

1. Contextualisation générale (situation de la formation initiale en Belgique et évolution probable du paysage de formation)

1.1. Une situation contextuelle au sens large. L'enseignement supérieur pédagogique en Belgique francophone

1 En ce sens, le contexte belge est à la traîne dans l'espace francophone de formation des maitres et (...)

1 La formation initiale des instituteurs du primaire en communauté française de Belgique est prise en charge par les instituts supérieurs d'enseignement pédagogique (« écoles normales ») qui dispensent un enseignement de type court (formation en 3 ans) et se situent, à l'instar des futurs régents (enseignants du secondaire inférieur) dans une filière de formation extérieure aux universités, lesquelles assurent quant à elles la diplomation des futurs enseignants du secondaire supérieur (élèves de 15 à 18 ans). Ces espaces de formation distincts, dont les missions sont tantôt spécifiques tantôt éventuellement confondues, organisent le paysage pédagogique francophone et lui assurent une spécificité qui est destinée à évoluer, au regard des harmonisations futures et d'un potentiel rassemblement des filières pédagogiques au sein de structures à construire, d'espaces à fusionner, de collaborations à établir¹. Il demeure cependant qu'à l'heure actuelle, l'organisation de l'enseignement supérieur en Belgique hiérarchise les formations initiales du primaire et du secondaire, de sorte que les populations étudiantes ne sont pas les mêmes en écoles supérieures et dans les universités.

1.2. Un contexte pédagogique qui articule dimension généraliste et savoirs disciplinaires

2 Dans ce paysage scolaire de la formation initiale à l'enseignement primaire, la place des apprentissages de la discipline « langue française » se définit en creux entre, d'une part, les dimensions généralistes et psychopédagogiques de la formation (pour lesquelles elle est un objet d'apprentissage au même titre que les autres disciplines, en même temps qu'une compétence transversale nécessaire à toute interaction orale ou écrite) et, d'autre part, l'ancrage aux savoirs de référence de sa didactique spécifique, articulés en lien avec l'attirail des conceptions psychopédagogiques qui dominent cette dimension généraliste. Ainsi, les étudiants n'ont pas de cours de langue ou de littérature en soi, mais bien des cours de didactique de la langue ou de la littérature, qui doivent donc d'emblée associer savoirs disciplinaires et inscription pédagogique. Ils ont bien un cours de « maîtrise de la langue », mais ce dernier, distinct du cours de « français et didactique » (l'intitulé est lui-même généraliste, et il appartient aux enseignants qui dispensent le cours d'en déterminer les contenus) vise essentiellement à leur faire acquérir des compétences ciblées (orthographe, expression orale...) exigées par leur profession.

3 Au demeurant, les étudiants qui s'inscrivent en « école normale » n'ont pas forcément à priori un intérêt pour la discipline, puisqu'ils viennent de l'enseignement secondaire sans avoir choisi, pour la plupart, leur formation en fonction d'un ancrage de ce type. Cette indétermination disciplinaire, couplée à l'organisation hiérarchisée de l'enseignement supérieur citée plus haut, mérite d'être relevée en cela qu'elle implique une grande diversité des publics entrants. Ce qui apparaît nettement, c'est que les étudiants ne choisissent pas de s'inscrire dans la formation initiale parce qu'ils ont un intérêt pour la discipline, contrairement aux étudiants qui s'inscrivent en régendat (enseignement supérieur de type court du début du secondaire) ou à l'université.

4 En outre, ces étudiants entrants intègrent l'enseignement supérieur avec une perception de leur métier à venir très fortement articulée avec leurs propres expériences et souvenirs du primaire. Ces souvenirs ayant pour la plupart été « figés » et limités à l'enfance, dans la mesure où les savoirs de références associés à l'école primaire pour ce qui concerne les apprentissages dits « de base » – tels que, en français, la grammaire, la conjugaison ou l'orthographe – n'ont pas été poursuivis comme

tels en secondaire, et leur intégration dans les compétences en savoir lire/écrire n'apparaissent pas de façon explicite aux yeux des étudiants. Les ruptures dans le curriculum disciplinaire liées aux ordres d'enseignement (Nonnon, 2010) contribuent à assoir auprès des étudiants tout à la fois une confusion entre écriture et maîtrise de sous-compétences orthographiques, grammaticales... (l'enseignement primaire étant, à leurs yeux, et au gré de leur mémoire, le lieu de l'apprentissage isolé de ces sous-compétences), et un grand sentiment d'insécurité par rapport à ces savoirs à apprendre et faire apprendre, qu'ils n'ont plus manipulés isolément depuis la fin de leur douzième année et dont ils ont, pour la plupart, un souvenir malheureux.

2. Contexte spécifique et lien avec l'objet de la recherche : une modification du rapport à l'écriture

⁵Il en résulte, sans toutefois vouloir en faire une généralité, que le rapport aux savoirs disciplinaires en français des étudiants entrants est souvent difficile, et qu'il peut constituer un obstacle à la construction des savoirs et au développement d'habiletés nécessaires à la formation, puis à la mise en œuvre de leur compétence d'enseignants en langue française au sein des classes primaires. Aussi, en même temps qu'il est essentiel de réactiver, de rétablir ou d'assoir des connaissances disciplinaires, semble-t-il fondamental de procéder à un travail conjoint de « réassurance » (Barré-De Miniac, [Brissaud](#), [Rispaïl](#), 2004) et d'intégration des compétences langagières, qui permette une modification du rapport à l'écrit des futurs enseignants. Et cela s'avère particulièrement nécessaire dans le domaine de l'écriture scolaire.

⁶En effet, les représentations que les étudiants associent au développement du savoir-lire en primaire sont quant à elles plutôt favorables. C'est à l'adolescence et aux études secondaires qu'ils attribuent, pour la plupart, une progressive prise de recul avec la lecture (Runtz-Christan, Markevitch Frieden, 2010). Opposant souvent les lectures obligatoires du secondaire à la lecture plaisir qui semble avoir eu cours en primaire (c'est du moins celle dont ils ont le souvenir), les étudiants appréhendent les cours de didactique de la littérature avec beaucoup d'enthousiasme. Leurs représentations sont positives, leur curiosité réelle, et très peu de souvenirs négatifs ou de sentiments d'incompétence viennent ternir le tableau de cette envie d'apprendre. Certes, certains étudiants confirment ne pas aimer lire, mais ils associent ce manque de goût à une spécificité personnelle ou à un désintérêt progressivement développé dans leur adolescence. En outre, très rares sont les étudiants à pointer leur manque de compétence en savoir lire (ils *savent* lire, mais ils *n'aiment* pas lire).

2.1. Réassurer, certifier ? Le rôle et les missions de la formation initiale

⁷Pour ce qui concerne l'écriture par contre, l'entrée dans l'enseignement supérieur de type pédagogique amène les étudiants entrants à devoir rompre, en deux endroits, avec leur parcours scolaire.

