didactique, on peut poser qu'il s'agit d'un écrit qui entretient un lien avec le système didactique. Parler de système didactique, c'est considérer comme nécessaire la présence, relativement aux écrits, des trois éléments constitutifs du système : le savoir (disciplinaire), l'enseignant, les élèves. Qu'un élément disparaisse et l'on quitte la dimension didactique de l'écrit.

La relation entre le système didactique et l'écrit peut être de deux sortes, d'inclusion réciproque :

- Soit l'écrit s'inscrit dans le système didactique ;
- Soit le système didactique est inscrit dans l'écrit.

Dire que *l'écrit s'inscrit dans le système didactique*, c'est dire qu'il l'aide à fonctionner, potentiellement ou réellement. Pour prendre un exemple emblématique, une affiche au mur, par définition, a pour fonction d'accompagner l'élève dans la (re)découverte d'un savoir ou de son utilisation : elle est, topogénétiquement, le représentant de la parole du maître et assure une fonction chronogénétique en ce qu'elle fait avancer (ou peut faire avancer) le temps didactique dans le cadre de l'activité prévue par l'enseignant. Élément du milieu de l'étude, elle concourt (ou peut concourir) à l'établissement du contrat didactique. D'autres écrits peuvent participer à la dynamique du système didactique par eux-mêmes, quand il s'agit pour les élèves, par exemple, de remplir un « poly », qui évolue précisément dans le temps de la tâche de l'élève (même si rien n'est dit, *a priori*, de l'évolution du temps didactique dans l'évolution de l'écrit si, par exemple, l'élève n'apprend rien ou s'il remplit la feuille au hasard...). Le système didactique est donc à distinguer de la classe : si tous les écrits inscrits dans le système didactique relèvent des écrits « dans la classe », selon le critère construit plus haut, certains des écrits « dans la classe » peuvent n'être pas didactiques, quand ils n'ont pas pour fonction de faire fonctionner le système didactique : ils sont alors des écrits à dimension pédagogique (comme ceux qui concernent l'heure de « vie de classe » en collège, par exemple) ou scolaire (la feuille d'appel, par exemple).

Par ailleurs, *le système didactique peut s'inscrire dans l'écrit*, quand les trois éléments du système y sont présents, virtuellement ou réellement, selon les cas. Si tel écrit de la classe (affiche, « poly »<sup>18</sup>, etc.) représente la parole de l'enseignant – présent donc par nature dans l'écrit – les élèves y sont intégrés non seulement à titre de destinataires, mais comme coproducteur du discours écrit : en effet, ils sont les guides effectifs de la transposition didactique qui y est à l'œuvre ; quant au savoir (transposé), il constitue le contenu de l'écrit. Le mode de présence de l'élève dans l'écrit peut être plus direct, par exemple dans l'adresse à tel élève (annotation) ou à la classe (consignes). Il est des écrits dans lesquels s'inscrit le système didactique (sans pour

---

17. Une seule enseignante s'en démarque nettement, L1, qui commence par les écrits concernant ses responsabilités pédagogiques et administratives en dehors de ses activités de cours, liés au dispositif particulier de l'accueil des primo-arrivants. Cela peut s'expliquer par le fait que l'identité affichée de L1 est celle d'une formatrice d'enseignants : c'est ce qu'elle souligne d'emblée et qui apparaît aussi bien dans la liste des écrits cités que dans la remarque finale sur un dernier écrit, non reproduit dans cette liste et qui clôt l'entretien : l'écriture en vue de la rédaction d'un manuel.

18. Lesquels, on l'a vu à l'instant, sont également inscrits dans le système didactique : les deux modes de relations entre écrits et système didactique ne sont pas exclusifs l'un de l'autre.

autant être inscrits dans ce dernier, même s'ils l'influencent) : ce sont les écrits qui disent (envisagent, anticipent, racontent, explicitent...) le système didactique, comme la fiche de préparation, le cahier de textes, le cahier journal, le projet de séquence, etc. ; ces écrits sont spécifiquement didactiques par leur contribution à la transposition didactique, puisqu'ils disent (inventent) le savoir enseigné, en linéarisant le savoir temporellement ; par ailleurs, ils disent (en l'anticipant ou en en rendant compte, en l'énonçant implicitement ou en le déroulant explicitement) le temps didactique<sup>19</sup>.

#### 1.4. Caractérisation des écrits didactiques

Pour « interroger » les écrits des enseignants à fonction didactique et tenter de les distinguer entre eux, il peut être intéressant d'exploiter l'analyse que fait Jean-François Marcel (2005) de l'espace professionnel des enseignants, même si son étude ne concerne pas directement les écrits de ces derniers<sup>20</sup>. Marcel propose de distinguer un espace « repéré pour » l'enseignant (espace inscrit dans des lieux physiques et structuré par un cadre institutionnel, comme le temps de travail, les contenus d'enseignement, etc.) et un espace « habité par l'enseignant » (investi de « dimensions personnelles, sociales, axiologiques, culturelles, symboliques ou historiques »). Cette distinction lui permet de penser l'espace selon deux perspectives, qui sont intéressantes précisément par les catégories qu'elles génèrent, structurées par « couples »<sup>21</sup>, dont certains nous paraissent pertinents pour approcher les caractéristiques des écrits à fonction didactique, qu'il convient de mettre à l'épreuve des discours des enseignants.

