

## Les préparations de cours entre écrire et dire

**Martine Fialip Baratte**

Laboratoire Theodile-CIREL, Université de Lille 3  
I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais, France

---

Cette communication prend place au sein de celles qui tentent de répondre à une des questions posée dans la problématique initiale du colloque: « Comment étudier l'activité du professeur à partir d'une perspective didactique? »

L'objet de ce travail est modeste et se borne à indiquer quelques éléments de réflexion sur le travail enseignant au travers des objets particuliers que sont les écrits professionnels et ici plus particulièrement *la préparation de cours* et de tenter de mettre au jour sa dimension didactique en reconstruisant d'une part, les aspects didactiques qui la composent et d'autre part, ce qu'ils révèlent des représentations des enseignants sur leur métier. *L'enseignant* est un des trois éléments du triangle didactique avec le *savoir à enseigner* et *l'élève*. C'est au travers de l'activité du professeur que s'effectuent en partie les processus de transposition didactique. Cette activité est « préparée » par des écrits. Il s'agit de s'interroger sur ce qui, dans ces écrits (ici la préparation de cours), constitue en quelque sorte les enseignants comme « sujets didactiques ». Le second pôle du triangle, les savoirs, sont mis en scène, rendus visibles et opérationnels par l'écriture des préparations de cours. Enfin le troisième pôle du triangle, l'élève, est dit être, par les enseignants, le premier destinataire de ces écrits: « *Les écrits les plus importants sont à mon avis ceux destinés aux enfants.* ».

Je reformulerais et développerais donc ma problématique dans la lignée des préoccupations du colloque de la manière suivante: « Comment, l'activité enseignante est-elle pensée et réalisée par ses propres acteurs à l'intérieur des disciplines et au travers de l'écrit emblématique qu'est la préparation? Comment celle-ci intègre-t-elle les modèles qui la traversent et les prescriptions officielles qui l'instituent et quelles conceptualisations enseignantes des disciplines peut-on reconstruire à partir de cet écrit? »

Les dimensions didactiques qui tiennent à la préparation ne sont cependant pas aussi simples à distinguer dans les données étudiées et que je vais détailler plus loin. Elles s'imbriquent souvent les unes aux autres dans des relations et des interactions complexes. D'où un plan qui ne reprend pas le découpage tripartite du triangle didactique. Après avoir défini le cadre théorique et dit quelques mots de la méthodologie, je tenterai de montrer que la préparation, telle qu'elle apparaît, mais aussi telle qu'elle est nommée et décrite dans les discours, ou encore telle qu'elle se présente matériellement, est déjà un écrit didactique. Ensuite, je reviendrai sur ses origines et le rapport des enseignants au « modèle » de la préparation. Dans une troisième partie, je regarderai le rôle des disciplines et des niveaux d'enseignement, celui de l'institution, le poids des destinataires, tout cela au sein de tensions et en relation avec le temps didactique.

### Eléments de cadrage théoriques et méthodologiques

Les recherches concernant la préparation apparentent celle-ci aux *écrits fonctionnels*, la différenciant des *écrits sur la pratique* que sont, par exemple, les journaux de classe ou les écrits de recherche (F. Clerc, 1999). Mais elle est aussi un genre scolaire selon la définition qu'en donne Yves Reuter (2005), à savoir: « catégorie de produits langagiers spécifiés par des modes d'organisation, des désignations, des pratiques, des fonctionnements énonciatifs, traits linguistico-textuels, des formes architecturales, des thématiques, des relations à des systèmes, une histoire; le tout en relation à leur sphère institutionnelle d'inscription. ». Elle est aussi un genre pour B. Daunay (2005, p.101) qui écrit: «... Il est possible d'identifier là un genre au sens où il est clairement reconnu par les acteurs et qu'il peut donner lieu à un discours de leur part. On peut reconnaître une caractéristique minimale de la fiche de préparation qui la distingue des autres écrits professionnels des enseignants: elle porte sur un contenu cognitif et sur la mise en activité des élèves, pour une durée brève, qui en général est la séance de cours; à valeur prospective essentiellement, elle permet à la fois de concevoir le cours (fonction cognitive) et de le gérer (fonction ergonomique). ». Elle a été encore analysée comme un outil de formation dans les recherches de Calame-Gippet (2002), Jaubert et Rebière (2002), Hatungimana (2007), Fialip Baratte (2007). Ces recherches montrent que la préparation fait partie des traditions et de l'histoire du monde enseignant, que son modèle est transmis lors de la formation des enseignants et que le brouillage et l'absence de clarification officielle entre sa prescription et sa recommandation fonctionnent comme une contrainte. Sa forme, tant matérielle que pédagogique est donc institutionnalisée et véhiculée pendant la formation en I.U.F.M.<sup>1</sup> ou à l'université et, conséquemment dans les modèles proposés sur Internet. Cette forme peut être considérée comme un modèle qui, nous le verrons ici, semble marquer profondément les représentations et les pratiques enseignantes longtemps après les années de formation.

La préparation de cours est donc un genre scolaire, hérité de la formation initiale des enseignants, à fonctions cognitive et ergonomique, s'inscrivant dans une temporalité particulière. Mais cette première définition n'en épuise pas la complexité: désignations et formes diverses, relations aux autres écrits professionnels, poids du modèle appris ou transmis, tension dans la construction du destinataire, rôle des disciplines d'enseignement, place donnée à l'élève et enfin intégration des différentes temporalités sont à prendre en compte.

