



Geste, preuve ou trace ? Écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants

Anne CLERC-GEORGY¹ (Professeure HEP, HEP Vaud) et
Katja VANINI DE CARLO² (Professeure-formatrice, HEP
Vaud)

Cette contribution traite du rapport à l'écriture des futurs enseignants des degrés préscolaires et primaires à propos de l'écriture à la fin de leur formation. Elle présente l'analyse d'un questionnaire à propos de ce que ces étudiants disent de l'écriture, de leur rapport à l'écriture et de son évolution durant la formation. Le croisement entre une analyse du contenu et une analyse du discours a permis de montrer que pour de nombreux étudiants, qui qualifient leur rapport à l'écriture de bon, écrire signifie tracer de belles lettres, garder des traces, préparer des cours ou décharger ses émotions. Beaucoup plus rarement, les étudiants semblent avoir construit la conception de l'écriture comme outil de pensée et ces derniers sont ceux qui estiment avoir un rapport fluctuant à l'écriture.

Mots clés : Écrire, fonction de l'écriture, formation des enseignants, rapport à l'écriture

Introduction

L'écriture occupe une place centrale dans la formation des enseignants. Elle est outil de communication et d'échange, objet d'apprentissage et objet d'enseignement, mais surtout – cela est notre présupposé – objet et outil de formation. Notre intérêt est dès lors de mieux comprendre la place et les multiples facettes de cet outil, sous l'angle du rapport à l'écriture que les étudiants développent en relation aux dispositifs de formation qui leur sont proposés ainsi que leur perception des fonctions et des enjeux de cet outil.

La formation des enseignants³ requiert des étudiants qui s'y engagent un important travail d'écriture dans des genres divers. En particulier à travers l'alternance, caractéristique de cette formation, et qui postule que l'étudiant tisse des liens entre les actes de formation observés ou pratiqués en

1. Contact : anne.clerc-georgy@hepl.ch

2. Contact : katja.de-carlo@hepl.ch

3. L'utilisation du masculin dans le présent document a pour seul but d'alléger le texte et s'applique sans discrimination aux personnes des deux sexes.



stage et les savoirs théoriques proposés par l'institution de formation. Par ailleurs, nous considérons que la réélaboration des savoirs est une condition de la participation de ces savoirs au développement de l'identité professionnelle de l'individu. Au travers de la négociation de sens, elle permet la construction de significations à partir des savoirs proposés en formation (Cros, 2006). De plus, l'écriture est considérée comme un médiateur de la construction de significations permettant la négociation de sens entre les différentes sources de savoirs proposés par la formation (Vanhulle, 2009). C'est cette définition du rôle de l'écriture que nous préconisons comme devant être au cœur des démarches de formation à l'enseignement et c'est celle dont nous voulons questionner l'effet.

Bien qu'objet de résistances de la part des étudiants⁴, qui considèrent souvent l'écriture comme n'ayant d'autres fonctions que celle de démontrer son travail aux formateurs ou transcrire ce qui est déjà formulé dans leur esprit, nous estimons qu'il est essentiel de leur permettre d'appréhender les diverses fonctions de l'écriture et plus particulièrement d'éprouver l'écriture comme outil de construction de sa pensée. Bautier (2005) a montré « le rôle potentiellement différenciateur des diverses façons dont les élèves font face aux contraintes d'écriture » (p. 51) et les enjeux liés à l'identification de différents registres dans la réussite scolaire des élèves. Nous considérons que si les étudiants ne parviennent pas à différencier ces registres et ne développent pas la capacité à écrire pour construire des significations, ils pourront difficilement accompagner leurs élèves dans cette construction et participeront ainsi malgré eux à la construction des inégalités scolaires.

La formation des enseignants dans le Canton de Vaud

La formation des futurs enseignants des degrés préscolaires et primaires à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud dure trois ans durant lesquels l'étudiant alterne cours en institution et stages dans les classes du canton. Tout au long de sa formation, le futur enseignant est conduit à rédiger de nombreux écrits de nature variée. Tout d'abord, il doit rendre des rapports de stages et autres textes réflexifs à partir d'observations d'enseignants experts, d'élèves en apprentissage et d'expériences d'enseignement. Ensuite, il compose - en guise de validation d'une grande partie des cours à la HEP - de nombreux dossiers comprenant des préparations de leçon, des récits de pratique et des analyses des leçons mises en œuvre. Parallèlement, il entame dès son entrée en formation un travail de réflexion sur son choix professionnel, son identité en trans-formation, et son rapport au savoir accompagné par une série de modules conçus à cet effet. Les productions rédigées dans ce cadre sont des écrits plus personnels, souvent à caractère biographique. Dans ce cadre, il est conduit par exemple à tenir un journal de bord de sa formation. Ce journal est personnel et ne fait

4. Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993) expliquent que le rapport à l'écriture développé par chaque individu peut se révéler problématique. Ceci pourrait expliquer en partie cette résistance à l'écriture constatée dans la difficulté à obtenir de la part des étudiants des productions écrites quand elles ne s'inscrivent pas dans une évaluation certificative.



pas l'objet d'une évaluation. Cependant, à la fin de chaque semestre, l'étudiant rédige un métatexte⁵ pour lequel il s'aide de ce qu'il a consigné dans son journal. Enfin, le caractère tertiaire de la formation à l'enseignement lui demande de s'initier à des gestes d'écriture à caractère académique propres au travail scientifique et en accord avec les normes qui s'y réfèrent. Il peut s'agir de résumés de lecture, de problématiques de recherche et surtout de la rédaction d'un mémoire professionnel, des textes classables sous ce que Reuter (2004) appelle *écriture de recherche en formation*, et qui auraient un statut hybride à l'intersection des écrits à caractère formatif ou certificatif et des écrits se destinant à la construction et transmission d'une connaissance nouvelle.