Ainsi, l'opposition entre *anticipation* et *réalisation* permet assurément de discriminer des écrits proches comme la fiche de préparation et le cahier de textes, respectivement centrés sur l'anticipation et la réalisation. Mais rien n'est simple en la matière, dans la mesure où l'on a pu souligner ailleurs, dans des études sur ces deux écrits (cf. Daunay, 2007 ; Daunay, Morisse, 2009), que le premier pouvait prendre une dimension *rétrospective* et le deuxième une dimension *prospective*<sup>22</sup>. De même d'ailleurs, la réflexion sur le fonctionnement de la fiche de préparation interroge l'opposition proposée par Marcel entre *création* et *exécution*, si on la conçoit « à la fois comme outil cognitif (qui permet de concevoir les contenus du cours) et outil ergonomique (qui permet de gérer le cours) » (Daunay, 2007 ; Daunay, Morisse, 2009). Néanmoins, ce couple reste intéressant, à condition de le considérer comme grille de lecture des discours des enseignants, pour faire la part entre ce qui est perçu, dans le métier – et singulièrement dans la production d'écrits professionnels – comme lieux de création ou d'exécution : mais cela ne nous permet pas de discriminer *a priori* les écrits, tant ce partage dépend des écrits, certes, mais

---

19. On peut considérer comme relevant de cette catégorie les écrits qui disent le système didactique, mais de façon virtuelle, comme les copies de concours d'agrégation interne, où le savoir est pensé du point de vue d'un système didactique fictif.

20. Marcel s'intéresse aux enseignants du primaire mais ses catégories peuvent, dans notre optique, être étendues à l'ensemble des enseignants.

21. Nous ne le suivons pas cependant totalement, tant cette distinction nous semble discutable, surtout si l'on se réfère à sa source d'inspiration qui est, dit Marcel, l'opposition entre « espace spatialisé » et « espace spatialisant » de Merleau-Ponty. En effet, si l'on se réfère au texte où Merleau-Ponty construit cette dichotomie (1945, p. 282), on s'aperçoit que sa perspective phénoménologique excède trop largement la simple opposition entre un espace « repéré pour » ou « habité par » l'enseignant, opposition qui à la fois introduit deux consciences et semble se limiter à une distinction entre des espaces « objectif » ou « subjectif », en des termes qui, précisément, renversent la dimension phénoménologique de Merleau-Ponty, où l'« espace spatialisant » est celui qui, par la réflexion, *objectivise* l'espace...

22. De son côté, Françoise Clerc (1999) distingue aussi la dimension prospective et rétrospective des écrits : si les « descriptions de séquences » sont pour elle l'un et l'autre à la fois, les « projets éducatifs » et les « rapports » se distinguent clairement sur ce critère.

aussi de la perception qu'en ont les enseignants, même si des tendances peuvent apparaître selon les disciplines scolaires.

Dans l'espace institutionnel, une distinction apparaît intéressante, qui concerne le caractère *obligatoire* ou *facultatif* des écrits : cette distinction peut être opératoire, mais dans une approche non dichotomique, tant elle est instable et relève essentiellement de l'usage ou de la perception qu'en ont les acteurs (les enseignants ou leurs supérieurs). Elle ne saurait donc aider à caractériser les écrits en soi, la catégorie de l'obligatoire pouvant aller de ce qui l'est institutionnellement – tout en n'étant pas de fait toujours contraignant (le cahier de textes par exemple dans le secondaire<sup>23</sup>) – à ce qui relève de la déontologie professionnelle (qui peut amener certains à juger obligatoire la fiche de préparation, considérée, en tant qu'écrit, inutile pour d'autres)<sup>24</sup>.

Il en est de même d'une autre opposition, entre *tâches valorisées* et *non valorisées*, étant entendu, bien évidemment, qu'il est impossible de définir cette valorisation en dehors de la perception des sujets. Pour prendre un exemple proposé par Marcel, si la mise en œuvre d'un projet innovant peut être formellement valorisée (dans les discours de la hiérarchie ou par les moyens matériels qui peuvent être fournis, comme l'aide à l'écriture par exemple) on peut ici se demander si cette valorisation n'est pas un leurre (par exemple, ce peut n'être pas l'écrit produit qui est valorisé, ni l'écriture, mais l'inscription dans une injonction institutionnelle) et, par ailleurs, elle entre en conflit avec la possible dévalorisation de ce type de démarches par les acteurs (cf. la lassitude devant l'innovation imposée à répétition, qui fait un peu « traditionnelle »)<sup>25</sup>.

En utilisant un système d'oppositions emprunté à J.-F. Marcel, on voit bien le double glissement qui s'effectue :

– d'une part, entre la fonction telle qu'elle peut être décrite « de l'extérieur », selon des cadres d'analyse théorique qui assigne, en fonction de leur contenu ou de leur inscription dans un espace institutionnel, une fonction particulière à tel ou tel écrit, et la fonction telle qu'elle peut être perçue ou investie par les acteurs, les enseignants essentiellement ;

– d'autre part, entre la fonction « objective » que l'on peut assigner à tel écrit et la fonction symbolique qu'elle remplit dans un espace social et institutionnel.

C'est ce qui rend intéressante une approche des écrits par ce qu'en disent les enseignants, qui permet d'identifier non des catégories figées mais des caractéristiques fluctuantes en fonction des pratiques *déclarées*.