Cette communication est issue des résultats d'une recherche et de journées de travail<sup>2</sup> rassemblées dans un ouvrage: *Les écrits professionnels des enseignants, Approche didactique*, B. Daunay (dir.), (à paraître). Cette recherche qui rassemble des chercheurs du laboratoire Théodile-CIREL<sup>3</sup> consistait à : « explorer et à interroger les écrits professionnels afin d'en comprendre et de mieux cerner *la dimension plus ou moins didactique* comme lieu de production de connaissances pour les sciences de l'éducation et, en particulier, pour les didactiques des disciplines en tant que champ définitoire de la profession »<sup>4</sup>. En effet, comme le constate Françoise Clerc (1999, p. 10), il existe peu de travaux sur les écrits professionnels des enseignants alors que le réseau *Langage et Travail* et de nombreux chercheurs s'intéressent, décrivent et analysent ces mêmes écrits dans d'autres secteurs professionnels que l'enseignement<sup>5</sup>. Les données utilisées sont issues de trois types de corpus: l'observation de séances de classe ou de cours de l'école maternelle au lycée ; deux entretiens avec

<sup>1</sup>Institut universitaire de formation des maîtres.

<sup>2</sup> Recherche menée de 2004 à 2008, financée par le BQR de Lille 3 (pour les deux premières années) puis par l'IUFM Nord – Pas-de-Calais (pour les deux dernières).deux journées de travail organisées en janvier 2009 autour de notre recherche avec des spécialistes d'autres disciplines que la nôtre.

<sup>3</sup>Théodile-CIREL: Théodile: Théories didactiques de la lecture-écriture, laboratoire de recherche de l'Université de Lille3.

<sup>4</sup>B. Daunay,

<sup>5</sup>Cf. bibliographie jointe.

chacun des enseignants observés (avant et après l'observation); un questionnaire, rempli par 73 enseignants de tous les niveaux d'enseignement dont les enseignants observés dans leurs classes.

### **Décrire la préparation comme objet didactique dans sa complexité**

#### L'écrit, ses appellations, sa matérialité

La préparation de cours est le premier objet qui vient à l'esprit des enseignants français lorsqu'on les interroge sur les écrits qu'ils produisent dans le cadre de leur métier. Elle apparaît aussi comme l'écrit le plus emblématique et le plus représentatif de ce même métier. Voici d'ailleurs ce qu'en dit un professeur de français en collège: « *Ce sont les préparations de cours qui font le sens du métier.* » C'est bien l'aspect didactique liminaire de cet écrit que les enseignants expriment en le citant comme le premier écrit qu'il réalisent et en le citant majoritairement. Ils le nomment diversement: « *Fiche de préparation, préparations de cours, grille de séquences, feuille de préparation de cours, préparation pédagogique, fiche pédagogique, cours* ». Ces appellations si diverses soient-elles, mais surtout les propos qui leur sont connexes et les décrivent, pourraient être résumés ainsi: « *un écrit préparant une séance disciplinaire d'enseignement-apprentissage circonscrite à un temps et à un lieu précis et particuliers* ». Cette définition partagée par les professeurs de la maternelle au secondaire, fait bien de la préparation le premier écrit didactique que les enseignants annoncent.

On peut relever, en observant le contenu des préparations, des éléments qui signent le second aspect didactique de cet écrit. Les objectifs d'enseignement, les notions à enseigner, l'organisation de la séance et parfois un bilan élaboré à la fin du cours, et revenant sur le déroulement de celui-ci, sont présents dans la majorité des préparations étudiées. Toutes incluent des documents divers, allant de textes de comptines ou de chansons et de textes littéraires (poésies, extraits d'ouvrages) à des documents (photographies, schémas) ou encore à des exercices provenant d'Internet ou de manuels. Les diverses formes que cet écrit, *connu* et *reconnu* de tous les enseignants, peut revêtir ne changent rien à son contenu: certaines sont manuscrites à l'encre ou au stylo (jamais au crayon de bois), d'autres tapuscrites, quelques-unes se présentent sous forme de tableaux, d'autres sont linéaires, enfin les supports sont des feuilles blanches ou lignées, mais la majorité d'entre elles contient les éléments didactiques cités ci-dessus.

Cette complexité des préparations se continue par leur mise en relations et en interactions avec les autres écrits professionnels. L'analyse de ces corrélations révèle le troisième aspect didactique de cet objet sur lequel il convient de s'attarder.

#### La préparation en relation forte avec les autres écrits professionnels

Les enseignants sont nombreux à citer la préparation en relation ou en tension avec d'autres documents. Il ressort de leurs propos, soit une *complémentarité*, soit une *concurrence* de celle-ci avec les autres écrits produits, propos situant toujours la préparation comme objet didactique par rapport à ces mêmes écrits, pensés, eux aussi, à fonctions « didactiques » ou, a contrario « non didactiques ». Voici la distinction très nette qu'en fait un enseignant de lycée: « *Alors on va dire qu'il y a deux types de documents entre guillemets. Il y a ce que j'appelle l'administratif, la gestion de cours et puis il y a énormément de travail de mise en forme de documents plutôt didactiques et de documents techniques.* »

Souvent, la préparation est mise en relation avec le *cahier journal* dans le premier degré et avec le *cahier de textes* dans le second degré. Ces *cahiers* rendent compte journallement du déroulement et du contenu des cours et permettent aux élèves de se repérer et aux enseignants d'assurer le suivi de leur enseignement. « *Alors je pense qu'il y a d'un côté les fiches de préparation, par matières ou par domaines qui permettent de préparer des séances et de savoir où on va. Et il y a de l'autre côté le cahier journal qui, je l'ai expliqué, je m'en sers vraiment au quotidien, comme on travaille en collectif et par groupe, par groupe de niveaux, c'est vrai que ça me permet un petit peu de savoir qui doit faire quoi à quel moment et surtout si les enfants sont en autonomie ou s'ils ont*

*besoin d'un adulte pour les aider.* » Les fonctions didactiques de ces deux écrits sont facilement reconstruisibles: la préparation est disciplinaire et met en scène les savoirs à enseigner et la manière de le faire. Le cahier journal a une vocation pragmatique, une fonction mnémotechnique et donne le fil conducteur de la séance. Ce sont ensuite les *progressions* ou *programmations* que les déclarations associent à la préparation. Celles-ci déroulent les notions à enseigner sur un laps de temps plus long que celui des *cahiers*: période de plusieurs semaines ou année scolaire. Comme les cahiers, elles complètent le plus souvent la préparation de cours, leurs fonctions étant clairement identifiées et distinguées de celles de cette dernière.