Ainsi, dans ces écrits de natures bien différentes, les mêmes étudiants écrivent et s'écrivent, se lisent et se relisent, réécrivent, récoltent leurs écrits et en font des traces de leur parcours de formation. Notre rôle de formatrices nous conduit à accompagner ces futurs enseignants dans l'appropriation de la plupart de ces différentes formes d'écriture, en particulier dans le cadre de séminaires d'intégration qui visent l'articulation et l'intégration des savoirs de formation (Clerc & al., 2010), mais aussi lors de modules visant l'appropriation des gestes fondamentaux en lien avec la préparation, la mise en œuvre et la réalisation de situations d'enseignement-apprentissage. Nous avons donc l'opportunité de lire leurs écrits de nature différente. L'enjeu pour le futur enseignant est double : il s'agit à la fois de se former par l'écriture et de construire un rapport à l'écriture. Or ce dernier crucial, en considérant qu'il s'agit ici de futurs enseignants qui seront amenés à enseigner à des enfants ou des jeunes les gestes et les postures propices non seulement à l'apprentissage de l'écriture mais également au développement du meilleur rapport possible à cet apprentissage et à l'acte même de l'écriture (Barré De Miniac, 2002).

Nos différentes recherches portent sur l'analyse de productions écrites attestant de la construction de savoirs et de l'identité professionnelle de jeunes enseignants en formation d'une part (Clerc, 2013, 2014) et sur les formes de construction identitaire des enseignants repérables en début de leur insertion professionnelle d'autre part (Vanini De Carlo, 2014 ; Vanini, 2007). Nous tirons profit de ces deux ancrages théoriques notamment en terme de lecture et d'analyse des données. Notre projet s'inscrit dans une logique de didactique des savoirs professionnels telle que proposée par Vanhulle (2008) :

«une didactique fondée sur des «savoirs» qui ne s'acquièrent pas seulement à partir de l'activité en situation de travail (...) mais aussi à partir de préalables définis académiquement, dans une formation intellectuelle posant des fondements rigoureux en même temps qu'orienté vers un agir réfléchi» (p. 229).

5. Les étudiants doivent tenir un journal de bord de leur formation. Ce journal est privé et les formateurs n'y ont pas accès. A la fin de chaque semestre, ils rédigent un métatexte qui reprend des éléments de leur journal et de leur formation. Il s'agit d'un texte de nature réflexive et thématisé dans lequel ils portent un regard sur leur semestre de formation, établissent un bilan de leur parcours et formulent un ou plusieurs projets pour le semestre suivant.



Au-delà donc d'une référence à une discipline académique ou à sa didactique, c'est notre « agir didactique » en tant que professionnelles de la formation, que nous nous proposons de questionner et d'analyser.

L'écriture dans une perspective historico-culturelle

Dans la perspective historico-culturelle, l'écriture se définit par des modes de pensée particuliers qui visent l'extériorisation, à savoir l'explication des processus de pensée dans des formes communicables qui contraignent la pensée et lui permettent de se réorganiser, d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'autorégulation (Rochex, 1997). Pour Vygotski (1934/1985) l'écriture procède d'un travail conscient et volontaire. La recherche du mot juste, le choix d'une succession particulière dans l'ordre du discours, l'effort de représentation par la pensée de la situation et du destinataire et la lenteur inhérente à ce travail sont autant d'éléments propices à la construction de signification et à la réélaboration des expériences de formation. « Le motif d'agir langagièrement ne découle pas de la dynamique de la situation, mais de l'effort constant de l'énonciateur » (Schneuwly, 1985, p.180) et cette forme particulière d'expression permet tout autant l'anticipation du texte que la distanciation d'avec celui-ci. C'est ce travail qui permet l'appropriation de savoirs et la construction du sens parce qu'il donne naissance à la compréhension (Schneuwly, 1985).

L'écriture est source d'effets tant cognitifs qu'identitaires (Cros, 2006). Écrire, c'est potentiellement réélaborer les savoirs proposés par la formation et cette réélaboration participe au développement identitaire du futur enseignant. Ainsi, écrire permet non seulement la compréhension et l'appropriation de savoirs, mais aussi, au travers des négociations de sens, la construction de significations. Ces significations sont d'autant mieux appropriées que l'engagement dans la négociation de sens transparait dans des discours saturés d'opérations cognitives et réflexives (Vanhulle, 2009). L'écriture favorise ce travail parce qu'elle exige une attention particulière au langage.

De plus, la construction de l'identité professionnelle nécessite la prise de conscience de son propre parcours de formation (Riopel, 2006). Celle-ci est doublement favorisée par l'écriture. Tout d'abord, quand écrire permet de garder des traces de son parcours et de ses expériences, l'étudiant peut s'y référer et mesurer le chemin parcouru. Ensuite, le processus d'écriture favorise la prise de distance d'avec ses expériences de formation. En ce sens, elle sert d'outil médiateur de la construction de significations de ces expériences. En termes biographiques enfin, l'écriture permettrait une objectivation et linéarisation des événements de l'expérience (ici l'expérience de la formation), produisant un effet en retour sur la construction du sujet (Barré-De Miniac, 2000).