---

23. Le cahier de textes dans le secondaire est un des très rares écrits qui fasse l'objet d'une (ancienne) prescription très codifiée : or c'est l'un des écrits les moins cités par les enseignants, qui le jugent souvent sans intérêt et qui, pour connaître l'obligation réglementaire de le remplir, la négligent souvent : cf. Daunay (2007 ; Daunay, Morisse, 2009).

24. Ce qui nous amène à ramener au même couple d'opposition les couples que Marcel distingue : *obligatoire / facultatif* d'un côté et *officiel / officieux* de l'autre, le premier relevant pour lui de « l'espace "repéré pour" l'enseignant », l'autre de « l'espace "habité par" l'enseignant ».

25. Là encore, nous articulons au couple *valorisé / non valorisé* un autre : *tâches nobles* / « *sale boulot* », différenciés par Marcel, selon la même répartition entre les deux espaces qu'il distingue. Du reste, nous articulons aussi à ce double couple un troisième : *affiché / masqué*, que Marcel lui-même met sous le signe de la question de la valorisation (ce couple en effet « met l'accent sur des stratégies de valorisation de certaines activités »).

## 2. LA CIRCULATION DES ÉCRITS

Une autre manière d’appréhender les écrits des enseignants est d’envisager leur *circulation*, ce qui concerne aussi bien les espaces de production et de réception que leurs diverses destinations. Cette approche des écrits du point de vue de leur circulation<sup>26</sup> rencontre certaines conclusions de l’approche par les fonctions, on le verra, mais donne des informations secondaires intéressantes, y compris d’un point de vue didactique.

### 2.1. Espaces de circulation

Dans les questionnaires, si l’on prend encore en compte la fréquence et l’ordre d’apparition des items, il apparaît que l’écriture *réalisée dans la classe* est peu citée. Ceux qui le sont plus fréquemment sont des écrits produits hors de la classe (au sens physique du terme) ; les préparations, les fiches d’exercice, les évaluations, etc. sont des écrits qui s’écrivent ailleurs : dans la salle des enseignants, au domicile personnel, etc. Ainsi, jamais ne sont cités, dans les entretiens ou les questionnaires, les écrits de même nature que ceux des élèves, produits par le maître dans le temps même du cours<sup>27</sup>. Mais, ce qui est plus inattendu sans doute, le mot « tableau » n’est cité que dans 6 questionnaires (sur 73) et par aucun enseignant du primaire. Les entretiens confirment en partie ce résultat : dans les 21 entretiens initiaux réalisés (c’est-à-dire ceux où les enseignants listent les écrits sans sollicitation particulière de l’enquêteur), seuls 13 citent le tableau et 9 seulement en parlent avec précision et non dans une simple liste ou au hasard d’une phrase<sup>28</sup>. Il est intéressant de noter que l’espace emblématique où cette profession s’exerce – la salle de classe – est un espace où l’activité d’écriture n’est pas décelée comme centrale par les professionnels eux-mêmes ; comme le dit F. Clerc (1999, p. 8) : « Enseigner ne relève pas d’une culture de l’écrit. Un enseignant, c’est d’abord quelqu’un qui parle et qui fait parler »<sup>29</sup>. Il faut cependant relativiser cette observation, dans la mesure où les écrits au tableau à fonction didactique (ceux qui ont pour fonction de faire avancer le temps didactique ou d’institutionnaliser le savoir) sont souvent prévus, disent la plupart des enseignants, dans la préparation du cours et sont donc envisagés comme produits en dehors de la classe.

Concernant le lieu même de production des écrits, on peut identifier trois espaces : le lieu d’exercice, le domicile et un troisième espace, lui-même multiple, que certains enseignants évoquent et sur lequel nous ne nous attarderons pas : le syndicat, l’association professionnelle, les lieux de stages, l’université (formation continue ou préparation aux concours), etc. ; ces derniers écrits sont aussi divers que les lieux mêmes où ils sont produits. Pour les deux espaces principaux, scolaire ou personnel, il ne peut s’agir que de tendances – ce que confirment les entretiens : par exemple les préparations sont faites chez soi, majoritairement, mais peuvent parfois être faites au sein du lieu d’exercice soit pour exploiter des « trous » de l’emploi du temps, soit lorsque la préparation est collective (qu’il s’agisse de projets à moyen et long terme – mois, année, cycle – ou de préparation d’un cours). D’autres écrits sont tendanciellement produits chez soi, comme la correction des devoirs, l’élaboration de documents à destination

---

26. Influencée en partie également par l’analyse que fait Marcel (2005) de l’espace professionnel des enseignants.

27. Contrairement à des enseignants qui suivent la pédagogie Freinet : cf. Lahanier-Reuter (2005, p. 360).

28. Toujours dans le sens de cette discrétion du tableau : dans les exemples donnés par les enseignants d’écrits destinés aux élèves, il n’est cité que 3 fois.