Ces deux types d'écrits coexistent et cohabitent donc pacifiquement avec la préparation à condition que les fonctions de l'une et des autres soient clairement définies et se complètent dans une perspective didactique. La *complémentarité* engendre alors une utilisation intelligente et efficiente des écrits didactiques.

Ils se concurrencent et finissent par s'évincer l'un l'autre si leurs fonctions sont vécues comme faisant double-emploi: « *Je l'ai utilisé [le cahier de textes] en début d'année et c'est fini, parce que je me suis rendu compte que tu y notais exactement la même chose que lors de tes préparations de séances et de tes bilans, et donc en fin de compte pas faire deux fois la même chose.* » (professeur d'EPS en collège). L'efficacité didactique engendre alors des choix et des abandons. Les enseignants ont à gérer l'existence de différents genres scolaires, certains prescrits et d'autres pas<sup>6</sup>. Lorsque leurs fonctions n'apparaissent pas évidentes ou encore lorsque le poids et la spécificité de la discipline<sup>7</sup> entrent en jeu, ces écrits deviennent concurrentiels et l'un d'entre eux finit par disparaître. Ce choix est un choix didactique, dicté ici, comme pour les écrits complémentaires, par l'efficacité. Cette concurrence devient plus vive encore avec l'apparition d'écrits tendant à remplacer l'écrit traditionnel qu'est la préparation. Sont cités ainsi: les documents extraits des manuels et les documents trouvés sur Internet. Mais sont aussi cités comme faisant double-emploi avec la préparation: le projet d'établissement, le projet disciplinaire, les ouvrages théoriques, et les données inscrites sur le tableau.

On voit apparaître des tensions qui traversent les discours enseignants et semblent caractériser cet écrit. Elles s'accroissent encore lorsque de nouveaux aspects de la préparation sont évoqués. La plus grande partie du texte pourrait donc s'intituler « tensions ». La seconde tension récurrente des discours est la référence à un modèle et donc à une représentation idéalisée de la préparation de cours qui devient problématique lorsqu'elle se heurte à l'efficacité programmée et au temps d'écriture. C'est l'objet du paragraphe suivant.

#### *Du modèle et de ses déclinaisons didactiques*

Les discours restituent, le plus souvent en creux, mais parfois en plein, les traces d'un *modèle* initial, appris durant la formation à l'I.U.F.M. ou à l'université; circulant sur Internet et largement partagé et reconnu dans les représentations enseignantes<sup>8</sup>; modèle que l'on retrouve encore dans quelques préparations écrites parmi celles observées. Ce modèle consiste en une fiche type comportant les objectifs d'enseignement, les compétences attendues et visées, le déroulement de la séance minuté, les consignes à donner, les activités des élèves, et un bilan final (à effectuer à la fin de la séance). Si le genre « préparation » ne peut se définir que par rapport à d'autres genres scolaires, il semble aussi que son existence et sa réalité ne puissent être cernées que par référence à ce modèle. Pour cela, il faut partir de l'origine de la « fiche de préparation », du modèle transmis par l'institution ou par la tradition scolaire; modèle présent, explicitement ou implicitement dans tous les discours, que les enseignants reproduisent ou à partir duquel ils inventent de nouvelles formes de « préparation ».

<sup>6</sup>J'aborde la prescription dans le paragraphe 3.2.

<sup>7</sup>Voir le paragraphe 3.1.

<sup>8</sup>Voir les documents n° 2 et 3 en annexe.

Les préparations fidèles au modèle sont souvent des préparations effectuées dans les premiers temps du métier. Ces préparations sont conservées, réactualisées et complétées d'une année sur l'autre: ce sont uniquement les documents et les exercices destinés aux élèves qui sont renouvelés au fil des parutions et des recherches. La « fiche » elle-même ne change pas: elle est manuscrite et le papier finit souvent par jaunir. On peut reconstruire au travers des discours, que l'enseignant la conserve, alors qu'il en maîtrise parfaitement et le contenu et le déroulement, pour les raisons suivantes: il hésite à se défaire d'un écrit qu'il a élaboré, « *ça peut toujours servir* », « *ça me rassure, ça prouve que j'ai travaillé* », etc. Les préparations « divergentes » sont le plus souvent annoncées par les enseignants plus anciens dans le métier. Elles ne mettent l'accent que sur les points forts et en particulier sur les notions à acquérir et les outils permettant cet apprentissage.

Il faut s'interroger sur les motifs à l'origine de cette fidélité ou de ces « écarts »<sup>9</sup> au modèle. L'efficacité et la fonctionnalité sont les premiers arguments avancés tant pour justifier la reproduction du modèle que pour en expliquer son éloignement. Pour les enseignants débutants, le modèle est un guide, voire une bouée de secours qui leur permet de maîtriser une des nombreuses tâches de leur nouveau métier: la préparation de cours et surtout le déroulement de la classe. Voici ce qu'en dit une jeune professeur des écoles: « *Je consulte durant la journée les fiches de préparation qui me servent sur le moment durant la séance, quelques fois j'y reviens pour voir un petit peu* ».