⁸D'abord parce que les exigences spécifiques à l'enseignement supérieur, considérées dans leur rapport au savoir et à l'écrit, nécessitent une acculturation (Barré-De Miniac, 2006 ; Laffont-Terranova, Colin, 2004 ; Thyrion, 2006 ; Deschepper, Thyrion, 2008) : le métier d'apprenant change, et l'acquisition des savoirs et savoir-faire impose une rupture avec les formats langagiers propres à un ordre d'enseignement préalable. Si elle est potentiellement porteuse d'insécurité, cette évolution est indispensable dans le domaine de la langue française : l'écrit réflexif, sa fonction heuristique, la mise en réseau de la pensée dans une communauté de recherche, le déplacement de la focalisation subjective de la production au processus (Deschepper, 2010), la découverte de nouveaux cadres génériques académiques (travaux, mémoire, rapport de stage...) ou préprofessionnels (préparation de leçon, synthèse théorique et didactique, journal de classe, registres et grilles d'observation...) sont autant de nouveautés auxquelles sont confrontés les étudiants et dont la saisie et la maîtrise conditionnent la réussite de leur parcours académique. Que ces formats d'écriture, ces paramètres et ces spécificités soient les plus proches possibles de ceux de leur futur métier d'enseignant relève d'une cohérence qu'il appartient à l'institut de formation d'évaluer, même si une superposition des

univers académiques et professionnels n'est ni vraisemblable, ni même, probablement, souhaitable (Altet, 2010).

9Ensuite, parce que l'inscription dans une filière de formation pédagogique amène les étudiants à revisiter leurs années d'études antérieures, et pour grande partie à rompre avec elles, au sein de l'ordre d'enseignement dans lequel ils souhaitent assoir leur future profession. Que leur parcours dans l'enseignement primaire ait été harmonieux ou chaotique, les enfants qu'ils étaient alors ont grandi et le changement de posture, la confrontation à d'autres univers ou d'autres représentations, la réalisation intellectuelle d'une expérience et la construction d'une identité professionnelle en projection sont autant de ruptures bien réelles avec des représentations souvent solidement ancrées et qui ont pu conditionner le choix d'études. Il faut donc veiller à assurer sans trop de heurts cette modification de perception, sachant que les représentations initiales sont un fort levier au niveau de la motivation qui risque d'être mis à mal par le déplacement de la focalisation. En passant du statut d'élève à celui de futur enseignant, c'est bien plus qu'un point de repère qui est ébranlé, tant il apparaît que chacun des paramètres propres à analyser les conditions d'enseignement a changé.

10C'est particulièrement vrai pour ce qui a trait au rapport à l'écriture. De leurs expériences scolaires antérieures, les étudiants ont construit une représentation de leur compétence et de l'intérêt des activités d'écriture en cadre scolaire souvent fortement ancrée dans une forme d'insécurité linguistique (Cerquiglini *et al.*, 2000). Cette insécurité se voit renforcée lorsqu'ils rencontrent les exigences spécifiques à l'enseignement supérieur. La certification de compétences pointues en maîtrise de la langue tout au long de la formation initiale inscrit ces étudiants dans une relation à une norme linguistique très soutenue. Les attendus institutionnel, professionnel et sociétal nécessitent un degré d'adhésion très puissant à cette norme, en même temps qu'ils pèsent de tout leur poids sur l'écart effectif qui existe entre cet attendu et une réalité concrète perçue comme soustractive : les étudiants ont toujours l'impression d'être en deçà d'un attendu qui se complexifie sans cesse.

11Si le problème de la maîtrise de la langue à l'entrée dans le supérieur n'est pas nouveau, et s'il est généralisé à toutes les filières de formation, il prend néanmoins une coloration particulière pour ce qui concerne les futurs enseignants, d'une part parce que ce sont eux, justement, qui sont mandatés par la société pour être les garants de cette norme dont ils n'ont pas forcément la maîtrise (c'est d'autant plus vrai dans le contexte de la Belgique francophone, voir plus haut), et d'autre part parce que l'acquisition de ces compétences fines vient parfois en contradiction avec le travail de réassurance nécessaire à leurs futures pratiques professionnelles. En effet, la pression institutionnelle liée à la maîtrise de la langue se marie mal avec les cours de didactique spécifique qui transmettent une autre vision de l'apprentissage de la langue, mise en contexte et au service des savoir lire et écrire perçus dans leurs dimensions plus globales et réflexives. Ou comment assurer une formation initiale exigeante du point de vue de la norme et, conjointement, ouvrir les étudiants à une réflexion linguistique qui permette de mesurer la part de cette norme au sein d'une dimension linguistique problématisée dans une approche moins descendante ?

2.2. Projeter : comment assurer une formation initiale professionnalisante dans une perspective disciplinaire ?

12En effet, dans la perspective professionnalisante de la formation, il semble nécessaire d'amener les étudiants à envisager l'écriture au-delà de la notion de norme, voire même au-delà du concept de « maîtrise ».

13Certes, l'enjeu, en amont, est bien de « réassurer » ces étudiants dans leur propre rapport à l'écriture, et cela au sein d'un cadre institutionnel et de formation potentiellement inadapté à cette mission dès lors qu'elle met en tension des objectifs apparemment contradictoires sous forme d'injonctions paradoxales. À cette ambiguïté initiale se greffe un enjeu, en aval, qui est bien d'outiller les futurs enseignants qu'ils sont à pratiquer le savoir écrire dans leurs classes en s'attachant à le déployer quantitativement et qualitativement dans une progression relativement aux représentations qui étaient les leurs.

14Cela suppose de rendre certains étudiants « résilients » par rapport à leur propre parcours de scripteur, du moins en cadre scolaire, et ce travail mérite véritablement de trouver sa place au sein de la formation initiale. Sans entrer dans une logique directement proportionnelle, il est assez facile de concevoir qu'un futur enseignant « réconcilié » avec l'écriture deviendra un enseignant de français

plus impliqué dans des pratiques d'écriture signifiantes auprès des élèves et qu'il sera plus prudent et attentif au développement effectif et harmonieux de leur propre posture de scripteur. À cette fin, il semble important de proposer, au sein de la formation initiale, un parcours de réassurance qui construise un lien entre « pratique personnelle et conception didactique » (Calame-Gippet, 1998).

2.3. Le rapport à l'écriture et la progression curriculaire en français

15 Poser la question du rapport à l'écriture des futurs enseignants, au sein du contexte élargi qui est le nôtre, suppose donc d'envisager, dans ses moments de continuité comme de rupture, le curriculum de formation en langue française des élèves du primaire et du secondaire. Relativement à ce curriculum et à ses implications sur le rapport à l'écriture des futurs enseignants, il semble intéressant de définir le rôle et la mission de leur formation initiale. D'envisager comment se tissent les liens entre un vécu scolaire antérieur – qui a contribué à l'élaboration d'un certain rapport à l'écriture et semble devoir faire l'objet d'une réassurance – et une formation initiale qui doit tout à la fois veiller à la maîtrise de connaissances et devrait permettre la modification de ce rapport – ceci afin d'améliorer les compétences et performances enseignantes des futurs maîtres. Avec pour objectif de rendre ces futurs enseignants plus performants, et donc plus disposés à proposer des séquences d'apprentissage en savoir écrire signifiantes et respectueuses de l'état actuel des connaissances dans ce domaine (Vanhulle, Schillings, 2004).

16 C'est à partir de cette notion de curriculum de formation pensé dans ses ruptures, parfois nécessaires, et sa continuité possible, que nous avons souhaité interroger les représentations des futurs enseignants, exprimées de façon désordonnée mais bien effectives dans leurs productions écrites, afin de définir les lieux qui mériteraient de faire l'objet, sinon d'une intervention, à tout le moins d'une réflexion didactique.

3. Méthodologie

2 Les consignes complètes du travail se situent en annexes.

17 C'est donc à partir des données issues d'un travail conséquent réalisé par les étudiants de 2^e année de formation², au sein duquel ils sont amenés à proposer une rétrospective réflexive de leur parcours de scripteur et à envisager les implications que celui-ci a sur leur formation et leur pratique future, que nous avons souhaité répertorier les freins les plus souvent identifiés par ces derniers et évaluer la réponse que le curriculum de formation propose pour lever ces difficultés.