29. Reste à interroger les liens entre l’écrit et l’oral, qui ne relève pas de notre enquête. Sur cette question, concernant le tableau et son usage didactique, cf. Nonnon (1991 ; 2000 ; 2004). Sur les écrits au tableau, voir aussi le chapitre pris en charge par Rouba Hassan dans cet ouvrage.

des élèves (supports pédagogiques ou devoirs)<sup>30</sup>. Quelques écrits sont tendanciellement produits sur place : les billets d'appel, évidemment, les rapports d'incidents ou les mots sur le carnet de correspondance (mais pour ces écrits, la charge affective qui les caractérisent peut amener des enseignants à préférer prendre le temps et à les rédiger chez eux). On observe donc que ce qui relève du didactique est essentiellement produit hors du lieu d'activité, ce qui relève du pédagogique se produit davantage sur place.

Une exception notable : les bulletins sont traditionnellement rédigés dans la salle des enseignants, particulièrement dans le second degré, où règne encore ce document très particulier qu'est le « kalamazoo », classeurs destinés à l'ensemble des professeurs et qui, réglementairement, ne doit pas en général quitter l'établissement, même si certains enseignants transgressent cet interdit, le week-end notamment... Mais d'une part, si la rédaction même de l'écrit est effectivement obligatoire au sein de l'établissement, sa conception peut être faite chez soi ; d'autre part, la numérisation croissante de cet écrit amène les enseignants à devoir le rédiger chez eux : il y a fort à parier que cet écrit rejoindra la tendance générale des écrits didactiques à être produits hors de l'établissement.

Pour en rester à la production des écrits, une simple remarque sur leur origine : il est des écrits propres aux enseignants, d'autres qui possèdent une source (la plupart du temps, dans le discours des enseignants, des manuels ou d'Internet) ; cette dimension n'est pas anodine en termes de conception (cf. la remarque de LP1 ; « on fait des copier-coller, on met du texte ») et engage l'interaction entre lecture et écriture dans le travail d'écriture des enseignants<sup>31</sup>. Cet « artisanat intellectuel » (Barrère, 2002, p. 59) est certainement l'un des traits les plus marquants de l'écrit professionnel des enseignants.

La circulation des écrits, outre leur espace de production, concerne aussi leur devenir. Il est des écrits par nature éphémères (le tableau, ce qui d'ailleurs peut aussi expliquer qu'il soit si peu cité par les enseignants interrogés<sup>32</sup>), d'autres qui peuvent être, selon les cas, éphémères ou durables (jusqu'à l'archivage<sup>33</sup>), avec des variations considérables d'un enseignant à l'autre. Pour illustration, on peut comparer les déclarations de deux enseignants de collège, l'un d'EPS, qui dit tout jeter, y compris les fiches de préparation, qu'il souhaite refaire chaque année, et cet enseignant de français qui dit tout garder et qui nous a en effet montré, alors qu'il est près de la retraite, des fiches de préparation du début de carrière. Une autre variation se dessine, entre des disciplines qui ont des espaces spécifiques au sein de l'établissement (EPS, matières scientifiques, par exemple) : même des écrits professionnels très personnels peuvent alors y être archivés.

Enfin, la question de la circulation des écrits rencontre évidemment celle de leurs destinataires, que le discours des enseignants permet de bien cerner. Mais faisons au préalable un détour par la typologie de Françoise Clerc (1999) : à nos yeux, c'est précisément la question du destinataire qui, sans que Clerc pourtant l'explique, structure l'ensemble de sa typologie. Si nous récapitulons les destinataires possibles de ces écrits selon Clerc (et la lecture que nous en faisons), nous pouvons établir la liste suivante :

- le professeur-scripteur lui-même ;

---

30. Mais si l'on inclut, dans ces productions d'écrits la réalisation matérielle, parfois faite de collage de textes extérieurs (extraits de manuels, extraits de documents issus de journaux, d'œuvres littéraires, etc.), une part de la préparation est faite sur le lieu d'exercice, dans le lieu réservé à la photocopieuse...

31. Cf. Daunay, Morisse (2009). Cf. aussi le chapitre pris en charge par Martine Morisse dans cet ouvrage.

32. Notons cependant que les écrits au tableau, éphémères par excellence, peuvent avoir une durée de vie qui excède leur inscription au tableau, quand ils sont destinés à être recopiés par les élèves dans un cahier.

33. Nous n'évoquons ici que l'archivage que font les enseignants, mais il existe un archivage administratif, qui peut concerner de nombreux écrits, lequel est du reste parfois réglementé : les bulletins, les cahiers de textes de la classe, les projets pédagogiques, les documents administratifs, etc.

- les élèves ou la classe ;
- l'équipe pédagogique ;
- les partenaires extérieurs ;
- l'instance de validation pédagogique ;
- l'instance de validation administrative.

On voit bien comment ce critère du destinataire est assez pertinent pour permettre de catégoriser les écrits professionnels. Il permet d'ailleurs d'inclure des écrits non cités par Clerc et pourtant bien attestés<sup>34</sup> : le billet d'appel, par exemple, ou le rapport d'incident ; mais aussi tous les écrits périphériques tels que les tracts syndicaux, les mots d'information affichés sur les murs de la salle des professeurs, etc. L'intérêt de cette typologie est donc grand à nos yeux pour tenter d'approcher la nature des écrits professionnels, dans la mesure où elle fait ressortir (c'est du moins notre lecture) l'importance du destinataire pour *ordonner* la masse des écrits produits.