Pour les enseignants plus anciens dans la profession, la préparation telle que conçue en formation est un outil contraignant dans sa rédaction, mangeuse de temps et à l'efficacité peu reconnue: « *Ce dont je me passe maintenant parfaitement, c'est la façon rébarbative et beaucoup trop longue de rédiger des préparations comme celles qu'on pouvait nous apprendre à faire lorsqu'on était en Ecole Normale et à l'I.U.F.M.* ». Il n'est donc pas étonnant que l'on s'en éloigne afin de pallier ces inconvénients, toujours dans un souci d'efficacité. Cependant dans la plupart des préparations observées, on retrouve des traces du modèle initial: certaines rubriques sont reprises: les objectifs d'enseignement, le découpage sont respectés: une séquence d'enseignement concernant une notion est divisée en séances de cours. Le déroulement est fonctionnalisé: lorsqu'on acquiert une certaine habitude, on ne détaille plus le temps de manière précise et on n'indique que les points forts de la séance: la notion théorique, son transfert pour les élèves sous forme de phrases ou de texte à recopier et à retenir, les exercices à effectuer et des remarques sur des points précis: par exemple, en école élémentaire dans une séance d'éducation civique: « *faire comprendre aux enfants qu'il existe d'autres déclarations qui prolongent la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* ». Le bilan final est peu repris ou alors sous la forme d'évaluations.

C'est toujours dans une préoccupation didactique, que l'on réfère, imite ou s'écarte du modèle appris ou transmis. C'est toujours au nom de l'efficacité que ce modèle est repris lorsqu'il est pensé comme opérationnel et aidant, ou, au contraire, rejeté et réinterprété lorsqu'il demande trop de temps pour être réalisé et empiète alors sur les autres activités à préparer.

### **La préparation et les éléments du système didactique qui s'y donnent à voir**

Devant la complexité mise au jour, une seule question reste alors d'actualité, non plus: « Quel est cet objet? » mais: « En quoi cet objet traversé de tensions, à appellations et formes diverses est-il un écrit didactique? » On peut en effet, se demander, au travers des tensions et au delà des dénominations et des formes écrites ainsi que des utilisations et des pratiques déclarées qui n'en épuisent pas la complexité, ce qui constitue l'unité et la spécificité de tous ces écrits et donc de l'objet *préparation*? Pour cela, il faut prendre en compte la dimension didactique. Quelques aspects de cette dimension didactique ont déjà été repérés dans les paragraphes précédents malgré les disparités apparentes. Mais d'autres éléments peuvent être reconstruits dans les discours analysés. Nous verrons ainsi, dans un premier temps, le rôle des disciplines d'enseignement et des

<sup>9</sup>Il n'y a dans cette expression aucun jugement de valeur: le modèle est le point de départ à partir duquel l'analyse des écrits produits peut s'effectuer.

niveaux de classe. Ensuite, nous remarquerons le poids de la prescription et des destinataires dans l'écriture de la préparation et enfin nous étudierons le rôle des différentes temporalités à l'œuvre dans son élaboration et lors de ses utilisations en classe et au cours de la carrière enseignante.

#### Le rôle des disciplines et des niveaux d'enseignement

Les disciplines et les niveaux d'enseignement façonnent l'objet *préparation*. À l'école maternelle, la préparation est mise à l'épreuve de l'organisation du temps didactique. À l'école élémentaire, le modèle appris traverse les disciplines et hante certaines autres, exclues de la préparation. En effet, certaines disciplines (français, histoire, géographie, sciences, mathématiques) nécessiteraient d'être préparées par écrit, d'autres moins (éducation physique et sportive, musique, arts plastiques). Dans le secondaire, la préparation se décline différemment selon les disciplines (en français, on trouve des préparations « standardisées » et référées à des notions théoriques et à des textes littéraires; en E.P.S., les préparations sont plus originales)<sup>10</sup>.

Selon les niveaux d'enseignement, l'écrit *préparation* et ce qu'en disent les enseignants diffèrent. On peut, dans un premier temps, expliquer ces différences par l'organisation de l'enseignement dans ces différents niveaux pour s'apercevoir ensuite que ce sont aussi les disciplines qui infléchissent la forme et le fond de la préparation.

Il est possible en observant ces préparations d'avancer que, plus la discipline réfère à des savoirs anciens ou universitaires, institutionnalisés et appartenant à la tradition scolaire, plus la préparation sera précise dans les savoirs théoriques et stabilisés transférés, et donnera à voir quelque chose de l'organisation et de la transmission de ces savoirs. C'est le cas des préparations de français. L'enseignant de français dans le secondaire et, en particulier, l'enseignant de littérature reproduit dans ses écrits professionnels les habitudes propres à cette discipline qu'il a lui-même apprises: « *Quand je fais un questionnement par exemple sur un texte littéraire parce que ça me rappelle mes études.* » Il en est de même pour les sciences, l'histoire et la géographie.

Les disciplines se déclinent dans le second degré au sein des préparations selon leur place dans l'histoire et les traditions scolaires, selon leurs dimensions didactiques et en particulier la mise en place des activités réalisant la transposition didactique. A l'intérieur d'une même discipline des distinctions peuvent s'opérer. Ainsi ce professeur d'éducation physique et sportive au collège qui explique: « *Je fais tout simplement des préparations en expression que je ferais plus sur un travail de course à pied par exemple... Ça me demande plus de réflexion... Et pour réfléchir, j'ai besoin d'écrire.* » Je passe là sous silence le rôle de l'écriture qui aide à réfléchir...