Bautier et Rochex (2004) distinguent en référence aux travaux de Bakhtine, d'une part les genres de discours premiers qui relèvent d'une production spontanée, immédiate et liée au contexte d'énonciation et, d'autre part,



des genres seconds qui, fondés sur les premiers, les ressaisissent et les travaillent en s'émancipant du contexte de leur production. Ces genres seconds nécessitent et permettent un travail de reconfiguration de l'expérience première, un travail de secondarisation. Ce processus permet de constituer les objets du discours en objets de questionnement et de connaissance, de les traiter sur un nouveau registre, de construire des généralisations. Il est régi par des exigences propres à des normes spécifiques et constitue à la fois un monde de contraintes et de possibles. Les exigences propres au processus de secondarisation permettent la prise de distance du sujet par rapport à son expérience ordinaire et l'invitent à se constituer en sujet de ce travail de pensée. Ainsi elles favorisent la négociation de sens et la construction de soi.

En résumé, une formation des enseignants devrait permettre aux étudiants de s'essayer à, d'éprouver et de s'appropriier l'écriture dans au moins trois de ses fonctions : l'appropriation de savoirs, la construction de significations et la construction identitaire. Ces différentes fonctions prennent corps dans des genres textuels spécifiques.

Notre propos est d'une part de relever les genres de textes que les étudiants qui terminent leur formation ont identifié et, d'autre part, d'établir les fonctions de l'écriture que ces mêmes étudiants reconnaissent. À la question des fonctions de l'écriture s'ajoute celle des registres langagiers. Le jeune enseignant devrait être en mesure d'utiliser consciemment et de différencier les deux registres de l'écriture tels que défini plus haut et de guider les élèves dans leur appropriation et dans la construction de leurs capacités de secondarisation.

Du rapport au savoir au rapport à l'écriture

Nos intentions, tant scientifiques que formatrices, se précisent ainsi de cette manière : nous voulons tout d'abord répertorier les types d'expérience d'écriture que les étudiants à la HEP ont pu faire tout au long de leur parcours de formation, pour ensuite les interroger sur leur rapport à l'écriture et pouvoir lire leurs réponses à la lumière de ces différentes sources d'apprentissage par l'écriture et à l'écriture.

Comment donc définir et opérationnaliser le concept de rapport à l'écriture ? Notre point de départ est le rapport au savoir, que nous définissons avec Bautier, Charlot et Rochex (2000) comme le rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des situations d'apprentissage et à des produits (les savoirs acquis). Cette approche nous permet notamment de clarifier la question du sens souvent considérée comme centrale dans l'investissement dans des activités centrées sur l'écriture. Donner du sens aux activités d'apprentissage ne devrait pas être confondu avec le fait de relier ces activités avec le familier, le connu, ce qui est souvent le cas dans les conceptions courantes. Permettre à l'apprenant de saisir le sens de l'acte d'écriture en lui proposant des situations dont l'habillage se référerait à sa vie de tous les jours serait un leurre. Pour comprendre le rapport au



savoir il est dès lors nécessaire de considérer trois niveaux d'interprétation : celui des savoirs tels qu'ils apparaissent dans une tâche ponctuelle, celui où le savoir est considéré en lien et au sein d'une discipline et celui du savoir et de l'apprendre en général (Bautier, Charlot et Rochex, 2000). Les recherches de ces auteurs montrent que lorsque l'apprenant reste centré sur la réalisation de la tâche sans considérer sa dimension disciplinaire et cognitive, il sera en difficulté même si apparemment il réalise la tâche. Nous transposons ce résultat au domaine de l'écriture pour conforter l'idée qu'une centration exclusive sur la tâche d'écriture sans en comprendre le savoir visé, serait un signe de difficulté et donc d'un rapport à l'écriture non propice à la formation. De même, nous considérons que les effets négatifs d'une représentation du savoir associée à une conception innéiste de l'apprentissage, selon laquelle « on sait écrire ou on ne sait pas écrire », serait donc un autre risque à considérer dans le rapport à l'écriture et à l'apprentissage de l'écriture. En somme, nous pouvons analyser le rapport à l'écriture du point de vue de la double logique proposée par ces auteurs, la logique du cheminement et celle de l'apprentissage. Dans le premier cas, l'écriture serait considérée comme nécessaire seulement parce qu'utile, et chaque tâche d'écriture serait abordée de manière indépendante des autres tâches. Dans le cas d'une logique d'apprentissage, au contraire, une vision globale de l'enchaînement de chaque tâche d'écriture serait privilégiée, et ceci en vue d'appréhender le savoir visé. En d'autres termes, les consignes d'écriture en formation seraient comprises dans cette logique comme des prétextes ou des outils pour atteindre la (trans)formation, et non comme fin en soi.

Par ailleurs, avec Barré-De Miniac (2000), nous considérons le rapport à comme une « orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (p. 13).

Enfin, en adoptant une perspective historico-culturelle, nous considérons l'écriture comme une fonction psychique supérieure à part entière. Ce qui justifie de considérer le rapport à l'écriture comme rapport à part entière, même si fortement en lien avec le rapport au savoir. Ce qui nous importe ici, c'est de le considérer comme un « réorganisateur du système psychique » (p. 39), et qui dans ce sens requiert une attention particulière quant à son acquisition. Nous pointons tout particulièrement la nature sociale du développement du rapport à l'écriture et par conséquent du rôle moteur de l'intervention sociale dans l'apprentissage de l'écriture telle que prônée par Rochex (1997). Le rapport à l'écriture est donc à considérer en termes de système, une telle conception ouvrant la voie à une définition de celui-ci sous forme de cartographie. Les éléments de cette cartographie sont le rapport au savoir, les conditions et le contexte d'apprentissage et de formation à l'écriture, les dimensions de la discipline dans laquelle s'insère chaque genre d'écriture, pour ne citer que les principaux à nos yeux.