Il faut ajouter un aspect particulier : dans cette liste, il convient de distinguer à chaque fois un destinataire collectif (parfois anonyme) et un destinataire unique et connu : c'est ainsi que l'on peut distinguer, par exemple, l'élève comme destinataire unique et la classe ; ou encore le supérieur hiérarchique identifié (IEN, IA-IPR, Recteur, etc.)<sup>35</sup> et une instance de validation pédagogique anonyme ; ou un collègue particulier et l'équipe pédagogique ; etc.

Concernant les écrits destinés aux élèves, à fonction didactique, cette distinction est à relativiser en tenant compte des différences entre l'usage prévu et l'usage réel : une annotation sur une copie, *a priori* plus personnellement adressée à l'élève, peut circuler, s'il les montre à d'autres élèves, si les parents s'en jugent destinataires, sans compter la possible diffusion, à des fins diverses, dans d'autres circuits de communications plus inattendus, comme le blog de l'élève ; inversement, une annotation sur un bulletin peut n'être lue par personne d'autre que son auteur (alors que la destination prévue de cet écrit est multiple : les parents, l'élève et, dans le secondaire, les autres enseignants de la classe, le chef d'établissement, voire d'autres acteurs éducatifs). Un autre écrit est ambigu à cet égard : le cahier de textes dans le secondaire ; s'il est susceptible de circuler entre le maître et les élèves, au moins dans sa définition officielle, dans les faits (comme dans le discours des enseignants), ce n'est pas le cas, même s'il passe, en début et en fin de cours, entre les mains des enseignants (mais pas toujours, quand ce dernier l'emporte chez lui pour le remplir...)<sup>36</sup>.

## 2.2. La destination des écrits dans le discours des enseignants

La question de la destination des écrits n'est pas facile à traiter à la lecture des questionnaires, pour les mêmes raisons que pour ce qui est des fonctions des écrits : pour prendre un exemple, il va de soi que lorsqu'un enseignant écrit « élèves » en réponse à la question « Quels sont les écrits que vous produisez dans le cadre de votre métier ? », la catégorie implicite est sans doute « écrits pour les élèves », mais cela ne règle pas tout, puisqu'il peut s'agir d'écrits destinés aux élèves ou d'écrits pour faire cours aux élèves ; on peut en dire de même pour « fiches », le mot pouvant désigner les « fiches de préparation » (auquel cas on est dans la catégorie « préparation ») ou des « fiches de travail pour les élèves » – ce que les entretiens font apparaître.

34. Écrits qui peuvent être jugés mineurs certes, mais qui n'ont pas à être « niés » ou « négligés » – ce sont les termes qu'emploie Clerc à propos des écrits fonctionnels.

35. Dans le cas d'un retour de rapport d'inspection, par exemple.

36. Dans la pratique, le cahier de textes du secondaire ressemble de près au cahier journal de l'enseignant du premier degré, cahier personnel, non lu par les élèves, même s'il peut avoir d'autres destinataires, comme l'inspecteur ou le remplaçant...

Mais, suite à notre première enquête exploratoire, qui faisait ressortir l'importance, dans le discours des enseignants en entretien, de la question du destinataire, nous avons envisagé une question explicite sur les destinataires dans le questionnaire : une interprétation est alors plus directement possible, sans recours à la grille de lecture que peuvent constituer les entretiens. Quand on demande aux enseignants à qui sont destinés leurs écrits, ils déclarent que la majorité des écrits professionnels qu'ils composent sont destinés aux élèves. Cela ressort clairement des réponses au questionnaire : 57% des écrits cités sont, selon eux, destinés aux élèves. L'autre destinataire important est l'enseignant lui-même : toujours dans le questionnaire, 30% des écrits cités par les enseignants sont destinés à eux-mêmes ; la proportion importante des écrits « pour soi », considérés comme *écrits professionnels* alors qu'ils ne sont lus par aucun des autres agents de l'institution, peut être interprétée comme un indicateur caractéristique de la position sociale du métier exercé, qui devient ici nettement un métier d'encadrement.

L'écrasante domination des écrits « pour les élèves » et « pour soi », dans le questionnaire (86,5 %) semble à mettre en relation avec la fonction didactique des écrits qui font le cœur du métier. Une observation statistique est à prendre en compte et mérite interprétation : dans les réponses au questionnaire, les proportions entre les écrits destinés aux élèves et les écrits destinés à soi sont corrélées de façon négative (autrement dit, plus on déclare écrire pour les élèves, moins on déclare écrire pour soi, et inversement). Il nous semble, à partir de la lecture des transcriptions d'entretiens, que c'est en fait la déclaration du destinataire qui est ambiguë, au sens où la destination peut être entendue comme destination de l'objet lui-même ou de son contenu. C'est assez net pour la fiche de préparation, qui est « objectivement » un écrit « pour soi » (si on l'envisage comme objet), mais que certains enseignants considèrent comme écrits pour les élèves, dans la mesure où le contenu est produit pour et en fonction d'eux. Cela semble confirmé par la dispersion des résultats dans l'analyse des réponses au questionnaire à propos des écrits « pour soi » : certains pensent ne jamais le faire dans le cadre de leur métier, d'autres au contraire déclarent le faire constamment et n'écrire (presque) que pour soi...