3.1. Questions de recherche

18 Notre questionnement s'inscrit dans une démarche prospective et qualitative ; il s'agit d'envisager les parcours de scripteurs des enseignants du primaire en formation, plus précisément la façon dont s'est forgé, selon eux, leur rapport à l'écrit et l'implication que ce positionnement peut avoir sur leur pratique future, afin de faire émerger des lieux de tensions et des questionnements qui mériteraient d'être explorés plus avant. L'enjeu de la démarche est double.

19 Il s'agit premièrement de mettre en évidence les leviers scolaires ou extrascolaires identifiés par les étudiants comme étant favorables ou défavorables à la construction de leur rapport à l'écriture tout au long de leur scolarité. Identifient-ils des genres, des caractéristiques linguistiques ou littéraires, des conditions d'écriture ? En somme, quelles « entrées » retiennent-ils de leur parcours et comment les évaluent-ils ? Ce premier axe de l'analyse vise à effectuer un retour sur leur scolarité « avant » leur entrée dans l'enseignement supérieur.

20 Il s'agit ensuite de poser la question de l'intervention didactique lors de la formation initiale des enseignants et de ses implications sur leurs pratiques futures. Les étudiants perçoivent-ils dans les dispositifs et les réflexions qui leur sont proposés des éléments susceptibles de modifier leur rapport à l'écrit et/ou d'influencer leur relation à l'enseignement du savoir écrire en classe primaire ?

3.2. Récolte des données

21Le relevé des informations s'est effectué sur base d'un corpus de textes réflexifs rédigés par les 83 étudiants inscrits en deuxième année de formation d'instituteurs primaires au cours de l'année 2010-2011.

3 Initié par Nelly Doyon, ce parcours didactique est décrit et analysé dans Doyon (2006). Les trois d (...)

4 Extrait des consignes données aux étudiants cette année.

5 *Idem.*

22Dans le cadre du cours de « français et didactique », un vaste dispositif axé autour du savoir écrire³ amène progressivement ces enseignants en formation à s'interroger sur la pratique de l'écrit. Et c'est au terme d'un parcours de plusieurs mois – où ils ont été amenés non seulement à produire des textes de genres variés (haïkus, contes étiologiques, calligrammes...) au sein de dispositifs variés (ateliers, chantier d'écriture, poésie par imitation...), mais aussi à s'interroger sur la langue à travers le processus d'écriture même, à commenter leurs productions et leur vécu de scripteur, et enfin à réfléchir aux conditions de mise en œuvre, dans les classes primaires, des pratiques vécues en formation – que les étudiants conçoivent un « chef-d'œuvre ». Ils y présentent, au sens médiéval du terme, leurs œuvres maitresses, intégrées dans un support laissé à leur imagination : *Le chef-d'œuvre se veut personnel : aucune structure précise n'est préconisée, [...] la forme est libre (petit livre, coffret, textes dactylographiés ou manuscrits...), les illustrations sont les bienvenues*⁴. Ce travail de grande ampleur s'articule autour de deux axes : non seulement la publication par l'étudiant de six textes personnels, mais aussi l'analyse réflexive de son propre rapport à l'écriture. Plus précisément, comme le stipulent les consignes, *l'étudiant retravaille en autonomie six productions personnelles de son choix, dont au moins un récit, afin de les rendre linguistiquement correctes, expressives, esthétiques, et de les adresser à un lecteur. En outre, il partage des réflexions personnelles sur son expérience de scripteur au cours de l'année et de façon rétrospective sur l'ensemble de son parcours de scripteur : le rapport qu'il entretient de manière générale avec l'écriture, la façon dont il a vécu les activités organisées en classe, ses pratiques d'écriture hors classe, toute expérience signifiante à ses yeux en lien avec l'écrit, et enfin la façon dont ses relations à l'écrit pourraient ou non, selon lui, influencer sa posture d'enseignant lors des activités d'écriture...*⁵

23Les données de la recherche proviennent intégralement de la deuxième partie de ce travail, soit de 83 écrits réflexifs, d'une longueur variant entre une et quatre pages, rédigés sur base de consignes ouvertes et intégrés à une production plus complexe. Bien évidemment, il s'agit de déclarations de pratiques et non de pratiques réelles, et les paramètres qui ont présidé, chez tel ou tel étudiant, au choix de telle ou telle production, à la mise en évidence de telle ou telle dimension de l'écrit sont multiples et variés. Il n'empêche. Parce que justement les consignes sont volontairement ouvertes et le choix de textes réduit, les étudiants focalisent leur réflexion sur ce qui, à leur yeux, a pu faire sens au sein de leur parcours de formation, et cette sélection a le mérite de rendre visible ce qui à leurs yeux constitue l'essentiel de leur expérience d'écriture.

24L'aspect disparate des informations fournies par les textes rend toutefois le traitement des données particulièrement délicat. D'un point de vue méthodologique, les analyses réflexives des étudiants ont été soumises à une lecture minutieuse, axée dans un premier temps autour des trois dimensions « avant/pendant/après » la formation.

25Des convergences ont été recherchées afin de pouvoir mettre en évidence les leviers qu'il y aurait intérêt à interroger plus avant. Nous avons ainsi pu mettre en relief les déclarations relatives :

- aux freins à l'écriture perçus par les étudiants (ils peuvent être liés à des éléments internes – maîtrise de la langue, processus mentaux et/ou stratégies –, et/ou externes – genres imposés, conditions spatiotemporelles d'écriture, dispositifs particuliers) ;
- aux catalyseurs d'écriture identifiés par les étudiants (de mêmes natures que les freins : maîtrise de la langue, processus, genres, cadre, dispositifs) ;
- à la perception de soi comme sujet écrivant (ressenti, sentiment de progression, représentations de l'écrit) ;

- à la projection dans le rôle d'animateur de pratiques scolaires de l'écrit (ressenti, dispositifs transférables, gestion des difficultés des enfants, besoins de formation).

26Ainsi organisées, ces données nous ont semblé susceptibles de mettre en lumière des éléments intéressants, voire interpelant, relativement au rapport à l'écriture des enseignants en formation. Et nous avons pu dégager différentes pistes d'analyse et de réflexion.

27Ces pistes sont évidemment à explorer, et les résultats qui suivent doivent davantage être considérés comme des coups de sonde, qui permettent de mettre au jour des dimensions du curriculum de formation qui mériteraient d'être investiguées plus avant.

4. Résultats

28D'une manière générale, les données récoltées sont essentiellement d'ordre concret et affectif : les descriptions de pratiques et évocations de ressentis des scripteurs priment sur la dimension proprement analytique, que l'on pourrait s'attendre à retrouver plus largement développée dans un écrit réflexif. La spécificité du chef-d'œuvre, l'ouverture des consignes et la manière très personnelle – intime – dont ce travail est investi par les étudiants, expliquent en partie cet état de fait. Sans doute est-il en outre difficile pour les étudiants de prendre de la distance avec une expérience récente, qu'ils identifient comme mémorable et éminemment affective.