A l'école maternelle, l'absence de « discipline » entraîne l'absence de préparations disciplinaires. A l'école élémentaire, la multiplicité des disciplines à enseigner invite à opérer des sélections dans les préparations: « *Il y a des fois où j'ai vraiment besoin de préparer, je dirais plus en Histoire, parce qu'il y a une question de dates, etc., tu vas pas sortir n'importe quoi.* »

Ces choix sont dictés majoritairement par des nécessités didactiques même si les représentations des différentes disciplines y ont à voir, en partie du moins. On fait des préparations en français, en histoire, en sciences, peu en mathématiques et presque jamais en E.P.S., musique ou arts plastiques. D'autres enjeux influent sur l'écriture des préparations, par exemple la position de la classe dans le cursus: « *Plus on a des enfants jeunes, c'est à dire au CP<sup>11</sup>, plus on est obligé de préparer d'écrits.* ». C'est aussi le cas pour la grande section de maternelle, la classe de troisième ou de terminale; classes-clés dans le système scolaire français. Le niveau des élèves a parfois des incidences sur l'existence ou la consistance des préparations. Dans certains établissements, les répartitions des élèves dans les classes se font selon leur niveau scolaire: « *Et là j'avais deux*

<sup>10</sup>Cf. les annexes.

<sup>11</sup>C.P.: le cours préparatoire.

*classes de troisième, et là j'ai pas fonctionné du tout de la même façon dans une troisième et dans l'autre. »*

Les disciplines spécifient didactiquement l'objet préparation. L'élémentaire est le lieu où les disciplines se montrent en concurrence et où les représentations permettent de construire le rapport hiérarchisé à ces disciplines. Le secondaire creuse le rapport à chaque discipline. Les représentations disciplinaires des enseignants se montrent dans leur discours: certaines disciplines nécessiteraient pour être enseignées, à un moment précis, dans des circonstances particulières, devant un public spécifique, une préparation écrite; d'autres dans ces mêmes conditions appelleraient à des préparations non visibles (*« je l'ai dans la tête »*), voire à des improvisations (extrêmement rares, mais s'appuyant toujours sur les souvenirs de préparations ou de leçons antérieures).

#### Les destinations de la préparation

Nous avons vu quelques tensions apparaître au fil des discours et des écrits même: les tensions liées aux fonctions attribuées à la préparation et à la référence au modèle. Nous avons « aperçu » une petite part du rôle joué par les différentes temporalités: la préparation peut couvrir une séance d'une heure, une journée ou plusieurs semaines. Nous avons entendu, dans certains propos, « une course après le temps ». Ces tensions caractérisent didactiquement la préparation qu'elles naissent des fonctions, des destinataires ou des représentations qui lui sont inhérentes.

La fonction déclarée de la préparation est didactique. Or cette fonction se heurte épisodiquement (lors d'une inspection) à une autre fonction revêtue par la fiche de préparation: la fonction d'évaluation: *« Et j'ai l'impression que ces écrits s'adressaient davantage à une hiérarchie qui serait venue me voir plutôt qu'à moi-même, donc on nous demandait d'écrire, de rédiger des préparations de classe d'une façon telle qu'au bout du compte, on se demandait si c'était pour nous ou pour un éventuel conseiller pédagogique ou inspecteur, qui serait venu nous voir dans la classe. »* Il en découle une tension importante, surtout pour les enseignants du premier degré, initiée par cette prescription réelle ou supposée et par l'exposition à un lecteur particulier: l'inspecteur. La fonction d'évaluation, ainsi que la contrainte d'écriture imposée, qui découlent de cette prescription, entrent en concurrence avec la fonction didactique que l'enseignant scripteur attribue à cette même préparation. Ainsi naissent des difficultés à considérer et à rédiger un même objet pour des destinations et des destinataires différents (que certains pensent même antagonistes). Un écrit professionnel aurait, dans les représentations enseignantes, une fonction propre et une seule. Ce brouillage renvoie à des difficultés inhérentes à l'écriture décrites par Yves Reuter (1996, p.51), en particulier la construction du destinataire. La préparation s'accommode mal de destinataires et de fonctions pluriels. Le double-emploi réapparaît ici, initié par la prescription institutionnelle réelle ou imaginée: le cahier journal et le cahier de textes sont des documents officiels, pas la préparation. Cependant, la représentation de celle-ci comme étant obligatoire est tenace et perdure: *« C'est-à-dire que si un inspecteur vient, on est censé lui montrer une préparation, bon, en lui montrant la préparation, il a pas besoin de regarder dans le cahier de texte, je veux dire euh... ça fait double boulot. »* Si les enseignants se sentent tenus de remplir ces deux documents, ils ressentent alors une contrainte qui vient s'ajouter à celle engendrée par le destinataire.

Si la préparation est à visée didactique, elle est bien vécue, si elle est à fonction évaluative, elle récupère les contraintes réelles et supposées du modèle et de la prescription, oublie son objectif didactique pour se conformer à ces prescriptions, perd tout intérêt aux yeux de son rédacteur et devient un véritable pensum, voire une intrusion difficile à accepter.

### Le rapport au temps

Le rapport au temps qui se montre dans les discours est lui aussi complexe et conflictuel. C'est dans les écarts entre des situations idéales, un temps que l'on rêve de maîtriser et une réalité qui se révèle à mille lieues de ces représentations que se mesurent ces tensions.