Méthodologie

Ce que nous présentons ici est une enquête à caractère exploratoire auprès d'étudiants en fin de formation (3^e année) à l'enseignement préscolaire et primaire. Souhaitant procéder à une « photographie » d'une volée d'étudiants, nous avons soumis un questionnaire en deux parties, comprenant des questions ouvertes⁶ invitant l'étudiant à « raconter » son rapport à l'écriture et son évolution, ainsi que des questions fermées relatives aux genres de textes produits durant leurs trois ans de formation. Soixante étudiants d'une volée de cent, finissant leur formation en juin 2010, ont répondu au questionnaire. Nous avons procédé à une analyse de contenu de leurs réponses, tant quantitatives que qualitatives.

Nos premières analyses visaient à explorer la question du lien entre les enjeux et difficultés d'écriture et son contexte de pratique, ainsi que les modes d'entrée dans ce nouvel univers culturel. Elles nous ont permis de saisir plus précisément et de plus près la perception qu'ont les étudiants de leur rapport à l'écriture, de son évolution au fil de leur professionnalisation, de leur compréhension des genres de textes qui les ont formés et de la nature des effets de formation identifiés.

Notre méthodologie articule une analyse de contenu, une analyse des discours et l'identification des significations construites en lien avec les savoirs proposés par la formation (Vanhulle, 2009 ; Clerc, 2013).

En cohérence avec notre cadre théorique et en mobilisant les apports de Bautier, Charlot et Rochex (2000), nous avons recherché des indices nous permettant d'identifier ce que les étudiants disent des processus d'écriture, des contenus de ce qu'ils écrivent (avec plus ou moins de satisfaction ou de plaisir), et des situations emblématiques quant à leur pratique d'écriture tout au long de leur formation à l'enseignement. Nous avons construit un tableau qui permet l'organisation des données et leur analyse, permettant ainsi de suivre des indices différents tels que

- i) ce que les étudiants *disent* de leur rapport à l'écriture, catégorisé en termes de positif ou négatif, stable ou variable et dépendant ou indépendant d'un certain nombre d'éléments et des périodes de leur parcours ;
- ii) les situations, les moments et les conditions pour qu'ils disent *aimer écrire* ou au contraire ne pas éprouver de plaisir à écrire ;
- iii) les genres d'écrits considérés comme ayant du sens ;
- iv) des traces d'évolution dans leur rapport à l'écriture, non seulement en terme d'amélioration explicite mais de prise de conscience du caractère hybride, complexe et transformant de l'écriture et de ses effets ;

6. a) Comment qualifieriez-vous votre rapport à l'écriture ? Ce rapport a-t-il évolué durant votre vie, quand, pourquoi et comment ? b) Durant votre formation initiale, vous avez régulièrement été conduit à produire des écrits de nature différente. Quels sont les types d'écriture qui ont participé à votre formation, pour lesquels vous avez pu construire du sens ? Qu'est-ce qui a permis que ce travail d'écriture ait du sens, vous forme ?



- v) des indices en terme de rapport au savoir (perspective utilitariste, épistémologique ou esthétique; logique du cheminement ou de l'apprentissage)
- vi) des indices quant aux représentations de ce qu'est écrire;
- vii) des indications sur les genres d'écrits pratiqués tout au long du parcours de formation, et leur fréquence.

Ces différentes catégories et leur croisement nous permettent de mettre en évidence un certain nombre de pistes d'interprétation que nous présentons ci-dessous.

Quelques résultats : Ecrire ou tracer des belles lettres ?

Les premiers résultats qui émergent ici présentent un caractère exploratoire et nous permettent de construire les bases de la suite tant de notre projet de recherche que de nos interventions de formation.

De l'analyse des questions ouvertes du questionnaire émerge un portrait type de l'étudiant lorsqu'il décrit son rapport à l'écriture. Le contexte spécifique dans lequel il se trouve (volée 2010) est important à prendre en compte. Il s'avère que cette volée a produit essentiellement des écrits des trois types suivants :

- nombreux dossiers comportant analyse à priori, planification et analyse à posteriori d'une situation d'apprentissage mise en œuvre en stage ;
- écriture libre et sans contrôle d'un journal de bord, demandé dans le cadre d'un module continué mais se basant sur une démarche volontaire de l'étudiant ;
- des métatextes à visée réflexive et distanciatrice du processus de formation.

Il est à noter dans les types d'écriture pratiqués, l'absence de fiches de lecture par exemple, type de texte qui n'a jamais été demandé formellement à cette volée.

Nous décrivons ici « l'étudiant-type » de façon quelque peu caricaturale et porterons ensuite notre attention sur ce qui émerge quand on regarde de plus près les réponses données aux questions ouvertes.

Cet étudiant considère généralement avoir un « bon rapport » à l'écriture. Ce rapport positif se décline prioritairement sous quatre formes :

- 1) l'écriture comme beauté du geste dans sa dimension graphique et esthétique ;
*J'aime écrire à la main, tracer des belles lettres, et que le résultat est joli visuellement.*⁷

7. Les passages en italique sont extraits des questionnaires remplis par les étudiants.



- 2) l'écriture pour garder une trace de ce qui c'est passé, de ce qui a été fait ; pour mémoire et/ou pour prendre de la distance ;
J'écris pour noter des idées à garder, je fais des listes pour ne pas oublier. J'écris dans mon journal de bord pour revenir sur ma pratique.
- 3) l'écriture pour préparer les cours, produire du matériel à utiliser en classe ;
J'écris mes planifications, ou pour créer des nouvelles ou des petites histoires pour les élèves.
- 4) l'écriture à caractère exutoire, pour mettre sur papier des « coups de gueule », décharger ses émotions, mettre à plat des impressions ;
J'écris si je ne vais pas bien ou au contraire quand je suis joyeuse, écrire à un effet exutoire. J'écris des lettres pour dire des choses difficiles à exprimer à l'oral.