29Les données de cet ordre sont effectivement les plus saillantes dans les écrits analysés. Pendant les mois où, au cours d'activités variées et progressives, les étudiants s'essayaient à l'écriture, semble se mettre en place un processus d'apprivoisement de l'écrit – identifié tantôt comme une « réconciliation », tantôt comme un « déclic » ou une « révélation » – et lié tant à l'expérience scripturale (*je me suis vite rendu compte du bienfait et du sentiment libérateur que pouvait entraîner l'écriture*), qu'à la perception de soi comme sujet écrivant (*je suis capable d'aller beaucoup plus loin que ce que je pensais*). Si bien que 70 % des étudiants soulignent la dimension de plaisir, d'audace, de fierté associée à l'écriture au terme du parcours de deuxième année, alors que plus de la moitié affirment par ailleurs avoir abordé le cours avec un rapport négatif à l'écriture : *Je commençais le cours en me disant que je n'aimais pas écrire, que je n'étais pas quelqu'un de doué, mais tout ce travail m'a prouvé le contraire. Les travaux que j'ai construits sont devenus de petits trésors. Je ne suis pas si nulle que cela pour finir.*

30Si les données relatives au parcours antérieur et à la projection dans la pratique professionnelle future sont quantitativement minoritaires, une large part d'étudiants, en revanche, s'attardent longuement sur leur évolution intérieure de scripteurs au cours de cette deuxième année de formation. Cela est d'autant plus interpelant que le cours de « français et didactique » dans lequel s'inscrit le chef-d'œuvre est loin d'être le seul lieu de la formation initiale où les futurs instituteurs sont amenés à produire des écrits. En particulier, en première année déjà, les étudiants rédigent des textes divers, dans le cadre d'un cours de « maîtrise de la langue » auquel pourtant aucun ne fait explicitement allusion dans son analyse réflexive, et qui ne semble pas avoir à leurs yeux le même impact sur leur rapport à l'écrit. Comment expliquer, dès lors, le statut particulier attribué à l'expérience vécue en deuxième année ? Plusieurs facteurs détaillés ci-dessous, d'ordres affectif, cognitif et linguistique, semblent converger pour provoquer une rupture décisive dans leur posture de scripteur.

4.1. Gagner en confiance

5 Allusion à un texte de M. Mallié lu en classe. (extrait de Mallié M., Lemaitre P. (2005). *1001 idée (...)*)

31*J'avais ce qu'on appelle au cours un énorme « dragon ».* Pour moi, une chose était bien claire : *je ne savais pas écrire*, déclare cette étudiante au seuil de son analyse réflexive. Comme elle, nombreux (51 %) sont ceux qui évoquent un manque de confiance fondamental en leurs capacités scripturales, source d'un passage à l'écrit douloureux. Conjointement, le regard de l'autre, la peur du jugement, la comparaison entre pairs sont identifiés, par 15 % des étudiants, comme des freins majeurs à l'écriture : *j'ai toujours l'impression que ce que je vais écrire sera moins bien que [le texte] des autres et donc le regard, le jugement des autres m'enferme en moi-même.* Un véritable travail de réassurance s'avère donc indispensable afin de surmonter la peur d'écrire, et, plus

fondamentalement, de modifier le rapport à l'écriture de ces futurs enseignants qui, bientôt, mèneront à leur tour des activités d'expression écrite dans leurs classes.

32À cet égard, plus de 15 % des étudiants relèvent dans leur expérience vécue en formation initiale divers facilitateurs d'écriture liés aux moyens mis en œuvre pour *créer un climat de confiance* en classe, et en font une préoccupation majeure lorsqu'ils se projettent dans leur activité professionnelle future. Plus précisément, si quelques-uns (3,5 %) disent *apprécier le fait que l'on ne doive pas lire nos textes devant tout le monde*, 15 % (parfois les mêmes étudiants) soulignent que les activités d'écriture coopérative, au même titre que les échanges plus informels entre pairs, apparaissent non seulement comme des moyens de trouver des idées et des stratégies – nous y reviendrons – mais aussi comme un levier intéressant pour parvenir à dompter ses propres représentations et appréhensions liées à l'acte d'écrire. À cet égard, ce témoignage est particulièrement éclairant : *Je fus surprise de voir que d'autres que moi n'avaient pas confiance en leurs écrits. Alors curieusement, je décidai de passer [du statut] de la victime à celle qui reconforte, qui assure que chacun de nous peut écrire !*

33L'attitude de l'enseignant, *ses encouragements, ses paroles apaisantes, ses commentaires enthousiastes* sont également pointés par certains comme un élément important de la réconciliation avec l'écrit. Une future enseignante souligne d'ailleurs qu'elle se montrera particulièrement *vigilante aux remarques [qu'elle fera] aux élèves, car cela peut provoquer un sentiment d'incompétence, de frustration, de dégoût.*

34D'une manière générale, les étudiants témoignent ainsi du besoin d'être encouragés et rassurés sur leur potentiel de scripteurs. Et il est intéressant de constater à quel point l'aspect relationnel intrinsèquement lié à la communication des textes, s'il constitue au départ un frein à l'écriture, peut également servir de levier dans une modification de posture, lorsque le groupe se mue en un lieu d'échange, où la communication ne porte pas seulement sur les produits mais également sur les processus d'écriture – souvent chargés de questionnements et d'émotions.

4.2. « Déscolariser » l'écrit ?

35Par ailleurs, bon nombre de sujets ont été interpellés et inspirés par les expériences d'écriture vécues dans un cadre particulier : hors du temps et/ou de l'espace identifiés comme « scolaires ». Ainsi, lorsque l'on quitte la classe pour écrire des haïkus en forêt, la motivation et l'inspiration s'en trouvent pour beaucoup accrues. Au total, 20 % des étudiants apprécient d'écrire dans un cadre familial, loin de la pression de l'école : *Il me faut juste du calme, du confort et surtout un endroit où je me sens en confiance et libre de m'exprimer.* Corolairement, 15,5 % des textes témoignent de l'importance de laisser le temps à la parole d'advenir : *Lorsque je suis prête à m'ouvrir, me révéler, alors je suis d'accord pour entrer dans l'écrit.* En conséquence, il peut paraître rassurant aux scripteurs de savoir que l'écrit ne sera pas forcément communiqué en classe, au terme de la séance : *On peut écrire sans stress. On peut écrire sans s'imaginer sur la planche d'un bateau de pirate, à deux doigts de tomber à l'eau au moindre faux pas.*

36Plusieurs étudiants vont plus loin, et témoignent d'une valorisation de l'écrit personnel, qu'ils opposent au texte produit en classe : *Si je devais analyser mon rapport à l'écrit, je ne dirais certainement pas que je n'aime pas ça, juste que je n'aime pas les contraintes qui accompagnent trop souvent l'écriture en classe et que j'aime beaucoup l'écriture libre et personnelle qui en quelque sorte soulage.* C'est que la fonction première de l'écrit citée par les étudiants est celle de l'expression de soi (39 %) – qui renvoie bien à la sphère privée. Les genres et les exercices scolaires semblent ainsi souffrir d'un a priori négatif, revisité par certains d'entre eux dans le cadre de leur formation initiale : *C'est seulement en arrivant à l'ENCBW que j'ai appris à ne plus dissocier autant l'écriture « scolaire » et mon écriture personnelle. En effet, c'est au cours de cette deuxième année que j'ai redécouvert le plaisir de l'écriture sous toutes ses facettes.*

37En somme, c'est comme si la réconciliation des sujets avec l'écrit dans le cadre du cours de français passait par une forme de « détournement » de la pratique purement scolaire, qui semble les avoir marqués négativement. En effet, le dispositif qui mène au chef-d'œuvre procède d'un aller-retour constant entre, d'une part, le cadre scolaire – lieu d'émergence de la parole, catalysée par les contraintes et les balises scripturales –, et d'autre part, la sphère privée – espace-temps, plus libre, de maturation et de travail du texte. Ainsi, les premiers jets, s'ils sont effectivement amorcés en classe, le sont cependant dans un espace réservé : le « carnet de bord », dont le seul lecteur – à

moins qu'il n'en décide autrement – est l'étudiant lui-même ; les réécritures s'effectuent ensuite en autonomie, c'est-à-dire en dehors du contexte scolaire ; enfin, les textes publiés sont choisis en toute conscience et liberté par leur auteur. Dans le cadre de la construction progressive de leur chef-d'œuvre, les étudiants, sur une impulsion encadrée, (re)découvrent ainsi une pratique expressive et intime qui leur permet d'intégrer une véritable posture de sujet écrivain, au travers de laquelle se manifeste un plaisir d'écrire éventuellement renouvelé.