Cette ambiguïté de la déclaration du destinataire peut tenir également au fait que l'enseignant peut interroger l'acte de *conception* de l'écrit ou sa *visée d'enseignement* : cela peut induire, dans les réponses à la question du destinataire, une centration soit sur l'enseignant en tant que concepteur, soit sur l'élève en tant que finalité ultime de l'écrit. Mais en fait, cela confirme que l'essentiel de ce que les enseignants décrivent comme écrits professionnels concernent les écrits didactiques, qui portent sur la conception d'un contenu à destination des élèves. Cela est confirmé par la mise en relation des réponses à trois listes d'écrits demandés aux enseignants ayant rempli le questionnaire. On se rappelle qu'il leur était demandé au début de dire les écrits qu'ils produisaient dans le cadre de leur métier ; plus loin, il leur était en effet demandé de donner des exemples d'écrits destinés respectivement aux élèves et à eux-mêmes. Or, les trois listes se ressemblent :

- Liste initiale (sans spécification du destinataire) : préparations de cours, exercices, écrits pour les élèves, fiches ;
- Liste des écrits destinés aux élèves : fiches, exercices, cours ;
- Liste des écrits destinés à soi-même : préparation, cahier journal, cours.

L'analyse fait ressortir que les trois variables sont corrélées positivement : si les réponses à l'une des trois questions est plutôt représentative, elle le sera pour les deux autres. Autrement dit, on peut avancer que *préparations, fiches, exercices, cours, cahier journal* sont des dénominations qui constituent pour certains de ces enseignants un « fonds commun » qui leur permet de décrire à la fois les écrits professionnels en général, les écrits destinés aux élèves et les écrits

pour eux<sup>37</sup>. Or on peut dire que ce sont des *écrits topogénétiques* qui fixent un enseignant différent de l'élève.

Les disciplines scolaires ont, concernant les destinataires de l'écrit, une valeur discriminante : la proportion d'écrits destinés aux élèves dépend de la discipline enseignée. Sont vraiment atypiques, c'est-à-dire déclarent écrire très peu pour leurs élèves, les enseignants d'EPS ; déclarent écrire « énormément » pour leurs élèves plutôt les enseignants de mathématiques, sciences, histoire-géographie : ce partage disciplinaire pourrait correspondre à la place de la copie ou de la prise de notes selon les disciplines, ce qui amène à poser que les écrits professionnels contribuent étroitement à construire l'espace disciplinaire.

### 2.3. L'ambiguïté significative de la destination des écrits

On a parlé plus haut d'une possible ambiguïté dans les déclarations des enseignants concernant la destination de leurs écrits, que nous avons analysée comme une caractéristique des écrits à dimension didactique : l'interview de C1 mérite d'être analysée spécialement pour illustrer les ressorts de cette ambiguïté. Tout d'abord, à la sollicitation de l'enquêteur de « faire la liste des écrits professionnels » qu'il produit, C1 établit une première classification ternaire : « *Pour moi, pour l'établissement, pour les élèves ?* » Voici, d'abord, la liste que l'on peut établir à partir de l'entretien :

#### A) pour moi

- préparations de cours
- cours, supports d'activités
- DS<sup>38</sup>
- corrigés de DS
- sujets de brevet blanc
- carnet de bord = cahier de textes
- carnet de notes

#### B) pour l'établissement

- billet d'appel
- mot pour le CPE<sup>39</sup> ou l'administration (en cas d'exclusion d'un élève)
- mots pour un collègue (dans le casier)
- mots pour le CPE (gestion des absences des élèves)
- mots pour l'administration (problème administratif, d'orientation, de sanction)

#### C) pour les élèves

- documents que je leur donne, supports.
- le tableau
- informations de la hiérarchie, des CPE (notées au tableau)
- carnet de correspondance
- annotations

Contrairement aux autres enseignants, C1 place les écrits professionnels de nature administrative (ou scolaire) avant les écrits pour les élèves. Mais ce n'est vrai qu'en apparence : en fait, dans sa liste, C1 commence certes par un document « *pour soi* », les *préparations de cours*, mais poursuit avec des documents qui sont manifestement destinés aux élèves : « *Alors pour*

---

37. Ajoutons encore que ces mêmes écrits apparaissent en tête de la liste des écrits les plus importants selon les enseignants soumis au questionnaire. Inversement, les écrits destinés à l'administration ou à la hiérarchie sont les plus souvent cités parmi ceux qui sont considérés comme les moins importants.

38. Devoir surveillés.

39. Conseiller principal d'éducation, chargé de la vie scolaire au sein de l'établissement.

*moi, mes préparations de cours, mes cours, mes supports d'activités, les DS évidemment aussi. Les corrigés de DS, les sujets de brevet blanc. »*

S'agit-il d'un lapsus ou d'un dérapage discursif du listage par oubli des catégories construites ? On pourrait le croire, puisque plus loin, dans la catégorie des documents pour les élèves, C1 reprend certains écrits cités (soulignés en gras) :

– Et après ça effectivement il y a des documents à usage, on va dire, des élèves, à destination des élèves [...]. Donc c'est bien entendu les documents que je leur donne, donc les **supports**. Comment j'organise mes documents qui vont servir de **supports à l'activité** qu'on va faire en classe.

– [...] tout ce qui est à destination des élèves, les **supports de cours**, de **DS**.

Mais en fait, l'explication par le lapsus ou le dérapage discursif ne semble pas suffisante. On peut davantage y voir la trace d'un écart entre le sens apparent des expressions utilisées (qui semblent désigner des *destinataires*) et le sens réel que donne C1 à son classement. On le voit très vite dans l'entretien, à propos de la première catégorie, après intervention de l'enquêteur qui demande des précisions sur la fiche de préparation :

– Juste... Les prép. de cours ? À chaque cours ?