La relation didactique se déploie dans des temporalités différentes: « Trois organisations de savoir au moins peuvent être distinguées: celle qui préside à la mise en texte du savoir (avant l'enseignement), celle qui permet de programmer le savoir à enseigner (dans la préparation de l'enseignant), celle qui décrit le savoir enseigné (dans le déroulement du cours). » (Reuter, éd., 2007). Il se trouve que la préparation est bien souvent un condensé écrit de ces trois temps. Elle est présentée comme problématique par les enseignants lorsque ces trois temps entrent en conflit : temps d'écriture et temps annoncé, temps de réalisation et d'exécution ; ces temporalités « courtes » se mesurant à une temporalité « longue » : celle de la carrière enseignante et se heurtant à une temporalité rêvée et idéalisée qui les ferait coïncider en diachronie et synchronie ; le temps d'écriture de la préparation étant, pour certains enseignants, plus long que le temps de réalisation du cours qu'elle initie. Elle est vécue sereinement lorsque les temps coïncident et sont en interactions renvoyant alors à la fonctionnalité de la préparation.

### Le temps annoncé se heurte au temps d'écriture et au temps dispensé en cours

Ce temps annoncé ou temps didactique qui permet à l'enseignant « de mettre en scène et de différencier des savoirs anciens et des savoirs nouveaux » (Reuter, éd., 2007) ne coïncide, on le découvre dans les discours, ni avec le temps de sa mise en forme et de sa « visibilité » par l'écriture sur le papier, ni avec le temps réellement passé en classe ou temps d'exécution.

Le temps d'écriture et d'élaboration est pour certains trop long et devient alors une contrainte: une enseignante en école élémentaire déclare: « *les fiches de prép., ça prend beaucoup de temps même si ça permet de voir où on va. Mais c'est quelque chose d'assez contraignant au final, je trouve.* ». Pour d'autres, il constitue un réel plaisir intellectuel de recherche et de construction pédagogique: un professeur de collège annonce: « *Je trouve qu'elle est jolie notre fiche de projet pédagogique, c'est clair, oui, ça j'éprouve vraiment du plaisir à le faire.* »

Le temps d'exécution ou le temps d'enseignement dans la classe correspond exactement au temps didactique annoncé dans la préparation, le déborde ou lui est insuffisant. « *La rédaction d'une préparation de classe, si elle est plus longue que la séquence elle-même, je trouve que là il y a quelque chose qui ne va pas* ».

En amont, le temps didactique se heurte à la mise en écriture et en aval, à la mise en œuvre de la préparation. Il se trouve à la charnière de ces deux temporalités, la première tentant de le maîtriser par l'écriture et la seconde le faisant exister et se déployer lors de la séance de cours. C'est la dimension prospective de la préparation qui est, ici rétrospectivement, mise à mal. Il s'agit de maîtriser l'écart entre l'activité d'écriture et l'activité d'enseignement avec, comme sous-entendu, la représentation que le temps de la première ne devrait en rien excéder celui de la seconde.

### Les sorts multiples de la préparation ou le troisième temps le temps rêvé ou oublié

Après la classe, on jette la préparation, on la garde telle quelle pour un usage futur, on la retravaille ou on la transmet (en regrettant parfois que cette mutualisation soit si peu fréquente) : « *Mon rêve ça serait ça moi, ça serait qu'on arrive à avoir un lieu où tout le monde centralise ses documents par thème et où on aurait un fichier ressource pour tous les profs et on pourrait arriver à faire une espèce de banque de données communes Malheureusement c'est pas comme ça que ça se passe, c'est-à-dire que chacun fait sa petite cuisine dans son coin et donc il y a une énorme perte d'énergie.* » La mutualisation ne se réalise que, lorsqu'à l'origine de l'écriture de la préparation, n'existe pas ce que les propos suivants explicitent clairement: « *Les préparations, c'est personnel et je ne les prête pas* ».



Certains enseignants reprennent ce support et le modifient, toujours à des fins didactiques. Les propos qui suivent en sont un exemple très concret : *« Alors s'il m'arrive de reprendre des fiches de préparation et de les transformer, je les transforme souvent parce que si je refais par exemple une séance une année après ou deux années après, j'aurai forcément une réaction des enfants puisque la classe sera différente et donc je pourrai être amené la seconde fois ou la troisième fois, à faire des choses différentes, toujours pour arriver au même but comme je disais tout à l'heure, mais disons que je peux être amené à considérer un aspect auquel j'avais pas pensé la première fois donc un éclairage nouveau sur la séquence. »* On voit bien là se dérouler les préoccupations didactiques de cet enseignant d'école élémentaire: il modifie sa préparation en tenant compte des élèves, des contenus à enseigner pour atteindre le même objectif d'enseignement-apprentissage. Le rôle des disciplines semble important dans la réécriture ou la modification de la préparation: le même enseignant, afin de préciser son propos, donne un exemple en lecture ou plutôt en littérature : *« Si c'est une lecture de texte ça peut être des questions plus précises par rapport à une interprétation, des petites choses auxquelles je n'avais pas pensé la première fois mais qui me sont venues en cours une fois suivante que dans ce cas j'ajoute ou alors, il est assez rare que je supprime, dans ce cas là ce sont des petites choses que j'ajouterai, que j'annoterai à la fiche de préparation »*. On peut voir là, et d'autres exemples le confirment, une attention particulière portée à certaines disciplines; attention qui, a contrario, signale les disciplines auxquelles on n'accorde pas la même sollicitude. Le temps, toujours, intervient dans cette réécriture avec encore le même souci d'efficacité: *« mais je ne repasse pas un temps qui me semble inutile à rédiger une nouvelle fiche de préparation complète, je me contenterai d'annoter, d'ajouter de mettre quelques petites précisions en plus. »*

Réécriture, mutualisation, thésaurisation ou abandon, après le cours la préparation subit des sorts variables. Entre la réutilisation sans modification, les modifications à fins de réutilisation, l'écriture et la réécriture entrent en jeu. Il faudrait regarder ce que les fonctions anticipées de mutualisation et de réutilisation transforment lors de la rédaction de la préparation: écrit-on à l'identique une préparation éphémère et une préparation que l'on va prêter ou réutiliser? La forme, la mise en page, le support, le contenu seront-ils différents? A quoi la nécessaire communication avec le futur lecteur oblige-t-elle? Là encore, comme pour la fonction évaluative, la fonction de mutualisation met au premier plan le rôle didactique de la préparation lié le plus souvent au statut de son destinataire (débutant, collègue, etc.).