38 Il peut paraître interpellant que de futurs instituteurs expriment ainsi leur besoin de rompre avec une pratique scolaire de l'écrit afin de retrouver le goût d'écrire. D'autant que lorsqu'ils envisagent leur activité professionnelle future, peu d'entre eux identifient et transfèrent explicitement dans le contexte de l'école primaire des dispositifs vécus en formation et susceptibles de développer la fonction d'expression de soi liée à l'écrit (une seule étudiante, par exemple, retient comme *un outil à intégrer absolument en classe* le carnet de bord *qui [lui] a permis de revenir sur [ses] textes, de les corriger, de les finir*). Par ailleurs, peu d'étudiants envisagent d'autres fonctions (communication : 8,5 % ; trace/mémoire : 8,5 % ; structuration de la pensée : 6 % ; prise de recul : 2,5 %) susceptibles de donner sens aux apprentissages scripturaux – mais cela est peut-être lié à la nature même du chef-d'œuvre, qui focalise potentiellement la réflexion sur un aspect déterminé de l'écriture.

4.3. Dédramatiser l'écriture

39 *La peur au ventre, je me lance. J'ose écrire. J'ose partir à la découverte de mes propres richesses d'écriture.* Le passage à l'écriture, moment toujours intense et délicat, où les émotions et les idées se bousculent dans l'esprit du scripteur, instant suspendu où divers freins tendent à faire obstacle à l'émergence du texte, est évoqué par de nombreux étudiants dans leur chef-d'œuvre. Pour 26,5 % d'entre eux, l'angoisse de la page blanche est vécue comme paralysante, et la croyance parfois très forte en leur manque d'imagination ou de créativité constitue une entrave majeure au passage à l'écriture : *J'ai toujours eu des problèmes à trouver l'imagination pour écrire, je devais souvent passer beaucoup de temps, me creuser les méninges pour enfin me lancer dans l'écriture.*

40 Diverses stratégies sont alors mises en œuvre par les scripteurs pour *oser écrire* et *trouver des idées*. Et ces stratégies sont pour beaucoup tributaires de l'échange entre pairs et de l'intervention didactique – tant il est vrai que « les moyens que l'on se donne pour agir nous ont souvent été fournis (ou tout au moins inspirés) par d'autres » (Delamotte *et al.*, 2000).

41 L'outil le plus cité par les étudiants comme un catalyseur d'écriture est le jeu (32 %) : les dispositifs ludiques fournissent des balises inspirantes, tout en procédant à une dédramatisation de l'acte d'écrire (*Je n'oublierai jamais que l'on peut écrire en s'amusant et sans vraiment s'en apercevoir*). Dans le même ordre d'idées, 14,5 % des étudiants indiquent que les contraintes constituent un puissant déclencheur pour dépasser l'obstacle de la peur d'écrire et/ou considèrent qu'il s'agit d'un outil essentiel pour aider les enfants en difficultés. Non seulement les consignes d'écriture semblent sécuriser les scripteurs en stimulant l'imagination et en profilant un horizon d'attente clair (*Écrire avec des contraintes, cela m'aide ; j'ai l'impression de me sentir guidée, je me sens moins perdue par rapport à la tâche*), mais, de plus, la réflexion menée en classe à leur sujet semble modifier certaines représentations de l'écriture : certains s'aperçoivent ainsi qu'*elle n'est pas innée. Les personnes dites ayant de l'imagination partent toujours de supports*. Le mythe de l'inspiration fulgurante s'effrite alors peu à peu ; le geste scriptural, en quelque sorte désacralisé, gagne en légèreté et se révèle progressivement plus accessible aux étudiants. Ils peuvent dès lors décider « d'entrer dans le jeu », et accéder à une certaine forme de lâcher prise qui leur permet de s'abandonner au plaisir d'écrire : *Petit à petit, j'ai commencé à suivre les consignes du cours et à faire ce qu'il m'était demandé [...] j'ai décidé de me prendre au jeu et de ne plus penser, mais seulement d'écrire ce qui me venait. C'est comme ça que j'ai écrit mon premier texte qui me plaisait vraiment.*

42 L'écriture, puisqu'elle n'est pas innée, devient du même coup un travail aux yeux des étudiants : Écrire un poème ne se fait pas en une seule fois, il faut le travailler et l'améliorer à de nombreuses reprises pour en être fier. Aussi, plusieurs d'entre eux affirment-ils que les outils et interventions qui guident le processus en le rendant plus explicite constituent des leviers pour développer leur assurance et leurs compétences de scripteurs. Le recours à un modèle lors de l'activité d'imitation est cité par 6 % des sujets comme un élément clé de leur parcours (l'imitation d'un poème, c'est à ce moment-là que je me suis sentie plus libre dans ce que j'écrivais) ; d'autres (10 %) affirment

avoir été éclairés par les outils de métacognition (j'ai appris à analyser mes démarches) et les moments d'explicitation des stratégies (Grâce aux activités vécues en classe, j'ai le sentiment de m'être nettement améliorée. En effet, j'ai appris diverses stratégies à appliquer avant, pendant et après l'écrit).

43 Plus généralement, bon nombre d'étudiants (21 %) soulignent la nécessité de pratiquer des activités d'écriture régulières, variées et progressives afin de permettre au scripteur de gagner en confiance et de se découvrir des affinités et des outils personnels (*je me rends compte, suite aux activités, qu'il faut davantage varier les exercices d'écriture pour aider chaque enfant à trouver et découvrir son propre scripteur ancré en lui*). Ils déclarent qu'ils seront particulièrement attentifs à ces aspects dans leur enseignement.

4.4. L'épineuse question du rapport à la norme

44 Tout aussi paralysant que le sentiment de manque d'imagination ou de créativité, la relation problématique à la langue est identifiée par 25 % des étudiants comme une entrave majeure dans la construction de leur rapport à l'écriture. La maîtrise peu assurée du vocabulaire, de la syntaxe et, surtout, de l'orthographe entraîne chez eux un désintérêt, voire un dégoût de l'écriture : *Je n'ai jamais vraiment aimé écrire car je trouve que je n'ai pas l'écriture facile. Je dois, en général, beaucoup réfléchir à mes tournures de phrases, aux champs lexicaux, au vocabulaire et à l'orthographe pour écrire un texte qui me satisfait*. Il s'avère effectivement que, comme on l'a dit, les étudiants en formation pédagogique présentent une fragilisation importante en ce qui concerne les compétences proprement linguistiques, dont témoignent par ailleurs les nombreux échecs dans le cadre du cours de « maîtrise de la langue ».

45 Ce qui semble se jouer spécifiquement dans le cadre du dispositif d'écriture mis en place en deuxième année, c'est la prise de conscience que l'écriture ne se résume pas à la seule maîtrise de micro-habilités. En particulier, l'importance de l'orthographe, *bête noire* de nombreux étudiants, se trouve relativisée dans plusieurs textes : *heureusement, dans l'écriture il n'y a pas que l'orthographe, et je me rends compte que je prends du plaisir à jouer avec les mots*. Ce qui, pour certains, conditionne un changement de posture considérable : *Je pensais avoir un mauvais rapport avec l'écrit. Mais non, c'est plutôt avec l'orthographe*.