– Euh... plus maintenant, du moins... pour chaque cours il y a toujours au moins un **support** qui a été conçu [...] Des prép. de cours cette année, par exemple dans une séquence que je viens de terminer en 4<sup>e</sup> [...]. Il y avait une prép. de cours pour chaque cours étant donné que c'était une nouvelle séquence que je n'avais jamais faite auparavant [...] Avec lesquels j'ai l'habitude de tourner maintenant et pour lesquels je n'ai plus besoin de faire ça puisque je connais, je connais mes **activités**, relativement bien.

Nous soulignons deux mots :

– *support*, qui désignera plus loin les documents destinés aux élèves alors qu'il désigne ici les documents « *pour soi* » ;

– *activités*, qui semble assez proche (cf., dans l'entretien, les expressions suivantes : « supports d'activités » ; « supports à l'activité »), et qui désigne en tout cas clairement l'activité des élèves.

Si le *support* est donc clairement un écrit pour les élèves, il apparaît ici comme un document « *pour soi* » dans la mesure où il est lié à la préparation du cours. D'où, d'ailleurs, l'usage du possessif : « *mes cours, mes supports d'activités* » (possessif qui entre en résonance avec son usage appuyé à propos du cahier de textes : cinq occurrences). Il y a une impossibilité pour C1 de distinguer les préparations de cours et la fabrication des documents pour les élèves ; quand il parle des écrits « *pour soi* », à savoir « *mes préparations de cours, mes cours, mes supports d'activités* », il évoque aussi bien ce qui lui est destiné (et qui ne sera pas divulgué dans les mêmes termes aux élèves) que ce qui est destiné aux élèves : le cours et les supports d'activités ; les deux se combinant d'ailleurs dans l'expression « *support de cours* ».

Dans le deuxième entretien, on voit d'ailleurs une autre solidarité s'établir entre la préparation du cours « *pour soi* » et ce qui est donné aux élèves. Ainsi, s'agissant d'une « *mise au point théorique* », qui est clairement identifiée comme « *pour soi* », C1 ajoute :

Mais ça sert aussi des fois, bon il y a des petits points qui sont pas trop compliqués et c'est des petites choses que les gamins vont reporter à la fin de l'activité qu'on aura faite, en guise de mémoire de mise au point, de synthèse.

Autrement dit, ce qui ressort de cette analyse, c'est que les écrits « *pour soi* » sont des écrits centrés sur la *conception du cours*, sans référence, contrairement à ce que le classement laissait entendre à première vue, à la destination réelle de l'objet : l'usage du possessif signalé plus haut semble bien renvoyer à cette *centration sur l'activité de conception de l'enseignant*.

Et c'est ainsi qu'il faut comprendre encore la formulation du premier item de la catégorie « *écrits pour les élèves* » : « *comment j'organise mes documents qui vont servir de supports à*

*l'activité qu'on va faire en classe* ». Autrement dit, si lapsus il y a, c'est plutôt dans l'appartenance de cet écrit aux écrits « *pour les élèves* » : il n'aurait pas dû y paraître et s'il y paraît, c'est sans doute en raison de l'ambiguïté de la formule « *pour les élèves* », qui induit aussi une destination réelle – mais l'indexation de cet écrit à cette catégorie est, par la formulation (« *Comment j'organise mes documents qui vont servir de supports à l'activité* »), ramenée à la première, qui concerne les écrits *conçus par l'enseignant pour les élèves*.

En fait, l'analyse de l'entretien permet d'identifier clairement trois catégories :

- les écrits *conçus par l'enseignant pour les élèves* ;
- les écrits *administratifs à destination des instances administratives de l'établissement* ;
- les écrits *produits en cours, didactiques ou administratifs*.

C'est ce qui explique que le tableau, présenté comme « *radiographie du cours* », soit intégré à cette dernière catégorie, dans la mesure où il fonctionne comme élément de l'interaction entre l'enseignant et les élèves.

Cet entretien illustre bien, là encore, un aspect important de la conception de l'écriture professionnelle des enseignants, caractérisée pour l'essentiel par la *conception* d'un matériau destiné à *l'enseignement de contenus didactiques*.

## CONCLUSION

Il ressort de cette étude que les écrits que les enseignants reconnaissent comme écrits professionnels sont nettement *ceux qui touchent de près à leur identité*. Et cette dernière est en fait dessinée par la relation aux élèves et plus particulièrement par la relation didactique : les écrits didactiques sont ceux que les enseignants déclarent le plus facilement et le plus souvent.

Mais cette prédominance d'un type d'écrits fait ressortir de nos analyses une dimension intéressante : l'écart non entre le travail prescrit et le travail réel, mais entre le travail *réel* et le travail *énoncé* – ou entre le travail *visible* et le travail *caché*. Ce qui importe est le fait que certaines formes de l'écriture professionnelle ne soient pas *perçues* spontanément comme une tâche réelle, que cette dernière ne soit pas dite. Cela renvoie en fait à une tension forte entre la représentation de la profession (autour du noyau dur de la didactique et des écrits afférents) et la réalité de la profession (qui multiplie les tâches extra-didactiques et les écrits afférents). L'*ignorance* du travail effectif n'est pas que le fait des acteurs : elle semble être constitutive de l'évolution de la profession, comme de beaucoup d'autres.