Par ailleurs, cet étudiant dit que les contraintes lui gâchent le plaisir d'écrire, au point qu'il n'écrit plus s'il en est obligé.

Pour écrire j'ai besoin d'un espace de liberté, sans contraintes. Je n'aime pas écrire quand c'est par obligation

Ce refus de la contrainte lui pose particulièrement problème dans la rédaction des nombreux travaux demandés, travaux qu'il considère comme destinés uniquement à prouver aux formateurs qu'il a bien accompli ce qui était attendu de lui.

À cela s'ajoute une certaine méfiance déclarée vis-à-vis du discours porté par certains formateurs concernant le rôle qu'aurait l'écriture dans la construction de significations et de mobilisation de la pensée :

Je ne crois pas comme on le dit à la HEP que l'écriture structure la pensée.

Pour entrer un peu plus finement dans ce qui nous a conduit à construire ce profil type, nous allons explorer d'avantage ce que ces premières analyses nous permettent de relever du point de vue de la nature des écrits produits et identifiés par les étudiants, de celui du sens qu'ils ont pu construire en lien avec ces écritures et de ce qu'ils considèrent comme participant à leur formation.

La nature des écrits

Lorsque nous demandons aux étudiants en fin de formation de nommer les écrits significatifs et participant à leur formation, la moitié d'entre eux relève ce qu'ils appellent « écrits réflexifs ». Ces derniers sont essentiellement des écrits portant sur l'analyse de leur pratique en stage, et même d'une forme particulière d'analyse : le dossier certificatif⁸. Comme dit en introduction à cet écrit, une grande majorité des travaux de certification, et plus particulièrement dans les modules didactiques, est basée sur l'établissement d'un dossier articulé à une séquence d'enseignement prescrite par

8. Comme dit en introduction, le dossier-type à la HEP Vaud comprend une planification, une analyse a priori, un récit et une analyse a posteriori de la leçon mise en œuvre.



les formateurs de l'institution. L'autre catégorie de textes reconnue par un tiers des étudiants se réfère indirectement aux productions issues du séminaire d'intégration. Ce séminaire est filé sur l'ensemble de la formation et vise l'intégration entre les éléments théoriques et les éléments pratiques de la formation. Dans ce cadre, les étudiants tiennent un journal de bord, rédigent un métatexte semestriel et construisent un dossier de formation dans lequel ils accumulent des traces significatives de leur parcours.

Nous pouvons relever ici le peu de diversité dans les écrits proposés et effectués par les étudiants de la volée concernée. De plus, ils sont tous considérés par eux comme participant à un genre unique : l'écrit réflexif.

En réalité, les deux fonctions attribuées à l'écriture par ces étudiants sont la preuve et l'exutoire, et ceci confirme les recherches auxquelles nous nous sommes référés. La rédaction de dossiers certificatifs est adressée au formateur dans l'intention de démontrer que les prescriptions données dans le cadre des cours ont bien été respectées dans les stages. Cet effet est renforcé par le fait que c'est ce dossier-preuve qui fait l'objet de la certification du cours. Ceci explique à notre avis au moins en partie pourquoi les étudiants terminent souvent leur formation avec la conviction qu'écrire n'est que mettre sur le papier soit ce qui s'est passé soit ce qui est (ou ce qui est censé être) dans leur tête et que cet écrit n'a pas réellement d'effet en terme de formation puisqu'il n'est destiné qu'à prouver. Ces étudiants n'écrivent pas pour eux, ni pour construire des significations, mais pour le formateur qui les évalue.

Le seul genre scriptural qui fait exception à cette règle est le journal de bord. Là, l'étudiant considère qu'il écrit pour lui, mais à nouveau pas dans l'intention de construire du sens. Le journal de bord est un lieu de défoulement, d'exutoire, là où je peux poser ce qui me tracasse, me pèse, pour m'en libérer ou prendre de la distance par rapport à ce qui m'arrive. Le journal de bord est aussi relevé comme permettant de garder une trace et de revenir plus tard sur cette trace pour mesurer les changements. Nous retrouvons là un indicateur d'investissement de l'identité professionnelle tel que définit par Riopel (2006).

Le sens de l'écriture

En fin de formation, certains étudiants ne perçoivent de l'écriture que sa dimension esthétique, l'acte physique qui relève plutôt de la calligraphie ; c'est là une première surprise pour nous. Ils affirment avoir un rapport positif à l'écriture et l'expriment par exemple sous la forme : *j'aime écrire à la main, tracer de belles lettres*. Ces étudiants confondent le processus d'écriture avec le geste de tracer des signes, écrire relève plutôt du dessin que d'un processus de pensée.

Pour la très grande majorité des étudiants l'écriture n'est perçue comme utile et agréable, voire qu'ils ne la pratiquent de manière volontaire que s'ils peuvent en choisir la forme et le contenu. Écrire se limiterait alors à une activité personnelle, voire intime, et signifierait se dire, *sans contraintes*,



librement. Cette conception de l'écriture synonyme de *poser sur le papier ce qui est déjà-là, ce que je sais déjà*, que Delcambre et Reuter (2002) nomment «*transcription* d'un déjà-là, d'un pré-pensé» (p.3), et que Barré-De Miniac (2000, p.71) classe en mobilisant le terme de «*texte-reflet*» de Ricardou (1978) ou de *texte-logorrhée* de Barthes (1970), ne permet pas de lui attribuer des visées de construction de significations ou de négociation de sens (Vanhulle, 2009). L'écriture ne serait alors que difficilement comprise par l'apprenant comme un acte qui génère des transformations, tant cognitives qu'identitaires (Cros, 2006). Dans la perspective d'une formation à l'enseignement, nous pouvons interroger le rôle que ces futurs enseignants joueront dans l'apprentissage de l'écriture chez leurs élèves. Ont-ils construit les savoirs nécessaires à leur profession? Seront-ils en mesure de permettre à leurs élèves de construire les modes de pensée propres aux processus d'écriture, à la construction de la pensée?