#### La préparation au fil du métier

Un quatrième temps intervient ainsi si l'on s'intéresse à l'existence au long cours de la préparation au sein d'une pratique professionnelle. Dans la durée, la préparation prend un autre sens : les tensions s'y dissolvent, les affirmations discursives la concernant s'affermissent et ce sont, au bout du compte, d'une part, une préparation modèle que l'on dit faire pour les inspections et d'autre part, une préparation très fonctionnelle et adaptée aux besoins du moment que l'on dit faire pour soi dans un but d'efficacité didactique. La préparation s'apprend en formation et ce modèle perdure. Il est souvent mentionné: *« alors en fait moi, je prépare plus comme au début, comment dirais-je au début de ma carrière, mes leçons dans l'ordre exactement, de ce que je vais faire très précisément. »* Cette enseignante retient un aspect du modèle appris, le fil conducteur, dont la pratique l'a peu à peu émancipée.

Au fil des années, la préparation témoigne d'un savoir-faire qui s'acquiert avec le temps et finit parfois par exclure l'écriture: *« Ma préparation, je l'ai dans la tête »*. Plus on avance dans le métier, moins on dit avoir besoin d'écrire ses préparations. Si en début de carrière, on remplit les fiches de préparation (par obligation institutionnelle, par besoin de sécurité professionnelle, voire par nécessité), vers le milieu et la fin de carrière, on choisit et on écrit celles que l'on juge indispensables et il arrive même que l'on improvise des séances: *« Mais sinon je n'en fais plus du tout (des préparations) parce que je trouve que c'est complètement inutile. De toute façon je vais pas préparer, disons moi que je vais pas préparer à l'écrit mais je vais préparer effectivement dans*

*ma tête... parce que j'ai euh une certaine habitude et puis... les choses m'apparaissent plus clairement que...qu'au tout début. »*

La mutualisation indispensable pour certains enseignants débutants se dissout elle aussi dans la pratique professionnelle: « *c'est vrai qu'il y avait des préparations qu'on pouvait se passer au début parce qu'on sentait qu'on avait besoin de s'épauler un peu, mais maintenant je me passe volontiers des préparations des autres.* » dit un professeur des écoles.

La préparation peut être appréhendée comme une pratique tributaire du parcours professionnel des enseignants. Elle a alors une histoire s'inscrivant dans une diachronie qui la fait exister comme outil de formation, puis comme écrit indispensable à l'activité débutante d'enseignement pour peu à peu la dissoudre dans des habitudes, des routines qui la rendent parfois invisible, parfois squelettique ou, a contrario, plus pointue et consistante ou encore la remplacent par des substituts. Si il lui arrive, temporairement de disparaître matériellement du cartable et des pratiques des enseignants, elle ressurgit au détour de nécessités particulières, souvent liées à des impératifs didactiques.

L'écriture et l'utilisation de la préparation sont en relation forte avec les différentes temporalités. En synchronie, les débordements temporels (ou jugés comme tels) sont source de conflits. En diachronie, c'est l'existence même de la préparation qui est en jeu.

### **Conclusion**

La préparation en tant que genre scolaire, se dessine au travers des discours enseignants, par des désignations diverses, recouvrant des écrits étendus ou un écrit concis, mais référant toujours à un modèle, absorbant et fonctionnalisant d'autres écrits professionnels ou entrant en tension voire en opposition avec eux. L'objet *préparation* réalisé présente de nombreuses variantes : à côté de la fiche fidèle au « modèle », les enseignants s'emparent de la préparation et la déclinent sous de nombreuses formes : la longueur de l'écrit, le choix des rubriques, le développement de certains points, l'oubli ou au contraire le rajout d'autres, mais toujours à partir du même canevas et de la même trame, fortement conseillés voire prescrits et, pour certains d'entre eux, appris lors de la formation. Les nombreuses formes revêtues par la *préparation* sont ainsi unifiées par le modèle qui sert de référence au genre, tant dans les représentations des enseignants que dans les pratiques effectives d'écriture. Mais, c'est d'abord l'objectif didactique qu'assignent les enseignants à cet écrit qui unifie le genre. Il s'agit de rendre visibles, lisibles et fonctionnels pour les élèves, pour eux-mêmes et pour d'éventuels lecteurs institutionnels ou pas, les savoirs transposés, les démarches d'enseignement-apprentissage et le travail effectué. En effet, pour tous les enseignants, il faut « penser le cours avant de le faire », même si la totalité de cette élaboration ne se traduit pas par une trace écrite. Donc, lorsque la préparation écrite existe, qu'on la nomme *fiche*, *séance* ou *cours*, qu'elle émane de scripteurs appartenant au primaire ou au secondaire, le genre scolaire *préparation* s'identifie et se caractérise par les dimensions didactiques qui président à sa réalisation et à son exécution. La préparation est un écrit professionnel didactiquement important parce qu'il rend compte d'une pratique, parce qu'il permet de mettre au jour les représentations disciplinaires, par ce qu'il montre de la transposition didactique, enfin par la fonction chronogénétique qu'il assure en structurant le temps didactique.