Comme le dit Sophie Pène (1995, p. 106) : « L'engagement des personnes, par la signature, par la responsabilité, et avant tout du simple fait de l'activité langagière, est non seulement peu décrit mais même nié. » Or cette ignorance peut être source de tension professionnelle : ainsi, si les écrits qui ne relèvent donc pas d'actes d'enseignement explicite (à caractère disciplinaire ou non), par ailleurs nombreux, sont rarement cités spontanément par les enseignants, lorsqu'ils sont évoqués au cours des entretiens (souvent sur sollicitation de l'enquêteur), ils sont souvent reconnus comme source de difficulté d'écriture, en raison soit du temps qu'ils demandent, soit de la charge affective qui les caractérise, soit du peu d'investissement qu'y mettent les enseignants.

Décrire et faire ressortir cet aspect du travail enseignant peut être un des enjeux d'une description des écrits professionnels des enseignants. Pène encore (*ibid.*) pose en effet comme premier enjeu d'un recueil de la « parole au travail » : « Mettre en lumière les risques, les blessures et les violences silencieuses que provoque cette contrainte généralisée du compte rendu d'activité, auquel s'apparente tout écrit professionnel ».

Béatrice Fraenkel (2001/2005, p. 244 *sq.*) écrit :

Les premières recherches ont également démontré combien les écrits sont invisibles, les pratiques d'écriture et de lecture sont ignorées par les scripteurs et les lecteurs eux-mêmes. L'invisibilité des écrits est une constante que l'on retrouve à tous les niveaux de la hiérarchie et dans l'ensemble des secteurs d'activités.

Comme le dit Fraenkel, cela réactive certaines questions générales de la sociologie de la lecture (Balhoul, 1988) sur la nature même de l'écriture. Une trace visible apparaît dans les propos de E3, enseignant en CM2, qui fait part à l'enquêtrice de la remarque d'un inspecteur : « *Dites donc, vous écrivez beaucoup* », ajoutant : « *Je ne trouvais pas* »<sup>40</sup>.

Si les écrits didactiques dominent dans la perception qu'ont les enseignants des écrits professionnels, ils sont évidemment susceptibles d'une description didactique : de ce point de vue, décrire les écrits didactiques permet de mieux comprendre une partie importante du travail de l'enseignant, qui consiste à créer un système didactique, le maintenir, ouvrir et enrichir l'espace disciplinaire, etc. Il ne manque pas d'intérêt d'observer comment les écrits professionnels y contribuent : c'est ce que visent les analyses spécifiques de certains écrits didactiques dans les chapitres qui suivent.

## RÉFÉRENCES

- BAHLOUL Joëlle (1988) *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou.
- BARRÈRE Anne (2002) *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, l'Harmattan.
- CLERC Françoise (1999) « Écrire et enseigner », *Les langues modernes* n° 1, *Les mémoires professionnels à l'IUFM*, Paris, Bréal, février-mars-avril 1999, p. 8-17.
- DAUNAY Bertrand (2007) « Le journal de bord et la fiche de préparation : les aléas d'une écriture professionnelle », *Recherches* n° 47, *Enseigner le français : un métier*, Lille, ARDPF, p. 145-169.
- DAUNAY Bertrand, MORISSE Martine (2009) « Les écrits professionnels des enseignants : entre prescrit et réel, individuel et collectif », dans CROS Françoise, LAFORTUNE Louise, MORISSE Martine, *Écritures en situation professionnelles*, Presses de l'Université du Québec.
- FRAENKEL Béatrice (2001/2005) « Enquêter sur les écrits dans l'organisation », dans BORZEIX Anni, FRAENKEL Béatrice coord., *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 231-261.
- GIGUÈRE Jacinthe, REUTER Yves (2004) « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », *Cahiers Théodile* n° 4, Lille 3, p. 103-121.
- LAHANIER-REUTER Dominique (2005) « Enseignement et apprentissages mathématiques », dans REUTER Y., dir., *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*, Rapport de recherche ERTe 1021, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle Lille 3, p. 312-364.
- MARCEL Jean-François (2005) « Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France », dans MARCEL Jean-François, PIOT Thierry dir., *Dans la classe, hors la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*, Lyon, INRP, p. 191-204.
- MERLEAU-PONTY (1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.

---

40. Les entretiens font aussi ressortir la difficulté à considérer comme des écrits professionnels des écrits qui n'obéissent pas à une norme implicite de l'écriture, que ce soit les courriels (cf. L1) ou la saisie informatique de notes (cf. LP1).

- NONNON Élisabeth (1991) « Mettre au tableau, mettre en tableau : logique naturelle et formalisations écrites », *Études de linguistique appliquée* n° 81, *L'écrit dans l'oral*, Paris, Didier.
- NONNON Élisabeth (2000) « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères* n° 22, *Les outils d'enseignement du français*, Lyon, INRP, p. 83-119.
- NONNON Élisabeth (2004) « Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau », *Recherches* n° 41, *Traces*, Lille, ARDPF, p. 17-30.
- PÈNE Sophie (1995) « Traces de mains sur les écrits gris », dans BOUTET Josiane *dir.*, *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, p. 105-122.