7 Écouen, Groupe d' (1994). Former des enfants producteurs de textes. Paris : Hachette éducation.

8 Référence est implicitement faite, entre autres, aux ouvrages vus en cours de Patry J. (2005). *Prêt (...)*

46 Ainsi, de nombreux étudiants semblent (re)prendre goût à l'écriture à travers des dispositifs expérimentés dans le cadre de leur formation, tel que le chantier⁷, qui valorise le « brouillon », et, par conséquent, place à leurs yeux entre parenthèses, pendant une partie du processus, la question de la norme. Ce dispositif et le principe didactique plus général de la réécriture, dans la mesure où ils établissent une progression perçue comme pertinente entre les macro- et micro-habilités que mobilise l'acte d'écrire, sont ainsi retenus par 19 % des étudiants comme des facilitateurs dans leur propre expérience scripturale, et/ou, dans une optique prospective, comme des outils didactiques intéressants pour aider les enfants à progresser en écriture : *Dans le chantier, on apprend à l'enfant à évoluer, à accepter l'erreur et surtout à se débrouiller par ses propres moyens*. Par ailleurs, quelques étudiants (3,5 %) pointent l'importance des ouvrages de référence comme éléments de réassurance : *J'ai vraiment envie de faire passer comme message aux élèves qui ont des problèmes avec l'orthographe que chacun peut créer des textes et en être fier. L'orthographe se corrige avec des outils donc je ne voudrais pas que l'orthographe les freine à écrire*.⁸

47 Ainsi, si les « bons scripteurs » soulignent que leur intérêt pour la langue et leurs compétences en orthographe favorisent leur goût pour l'écriture (12 %), les étudiants ayant un rapport plus problématique à l'écriture, quant à eux, semblent plutôt, dans leur processus de réassurance, séparer les macro- et micro-compétences linguistiques. Cette occultation des difficultés langagières opérée par certains, si elle permet la réconciliation avec l'écriture qui se joue au sein du dispositif, ne laisse pas, néanmoins, de poser certaines questions. Dans quelle mesure la réassurance, qui amène certes les étudiants à produire des textes dont ils sont fiers et modifie ainsi positivement leur rapport à l'écriture, entraîne-t-elle (ou non) une progression conjointe dans la maîtrise des contenus linguistiques ? Les étudiants perçoivent-ils clairement l'articulation entre les compétences textuelles

et langagières mobilisées dans l'acte d'écrire ? Quel impact le dispositif vécu en formation initiale aura-t-il sur les pratiques enseignantes futures ?

4.5. Assurance à écrire vs compétence à enseigner ?

48 On l'a vu, l'objectif de réassurance que se fixe le cours de « français et didactique » de la deuxième année de la formation d'enseignants du primaire transparait dans les déclarations des étudiants : 70 % d'entre eux disent connaître ou avoir découvert le plaisir d'écrire et avoir évolué dans l'appréhension de cette compétence ; 42 % des textes témoignent en outre de l'envie de mener des activités d'écriture en classe et/ou de la conscience de l'importance et de la nécessité de ces pratiques. Qu'en est-il dès lors du sentiment de compétence des étudiants, non seulement en expression écrite, mais aussi dans le domaine de la didactique de l'écriture ?

9 On trouve par ailleurs ce type de commentaires dans d'autres relevés d'enquêtes (Calame-Gippet, 199 ([...](#)))

49 Certains (10 %) déclarent que lors du cours de français, ils ont pris conscience de leur fonctionnement et/ou découvert des stratégies à mettre en œuvre lors des activités d'écriture. Ils sont ainsi plusieurs à revenir, par exemple, sur les rituels qui les soutiennent au moment crucial du passage à l'écrit : *se mettre dans un état d'esprit où on devient réceptif à toutes sortes de choses qui pourraient constituer un point de départ intéressant pour un récit, un conte... Me concentrer pour trier, organiser mes idées, sans me laisser distraire, sans me bloquer en me disant « je n'y arriverai pas »*. Cette compétence métacognitive essentielle est décrite comme susceptible d'aider les futurs enseignants à étayer des enfants en apprentissage : parce qu'ils ont eux-mêmes vécu des pratiques d'écriture, ils se représentent (12 %) les difficultés auxquelles leurs futurs élèves seront inmanquablement confrontés (*les difficultés que j'ai éprouvées pourraient m'aider dans la mesure où je peux me mettre à la place des enfants ayant des difficultés et réfléchir à des solutions pour contrer celles-ci*).

50 En ce qui concerne les habiletés proprement linguistiques, 8 % des étudiants seulement expriment un sentiment de compétence, ou à tout le moins, de progression (*j'ai plus confiance en moi car j'ai une meilleure orthographe ; aujourd'hui je peux dire que j'ai fait beaucoup de progrès, non seulement au niveau orthographique, mais aussi au niveau de l'expression*). Mais cela ne semble pas être exclusivement lié au dispositif vécu en deuxième année, si l'on en croit cette assertion : *depuis trois ans, c'est-à-dire depuis mon entrée à l'ENCBW, je constate une amélioration en dictées. Je commence à maîtriser la partie théorique de l'écriture*. Par ailleurs, plusieurs sujets déclarent que le rapport à la norme continue de les préoccuper : *Mais à côté de ça, il y a bien sûr l'orthographe et la grammaire. C'est surtout dans ce domaine que se trouvent mes plus grandes craintes*.

51 Aussi, pour certains (7 %), le regain d'assurance acquis en matière d'écriture ne suffit-il pas à conférer l'aisance nécessaire pour encadrer à leur tour des activités au primaire : *je ne sais pas si mes talents de scripteur sont assez développés que pour pouvoir aider les enfants dans la rédaction de textes*. Le dispositif analysé a donc une portée ciblée : s'il motive les étudiants à écrire et à progresser dans leur posture de scripteur, il doit s'intégrer dans un système pédagogique plus global pour amener l'étudiant à développer de véritables savoir-faire professionnels. En termes d'habiletés linguistiques, par exemple, le cours de « maîtrise de la langue » semble bien un lieu de formation complémentaire incontournable afin de développer l'approche réfléchie de la langue, à laquelle les activités d'écriture donnent sens (*Écrire permet de faire le lien entre tout ce qui est organisé en classe au niveau de la langue française : la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison, etc.*). À cet égard, sans doute serait-il intéressant d'explorer plus avant l'articulation de ces deux cours au sein de la formation, sans quoi le risque est grand de voir les étudiants maintenir une distinction plus ou moins encouragée entre une écriture globalisée dans ses processus et pour laquelle ils se sentent « réassurés » et des compétences linguistiques perçues comme complexes et peu saisissables.