Les préparations de cours ont toujours un rapport avec l'organisation concrète de l'enseignement d'un contenu de savoir disciplinaire et c'est ce qui nous amène à les considérer comme des écrits à fonction didactique. Dans la recherche d'où sont issues ces pages, ce sont les écrits cités prioritairement et majoritairement et ils le sont comme écrits didactiques. Ils sont liés à des disciplines, à des contenus d'enseignement et destinés aux élèves. Certains contiennent même des écrits réflexifs, regard et retour sur une séance de cours sous forme de bilan. Les trois pôles du triangle didactique sont présents. Mais la dimension de ces écrits ne s'arrête pas là. B. Daunay écrit : « *Il est des écrits dans lesquels s'inscrit le système didactique (sans pour 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>12</sup>*

Dans la préparation, ainsi que le dit B. Daunay, s'inscrit et se donne à voir le système didactique. Les savoirs s'y déclinent sous leur forme enseignable. Les destinataires principaux, les élèves, y sont présents par les exercices, les consignes, les remarques et les adresses qui leur sont destinés. Cet écrit professionnel qu'est la préparation nous permet d'approcher au plus près un pratique que tous les enseignants déclarent effectuer ou avoir effectuée. Grâce à leurs commentaires, il est possible de reconstruire le déroulement du temps didactique, la manière dont ils le gèrent et s'y débrouillent. L'importance accordée à cet écrit qu'est la préparation de cours, les relations complexes et contradictoires que ses scripteurs entretiennent avec elle, le poids des traditions enseignantes qui la sous-tendent, les tensions qui la traversent, le rôle qu'elle joue au long de la vie professionnelle ne trouvent leur sens et leur unité que par les fonctions didactiques que les enseignants lui accordent ou lui dénie.

### Références bibliographiques

- BARRÈRE Anne (2002) *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, l'Harmattan.
- BORZEIX Anni, FRAENKEL Béatrice coord. (2001/2005), *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions.
- CALAME-GIPPET F., (2002), « Des écrits heuristiques dans la formation des enseignants », *Enjeux n° 54, L'écrit dans l'enseignement supérieur II*. Actes de colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002), Namur, CEDOCEF.
- CLERC F., (1995), *Profession enseignant : débiter dans l'enseignement*, Paris, Hachette.
- 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.
- DABÈNE Michel (1990) « Des écrits (extra)ordinaires », *LIDIL n° 3*, Presses universitaires de Grenoble, p. 9-26.
- DAUNAY Bertrand, HASSAN Rouba, LEPEZ Brigitte, MORISSE Martine (2006) *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, rapport de recherche BQR – Lille 3.
- DAUNAY Bertrand dir. (2008) *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, rapport de recherche IUFM Nord – Pas-de-Calais.
- DELCAMBRE Pierre (1997) *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaire du Septentrion.
- DELFORCE Bernard (1990) « Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux », *Bulletin du CERTEIC n° 11*, Lille, université Lille 3, p. 89-107.
- FIALIP-BARATTE M., (2007), « Fiche de préparation : outil de formation ou exercice obligé ? », *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*, textes réunis par B. Daunay, I. Delcambre, J.L. Dufays et F. Thyron, collection UL3 travaux et recherches, Université de Lille 3.
- HALTÉ Jean-François (1984) « L'annotation de copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques n° 44, L'évaluation*, p. 61-69.

<sup>12</sup>*Les écrits professionnels des enseignants, Approche didactique*, B. Daunay (dir.), (à paraître).

HATUNGIMANA J., (2007), « La fiche de préparation, questions de forme, problèmes de fonction », *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*, textes réunis par B. Daunay, I. Delcambre, J.L. Dufays et F. Thyron, collection UL3 travaux et recherches, Université de Lille 3.

JAUBERT M. et REBIERE M. (2002), « La préparation écrite de la classe, un outil de formation? », *Enjeux n° 54, L'écrit dans l'enseignement supérieur II*. Actes de colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002), Namur, CEDOCEF.

LAZAR Anne coord. (1999) *Langage(s) et travail : enjeux de formation*, Actes du colloque INRP/CNAM/CNRS-LT, octobre 1998, Paris, INRP/Cnam/CNRS-LT.

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*.

NONNON Élisabeth (2000) « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères n° 22, Les outils d'enseignement du français*, p. 83-119.

NONNON Élisabeth (2004) « Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau », *Recherches n° 41, Traces*, Lille, ARDPF, p. 17-30.

*Pratiques n° 48* (1985) « Les écrits non-fictionnels », Metz, CRESEF.

*Pratiques n° 111-112* (2001) *Les textes de consignes*, Metz, CRESEF.

REUTER Y., (2005), « Statut et usages de la notion de genre en didactique », Journée d'étude : "*Le genre comme outil, comme objet, comme enjeu*", Université de Paris XII- Créteil.

REUTER Y., (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.

REUTER Y., (éd), (2007), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles.

Annexes

Séance 3 : Découvrir et observer le graphème correspondant

Compétence : - comprendre et retenir la correspondance entre le graphème et le phonème

Objectif : découvrir le graphème correspondant

Durée : environ 20 minutes

Déroulement:

Le M demande :

- On avait trouvé des mots à partir du dessin. Qui s'en souvient ?

Le M écrit au tableau les mots simples figurant sur la page de la leçon. Il utilise les noms des personnages et les prénoms de la classe.

- On va relire ensemble ces mots. Regardez-les bien.

Lecture accompagnée au cours de laquelle il montre bien chaque mot au moment où il le dit.

- Dans ces mots, comment est écrit le son que nous avons reconnu ?

Bien prononcer le phonème en le prolongeant.

Le graphème reconnu est entouré ou repassé en rouge dans les mots écrits.

Puis le M écrit au tableau le graphème seul, en grosse écriture, en scripte et en cursive.

On observe la forme de ce graphème.

Préparation proche du modèle : cours préparatoire, école élémentaire