L'écriture comme outil de formation

L'écriture est globalement reconnue comme formatrice quand elle sert la pratique, qu'elle permet de s'améliorer ou de prendre de la distance. Parfois, cette écriture première est invoquée comme support pour comprendre et construire du sens, mais jamais comme outil médiateur de cette construction de sens ni comme outil de secondarisation (Bautier & Rochex, 2004). L'écriture est considérée comme une transcription de l'expérience, de la réalité, du cours de la pensée. Dans cette perspective, nous pouvons poser l'hypothèse que ces étudiants investissent l'écriture dans son registre premier, celui de l'expression de soi et de son expérience et non pas comme un outil de questionnement de cette expérience ou de secondarisation de ce que cette expérience peut signifier et leur apprendre.

Chez un sixième des étudiants, nous pouvons déceler des indices d'une conception de l'écriture proche d'un outil de construction de sens, mais – et ceci constitue une autre de nos surprises – ce ne sont pas nécessairement les étudiants qui déclarent avoir un rapport positif à l'écriture. Au contraire, chez ces étudiants, le rapport à l'écriture est fluctuant, instable, évolutif (même en négatif). Il nous semble déceler là un autre indicateur de construction de l'identité professionnelle (Riopel, 2006) : le sens, ça se négocie ! En effet, les efforts voués à faire face aux résistances inhérentes au processus d'écriture et la négociation de sens que ce travail provoque peuvent expliquer le rapport ambigu ou inégal que ces étudiants déclarent entretenir avec l'écriture. L'écriture est alors alternance entre dé-plaisir et plaisir, entre effort et satisfaction, entre trace et exutoire, entre recherche et construction de sens.

Quelques enseignements

De ces premières analyses, nous pouvons déjà retirer quelques enseignements. Tout d'abord, les fonctions de l'écriture reconnues par les futurs enseignants se limitent à l'écriture *intime*, pour soi, et à l'écriture *scolaire*, pour démontrer son travail à l'enseignant. L'écriture comme outil de



pensée ou dans sa fonction de construction de significations n'est ni nommée ni décrite. Ceci ne veut pas dire que les étudiants en question n'ont pas mis en œuvre une fois ou l'autre ce type de processus, mais ils n'en ont pas conscience et seront probablement en difficulté de la transmettre.

Ensuite, les étudiants interrogés confondent parfois le processus d'écriture et le geste graphique qui porte le même nom. De plus, le processus d'écriture se résume souvent à la simple transcription de ce qui est déjà pensé, ce qui devient alors vite inutile puisqu'aucun changement produit par l'écriture n'est identifié. Il semble que la formation ne leur ait pas permis d'identifier les gestes mentaux à l'œuvre dans l'écriture, les modes de pensée qu'elle génère et que l'écrivain devrait s'approprier et intérioriser pour permettre le développement de sa pensée, de ses fonctions psychiques supérieures pour reprendre la terminologie vygotskienne. Là encore, quasiment aucune trace d'une conception de l'écriture qui au travers des contraintes qu'elle génère, permette d'apprendre, de structurer sa pensée, de construire du sens.

De plus, le rapport à l'écriture s'exprime en termes de plaisir/dé-plaisir ou de facilité/difficulté. Nous ne sommes pas loin d'une conception où l'écriture serait réservée à ceux qui en ont le don et qui donc y trouverait du plaisir. Or, nous avons montré que les quelques étudiants qui montrent des indices d'une conception de l'écriture comme outil de négociation et de construction de sens ne l'associent ni à *plaisir*, ni à *facilité*. Il y a là selon nous un levier important pour la formation.

Enfin, la dernière fonction de l'écriture que nous avons relevée comme importante dans la formation des enseignants, celle de trace, apparaît aussi rarement dans les réponses au questionnaire. Les étudiants qui investissent leur journal de bord relèvent l'intérêt de revenir sur ces traces et de mesurer ainsi le chemin parcouru. Chez ces derniers, la tenue du journal de bord participerait donc à l'investissement de leur identité professionnelle. Mais là encore, nous avons pu relever une forte correspondance entre ceux qui n'ont jamais pratiqué l'écriture dans leur journal de bord et qui n'y voient aucun sens ou ceux qui y voient du sens et qui l'ont souvent pratiqué. Ceci est emblématique au sujet du journal de bord. L'identification du sens semble liée à l'expérience du type d'écriture. Le sens apparaît dans la pratique de l'écriture, mais l'écriture ne semble pas se pratiquer si le sens n'est pas construit a priori... À ce propos, Barré-De Miniac (2000) met en avant la difficulté à distinguer la cause du symptôme, et mobilise pour cela le concept de « l'effet Mathieu » (en référence aux Écritures qui présentent le paradoxe du riche qui devient plus riche et du pauvre qui devient plus pauvre). Cet effet expliquerait qu'un rejet de pratiquer l'écriture alimenterait les difficultés du scripteur, alors que dans le même sens le bon scripteur (sans parler de l'écrivain) ne pourrait le devenir qu'en passant par une pratique répétée de l'écriture.