52 En termes didactiques, le fait de mener des pratiques d'écriture en stage, quant à lui, semble concourir de manière déterminante au sentiment de compétence. En effet, les étudiants ayant organisé et encadré des activités d'écriture au primaire relatent cette expérience non seulement comme une découverte des potentialités insoupçonnées des élèves (*j'ai été vraiment étonnée du résultat que certains enfants ont pu obtenir*) mais aussi comme un moment clé de leur formation didactique : *Pour moi, c'est vraiment une belle victoire. J'ai réussi à motiver les enfants à écrire et les résultats étaient magiques !*

53 En définitive, si, dans la majorité des cas, les étudiants évoquent un rapport à l'écrit qui se modifie positivement dans le cadre du parcours didactique proposé, les textes montrent bien, en revanche, que le rapport à la norme, ainsi que l'analyse et la maîtrise des outils didactiques, peuvent demeurer problématiques. Plusieurs étudiants mettent ainsi en lumière dans leurs écrits réflexifs la conscience de leurs propres lacunes et du chemin à parcourir (13 %), tout en soulignant que l'expérience vécue entre pour une certaine part dans leur motivation à progresser : *Rien n'est impossible, je vais continuer à m'entraîner pour me sentir bien à l'aise.*

5. Discussion et conclusion

54 Ce rapide parcours, s'il est bien évidemment imparfait, permet de mettre au jour ou de confirmer certaines tendances liées à la construction du rapport à l'écriture des étudiants en formation. Surtout, il interroge aussi bien la formation initiale que l'ensemble du curriculum de formation en invitant le didacticien à explorer plus avant de nombreux espaces de réflexion. S'il ressort que la formation initiale joue bien un rôle de réassurance (et on peut s'en réjouir), il apparaît aussi qu'en amont, il a dû se passer quelque chose pour rendre cette réassurance nécessaire (et on doit s'en inquiéter) et qu'en aval, les étudiants ne semblent pas pour autant suffisamment outillés pour procéder à un transfert de compétences, voire à une rupture profonde de leur rapport à l'écriture en contexte scolaire. En trois temps, cette conclusion tente de mettre en évidence les problématiques qui mériteraient d'être investiguées pour ce qui a trait à un avant, pendant et après de la formation initiale dans le domaine de l'écriture.

55 En ce qui concerne l'évocation des expériences scripturales passées, on constate une grande diversité dans les raisons invoquées relativement à cette perte de confiance, avec pour constante une variété très élargie d'arguments. L'un évoquera une mauvaise expérience avec un enseignant, l'autre un manque de temps, un troisième, une rupture amoureuse qui lui a fait quitter le chemin de l'écriture. À la lecture des commentaires des étudiants, il apparaît véritablement impossible d'identifier un moment spécifique ou des raisons convergentes expliquant cette désaffection de l'écrit. Pourtant, ce qui apparaît clairement, c'est un transfert de l'écriture scolaire vers une écriture plus privée, non évaluée, alors que l'écrit scolaire est jugé trop contraignant (la contrainte étant parfois évoquée en termes d'évaluation, de consigne d'écriture, de genre jugé plus exigeant, de jugement porté sur un écrit qui est, rappelons-le, essentiellement perçu comme lieu d'une expression subjective et, par conséquent, difficilement modifiable). D'où la satisfaction des étudiants envers tous les dispositifs d'écriture qui oblitèrent, autant que faire se peut, la dimension scolaire des activités d'écriture (identifiée en termes de lieux, temps, moyens, objectifs, modalités évaluatives, etc.). Si les intentions sont louables, on peut cependant s'interroger sur le bienfondé d'une didactique de la déscolarisation, au même titre qu'on peut souvent nuancer les effets relatifs de l'introduction, en cadre scolaire, de dispositifs qui lui étaient prioritairement externes (qu'on pense par exemple aux ateliers d'écriture, largement pratiqués hors du contexte scolaire et intégrés dans la didactique moyennant quelque adaptation). La question de la mission de l'école dans les apprentissages en savoir écrire prend ici tout son sens et la contrainte, loin d'être inutile, est aussi ce qui fait progresser. Acquérir de nouveaux formats d'écriture, approcher d'autres genres, aller plus loin dans les compétences langagières ou se doter de stratégies de relecture et d'autoanalyse, soumettre sa production à la critique du lecteur, reconnaître à l'écrit d'autres fonctions que celle de l'expression de soi, etc. sont autant d'ouvertures qui passent par l'école, et, faut-il le dire, par une certaine adoption du caractère formateur de la contrainte. Aussi, s'il est évidemment important de maintenir les étudiants (et en amont les élèves) dans un climat de confiance envers les pratiques d'écriture à l'école, on ne peut confondre une écriture privée libérée de toute attente externe et une écriture « sous contrat », que les clauses de ce dernier soient plus ou moins souples.

56 En termes didactiques, la question est complexe. Certes, il faut naviguer entre deux rives, et pouvoir proposer aux apprenants, quel que soit l'ordre d'enseignement dans lequel ils se situent, des activités d'écriture qui les mobilisent et par rapport auxquelles ils sont prêts à s'engager, mais la force et la fréquence avec lesquelles les futurs enseignants se positionnent en faveur d'activités « déscolarisées », la priorité qu'ils accordent au jeu, le discrédit qu'ils jettent sur les activités d'écriture contraignantes interrogent les pratiques futures. En somme, ce qui semble toujours faire difficulté, c'est l'écriture dans ce qu'elle comporte d'effort, de travail, et cela qu'il s'agisse du genre imposé, du cadre, des consignes, de la longueur de la tâche. Il faudrait que la perception d'un gain se fasse ressentir dans ces activités plus complexes, de sorte que l'effort à fournir puisse se trouver validé par une compétence accrue. Or, on rencontre très peu (voire pas du tout) de déclarations d'étudiants qui vont dans ce sens.

57Au niveau de la formation initiale des enseignants, la modification la plus manifestée par les étudiants dans leur rapport à l'écriture concerne la dimension relationnelle et communicationnelle liée à la rédaction. Alors qu'ils sont nombreux à pointer négativement dans leur scolarité antérieure la lecture obligatoire de leur produit devant d'autres, le déplacement de la participation des pairs de la validation du produit à l'intervention au sein du processus d'écriture est toujours salué. Quand ils ne sont pas le public, plus ou moins captif, d'une lecture du texte réalisé par un « scripteur solitaire », et que leur tâche s'inscrit au sein des réécritures et du processus rédactionnel, perçu comme interactif et progressif, les pairs deviennent de puissants leviers à la dynamique de l'écriture. Cette nécessaire mise en relation du texte écrit avec sa communication orale, l'intervention éclairante d'une subjectivité autre et la présence d'un lecteur intermédiaire sont des forces qui sont pointées par les étudiants comme nouvelles par rapport à leur parcours antérieur, soit qu'ils n'ont pas le souvenir d'une telle « collaboration rédactionnelle », soit qu'ils n'en mesurent que tardivement l'intérêt (Chabanne J.-C., Bucheton D., 2002).

10 On peut toutefois émettre l'hypothèse (voir plus haut) que les étudiants se sont peu exprimés sur c (...)

58Enfin, pour ce qui concerne leurs projections professionnelles, les étudiants n'ont pas davantage mentionné leurs intentions didactiques, tout se déroulant comme si le simple fait d'avoir été « réassurés » suffisait à les rendre, non pas plus compétents (voir plus haut), mais conscients et capables d'agir de façon plus consciente pour le bien de leurs futurs élèves (sans toutefois mentionner comment, pourquoi ou selon quelles modalités). La pauvreté de leurs commentaires sur ce point est flagrante¹⁰, et elle interroge d'une part un des objectifs du dispositif de formation, qui semble peu atteint, et d'autre part, la capacité des étudiants à avoir véritablement rompu avec leur curriculum scolaire et les expériences parfois douloureuses qu'ils y associent. Certes, ils sont réconciliés – individuellement –, sont-ils, pour autant, outillés professionnellement ? Il nous semble que cette dernière question, loin d'être purement rhétorique, mérite d'être mise en avant. Car s'il est bon de souhaiter une progression curriculaire disciplinaire harmonieuse entre les ordres d'enseignement, il faut aussi pouvoir envisager certaines ruptures, nécessaires, au sein du parcours de formation, si l'on veut éviter de construire, s'agissant de la formation des formateurs, une forme de progression « métacurriculaire » qui soit essentiellement... circulaire.

[Haut de page](#)

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (2010). « La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation ». *Education, Sciences & Society*, n° 1, p. 117-141.