Vers une écriture-construction de sens

En termes de formation émerge ici un manque quasiment total de référence à l'écriture comme moyen pour structurer la pensée, comprendre, s'approprier des savoirs, transformer l'expérience, évoluer, donc à une écriture qui permette la secondarisation comme nous l'avons déjà vu. Seul un étudiant dit que l'écriture lui permet de garder des traces et de pouvoir ainsi mesurer sa formation, ses évolutions. Ces premières analyses nous amènent à questionner les visées de la formation initiale à l'enseignement, qui ne semblent pas atteintes pour ce qui concerne le rôle et le sens de l'écriture. Comment ces futurs enseignants vont-ils permettre à leurs élèves de s'approprier l'outil de pensée qu'est l'écriture ? Quel rapport à l'écriture vont-ils favoriser chez leurs élèves ?

Ces constats questionnent nos pratiques de formation, notamment nos exigences par rapport à l'écriture tant du point de vue de la variation des types de textes que nous faisons pratiquer à nos étudiants que dans le travail sur ces textes que nous leur proposons. La secondarisation de l'expérience par l'écriture ne va pas de soi, ce travail nécessite un accompagnement, un guidage, pour reprendre les termes de Vygotski, qui leur permette de s'approprier ce mode de pensée. Ce travail d'accompagnement à l'écriture – c'est là une de nos hypothèses - ne peut se faire s'il n'est pas clairement situé dans un contexte disciplinaire clairement identifié. Les travaux de Russel (1995) ont démontré, en appuyant ses recherches sur les apports de l'approche historico-culturelle, qu'on n'apprend pas à écrire de manière générale, mais que c'est toujours en lien avec un champ sémantique ou disciplinaire donné que cet apprentissage peut avoir lieu. Il y aurait donc des apprentissages de l'écriture successifs, bien qu'imbriqués. En partant du présupposé que tout apprentissage serait situé dans un système d'activités, et que ce n'est qu'en participant à ce système qu'on pourrait apprendre, Russel a montré que ce processus se réalisait par acquisitions successives de genres d'écrits se rapportant à des champs d'activité. L'apprentissage de l'écriture se ferait ainsi par interaction avec un champ ainsi qu'avec les personnes et les outils qui en font partie. Ceci nous questionne à plusieurs égards. Souvent l'écriture est présente de manière transversale et surtout invisible dans les curricula de formation à l'enseignement, sans faire l'objet explicite d'apprentissage. Souvent elle est là comme moyen, comme outil au service d'autres apprentissages, mais rarement comme objet même de l'intention de formation en lien à telle ou telle autre discipline. Au contraire, la théorie de l'activité développée par Leontiev (1981) à la poursuite des travaux de Vygotski considère qu'avant de pouvoir maîtriser un système d'activités, il faut pouvoir apprendre à utiliser et maîtriser les outils propres à ce système. Et puisque l'usage de l'outil varie en fonction du but à atteindre, ceci plaiderait pour un travail plus systématique avec les futurs enseignants en lien avec les différents genres d'écritures propres aux différents systèmes d'activité dont fait partie le champ des théories et des pratiques sur l'enseignement.

Si par ailleurs on considère avec Barré-De Miniac (2000) que les pratiques sociales de l'écrit – et nous nous référons ici particulièrement aux pratiques



de formation à l'écrit – marquent fondamentalement le rapport à l'écrit, nous ne pouvons que conforter notre hypothèse d'une importance accrue à accorder aux choix de formation à poser autour du travail sur l'écriture avec des futurs enseignants. Par exemple, nous prôtons de plus en plus des phases successives d'écriture et de re-écriture du même texte, seul moyen selon nous pour que les étudiants perçoivent l'effet de ce travail de recherche du bon mot, de la bonne tournure, sur leur compréhension et sur le sens qu'ils accordent au sujet de leur écriture.

Chercheuses et formatrices en transformation

Cette première étape dans notre recherche sur le rapport à l'écriture nous permet déjà d'identifier un certain nombre d'aménagements pour la formation initiale des enseignants.

Tout d'abord, nous avons pu mettre en évidence la faible diversité des écrits demandés aux étudiants. Pour leur permettre d'éprouver et de prendre conscience des différentes fonctions de l'écriture, il semble urgent de leur proposer plus d'expériences et ceci dans des formes plus diversifiées. Cependant, le seul fait d'éprouver des écritures différentes n'est pas suffisant, nous devrions leur permettre d'identifier les modes de pensée à l'œuvre dans chacune des formes d'écriture proposée. Un travail sur les genres de textes et sur les processus de rédaction de ces différents genres ne semble guère pouvoir être évité. Certains étudiants ne font pas de différence entre écrire dans son journal de bord et rédiger une fiche de lecture.

De plus, nous avons vu que la liberté offerte à l'étudiant dans la rédaction de son journal de bord avait pour conséquence que n'investissent la démarche que ceux qui en avaient décelé le sens a priori. Dès lors, faut-il attendre que le futur enseignant y trouvent du sens pour qu'ils se mettent à l'écriture ou faut-il imposer l'écriture pour qu'il y trouvent du sens ? Notre point de vue serait plutôt d'aménager des moments d'écriture guidée, dans le cadre de séminaires pour aider les étudiants à s'essayer à l'écriture et de prendre le temps d'explicitier les difficultés, les résistances, mais aussi les effets, les transformations générés par l'exercice.