BARRÉ-DE MINIAC C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

barré-de miniac [c.](#), [brissaud c.](#), [rispail m.](#) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

BUCHETON D. (2000). « Devenir auteur : comment faire advenir un texte singulier (1) ». In *Écriture créative et maîtrise de l'écriture de l'école primaire à l'université*. Orléans : IUFM Orléans-Tours, Faculté des Lettres d'Orléans.

CALAME-GIPPET F. (1998). « Écrire et faire écrire : de la pratique personnelle à la conception didactique ». *Lidil*, n° 17.

CERQUIGLINI B. CORBEIL J.-C., KLINKENBERG J.-M. (2000). *Tu parles ? ! Le français dans tous ses états*. Paris : Flammarion.

CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

CHARTRAND S. et BLASER C. (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, n° 12, p. 61-86.

DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M.-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.

DELCAMBRE I., JOVENET A.-M. (coord.). (2002). « Lire-écrire dans le supérieur ». *Spirale*, n° 29.

DELCAMBRE I., REUTER Y. (2000). « Rapports à l'écriture et images du scripteur ». *Les Cahiers Théodile*, n° 1.

DESCHEPPER C. (2010). « Acculturation aux discours universitaires. Poser les variables de l'intervention didactique ». In Blaser C. et Pollet M.-C. (éd.). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, n° 18, p. 93-126.

DOYON N. (2006). Former des instituteurs qui réfléchissent à la pratique de l'écrit. Analyse d'un dispositif de formation. Certificat d'aptitudes à l'enseignement supérieur. Non édité.

ministère de la communauté française, administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. (1999). *Socles de compétences, Français*. (Instructions officielles).

NONNON É. (dir.). (2010). « La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège ». *Repères*, n° 41.

PLANE S., ROPE F. (dir.). (1997). « Le français dans la formation des professeurs d'école ». *Repères*, n° 16.

VANHULLE S., SCHILLINGS A. (2004). Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, portfolio, et écriture réflexive. Bruxelles : Éditions Labor.

RUNTZ-CHRISTAN E., MARKEVITCH FRIEDEN N. (2010). *Lire à l'adolescence, réalités et stratégies de lecture*. Lyon : Chronique sociale.

[Haut de page](#)

ANNEXE

Consignes écrites données aux étudiants pour la réalisation de leur « chef d'œuvre »

Objectifs

S'éprouver en tant que scripteur et faire preuve d'analyse réflexive.

Modalités pratiques

Travail écrit, individuel et personnel

À remettre pour le mars 2010.

Évaluation

Évaluation certificative : **10 %** de la note finale en « français et didactique »

Critères d'évaluation :

- Respect des consignes, correction de l'expression, esthétique de la mise en forme, aspect personnel du chef-d'œuvre ; l'originalité est un plus, qualité littéraire des textes. (5 %)
- Finesse, nuance, aspect personnel et qualité de l'analyse réflexive. (5 %)

Les travaux remis hors délais sans négociation préalable ne seront pas corrigés et donneront lieu à une note de 0.

Nous renoncerons également à lire les travaux où vous aurez laissé trop d'erreurs d'orthographe !

Contenus du chef-d'œuvre

Textes personnels

À partir de textes amorcés en classe, et/ou en se fondant sur tout écrit produit dans sa vie de scripteur in et hors contexte scolaire, l'étudiant retravaille en autonomie **six productions personnelles** de son choix, dont au moins **un récit**, afin de les rendre linguistiquement correctes, expressives, esthétiques, et de les adresser à un lecteur.

Calligraphie d'un poème

L'étudiant prend soin de calligraphier un poème de son choix qu'il souhaite partager ; ce texte sera choisi soit parmi sa production personnelle, soit parmi les œuvres littéraires qu'il affectionne.

Analyse réflexive

L'étudiant partage des **réflexions personnelles** sur son expérience de scripteur au cours de l'année et de façon rétrospective sur l'ensemble de son parcours de scripteur : le rapport qu'il entretient de manière générale avec l'écriture, la façon dont il a vécu les activités organisées en classe, ses pratiques d'écriture hors classe, toute expérience signifiante à ses yeux en lien avec l'écrit, et enfin la façon dont ses relations à l'écrit pourraient ou non, selon lui, influencer sa posture d'enseignant lors des activités d'écriture...

Le chef-d'œuvre se veut personnel :

- Aucune structure précise n'est préconisée, pour autant que les textes et l'analyse soient clairement identifiables et de qualité ;
- La forme est libre (petit livre, coffret, textes dactylographiés – sauf calligraphie de poème – ou manuscrits...), pour autant que l'objet ne dépasse pas un format de 225 cm² à 1600 cm², qu'il contienne une 1^{re} et une 4^e de couverture, qu'il mentionne, sur la page de garde, les nom, prénom et classe de l'auteur ;
- Les illustrations sont les bienvenues.

Haut de page

NOTES

1 En ce sens, le contexte belge est à la traîne dans l'espace francophone de formation des maîtres et on peut postuler à court ou moyen terme une redéfinition de la formation initiale.

2 Les consignes complètes du travail se situent en annexes.

3 Initié par Nelly Doyon, ce parcours didactique est décrit et analysé dans Doyon (2006). Les trois dimensions principales de ce travail : mise en valeur de textes produits, analyse réflexive et implication dans la présentation sont très généralement fortement investies par les étudiants, au travers d'un engagement qui dépasse de loin la simple réponse à un attendu certificatif.

4 Extrait des consignes données aux étudiants cette année.

5 *Idem.*

6 Allusion à un texte de M. Mallié lu en classe. (extrait de Mallié M., Lemaitre P. (2005). *1001 idées pour écrivains en herbe*. Bruxelles : Casterman, p. 9-10).

7 Écouen, Groupe d' (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette éducation.

8 Référence est implicitement faite, entre autres, aux ouvrages vus en cours de Patry J. (2005). *Prête-moi ta plume : processus d'écriture au primaire*. Québec : CEC. et Cogis D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.

9 On trouve par ailleurs ce type de commentaires dans d'autres relevés d'enquêtes (Calame-Gippet, 1998).

10 On peut toutefois émettre l'hypothèse (voir plus haut) que les étudiants se sont peu exprimés sur cette question, tout occupés qu'ils étaient par leur perception de la tâche à accomplir, laquelle semble mue par une dimension essentiellement affective.

[Haut de page](#)

POUR CITER CET ARTICLE

Référence papier

Catherine Deschepper et Marielle Wyns, « Comment et pourquoi interroger la dynamique du rapport à l'écrit des futurs instituteurs primaires ? », *Repères*, 44 | 2011, 159-179.

Référence électronique

Catherine Deschepper et Marielle Wyns, « Comment et pourquoi interroger la dynamique du rapport à l'écrit des futurs instituteurs primaires ? », *Repères* [En ligne], 44 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 26 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/187> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.187>

[Haut de page](#)

AUTEURS

[Catherine Deschepper](#)

HE Léonard de Vinci – ENCBW – IESP. Louvain-La-Neuve (Belgique)

[Marielle Wyns](#)

HE Léonard de Vinci – ENCBW – IESP. Louvain-La-Neuve (Belgique)

Articles du même auteur

- [Intégrer la « dictée sans erreur » dans les activités de lecture-écriture : une expérimentation au premier degré différencié de l'enseignement secondaire belge](#) [Texte intégral]

When "error-free" dictation is used with students with learning disabilities: experimentation in three Secondary I classes

Paru dans *Repères*, 60 | 2019

[Haut de page](#)

DROITS D'AUTEUR



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).