À la suite de ces constats, nous avons déjà proposé aux nouvelles volées d'étudiants d'autres formes de travail en lien avec l'écriture, dans la perspective de construire avec eux une conception qui intègre ses fonctions d'outil d'appropriation de savoirs et de construction de significations. Nous leur avons non seulement demandé de produire de nouvelles formes d'écriture, mais avons aussi à chaque fois tenté de les accompagner dans leurs rédactions par un guidage des processus de pensée à mettre en œuvre. Nous leur avons par exemple demandé de rédiger une fiche de lecture pour laquelle nous leur avons transmis l'introduction et des questions-guide ou une autre qu'ils ont dû rédiger à plusieurs voix. Nous expérimentons également la fiction scientifique (Frier, 2010 ; Vanini De Carlo & Clerc-Georgy, 2011) en insistant sur les deux dimensions à articuler : la narration-fiction et la rigueur scientifique. Pour les écrits à visée plus réflexive, nous essayons de varier les consignes en privilégiant le guidage du ques-



tionnement à mener pour favoriser les processus de pensée recherchés (Breithaupt & al., 2014).

Plus généralement, cette étude nous a permis d'identifier que dans la perspective d'une formation qui favorise l'enseignement de l'écriture dans toutes ses formes et fonctions, les étudiants avaient besoin d'expérimenter, de prendre conscience, d'identifier et de pouvoir expliciter les processus et modes de pensée à l'œuvre pour chacune d'entre elles. Or l'appropriation de ces modes de pensée devrait faire l'objet d'un guidage de la part des formateurs (Breithaupt & al., 2014 ; Clerc & Ducrey, 2014). Dans cette perspective, nous privilégions aujourd'hui des démarches qui permettent l'écriture et la ré-écriture, la secondarisation de l'expérience par l'exercice successif de différents registres, l'écriture à plusieurs voix, l'écriture ciblée sur l'appropriation d'objets de formation identifiés, l'écriture guidée, ...

Dans nos recherches, nous prenons appui sur ces premiers résultats pour en ajuster l'architecture. Nous relevons par exemple la nécessité d'une approche compréhensive à grain plus fin, tant dans la nature des données construites que dans leur analyse. Et encore, une perspective diachronique sur le rapport à l'écriture nous semblerait être nécessaire, en cohérence avec nos recherches en cours, tant du côté de l'étude de la construction de l'identité professionnelle par la recherche biographique, que de l'analyse de parcours d'étudiants en suivant leurs productions tout au long de leurs étapes de formation.

Nous interrogeons également quotidiennement notre pratique de formatrices : de quelles informations la formation aurait-elle encore besoin, quelles recherches devraient être entreprises pour y répondre ? Cette dynamique générative entre recherche et formation se mesure déjà en termes de changements et évolutions de nos pratiques, et nous voit pleinement convaincues de la nécessité de poursuivre sur cette voie.



Références

- Barré-De Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Ville-neuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, Ch. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, *Éduquer*, 2, mis en ligne le 6 octobre 2008, consulté de 14 juin 2014. Récupéré du site de la revue : <http://rechercheseducations.revues.org/283>
- Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP.
- Bautier, E., Charlot, B & Rochex, J.-Y., (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Dir.) *L'école, l'état des savoirs* (pp. 179-189). Paris : La Découverte.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro et R. Rickenmann (Ed.). *Situation éducative et significations* (pp. 197-220). Raisons Educatives. Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation, *Langage et Société*, 111, 51-72.
- Breithaupt, S., Clerc, A., Deschoux, C.-A., Ducrey, M. (2014). Apprendre à lire... aux futures enseignantes. ? *Forum lecture*, 1, mis en ligne le 4 mars 2014, consulté le 4 mars 2014, récupéré sur le site de la revue : http://www.forumlecture.ch/breithaupt_et_al_2014_1.cfm
- Clerc A. (2011). Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros. (Eds), *Écritures réflexives et professionnalisantes* (pp. 61-82). Québec : PUQ, collection Recherche.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Clerc-Georgy, A. (2014). Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ? *Forum lecture*, 1, mis en ligne le 4 mars 2014, consulté le 4 mars 2014. Récupéré du site de la revue : http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm
- Clerc, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.-P. Bernié et M. Brossard. *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp.281-292). Bordeaux : PUB.
- Clerc, A., Stierli, E. et Tschopp, G. (2010). Le dossier de formation : un outil d'intégration et de la professionnalité des enseignant-e-s généralistes en formation initiale. (pp. 115-130) In L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin & A. Roy (Dir.), *Évaluation et régulation des compétences professionnelles : entre référentiels et pratiques*. Montréal : PUQ.
- Cros, F. (Ed.). (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise. Première approche. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation – Lire-écrire dans le supérieur*, 29, 7-27.
- Frier, C. (2010). *Construire des connaissances en se racontant des histoires : le cas des fictions scientifiques*. In *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*. Lille (septembre 2010).
- Reuter (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121/122, 9-27.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.



- Russel, D. R. (1995). *Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction*. In J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-78). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Ed.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-203). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In Y. Lenoir et P. Pastré. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Editions Octares.
- Vanini, K. (2007, juin). *Identités en formation : l'entrée en je(u). Des matériaux biographiques multiples dans l'analyse des constructions identitaires. Le cas des enseignants débutants*. Communication présentée lors du colloque international sur les Histoires de vie *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langue, culture et formation*, à l'Université de Tours.
- Vanini De Carlo, K. (2014, janvier). Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique, *¿ Interrogations ?*, 17. *L'approche biographique*, consulté le 22 juin 2014. Récupéré du site de la revue le 22 juin 2014 : <http://revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche>,401
- Vanini De Calo K. & Clerc-Georgy, (2011, novembre). Ecriture de fictions scientifiques : un outil d'intégration des savoirs en formation. *Prismes*. Revue pédagogique HEP Vaud. (15), 30-31.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.