



HAL
open science

Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ?

Magali Brunel, Fanny Rinck

► **To cite this version:**

Magali Brunel, Fanny Rinck. Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ?. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 2016, 171-172. hal-01880732

HAL Id: hal-01880732

<https://hal.science/hal-01880732v1>

Submitted on 25 Sep 2018

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

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

Version auteur

Référence : Brunel M. et Rinck F. (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? Pratiques 171-172 (L'écriture professionnelle, coord. C. Beudet, C. Leblay, V. Rey). En ligne <http://pratiques.revues.org/3197>

Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ?

Magali Brunel, ESPE de Grenoble et Laboratoire Litt&Arts (LITEXTRA), Université Grenoble Alpes

Fanny Rinck, ESPE de Grenoble et Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes

Notre objectif dans cet article est de questionner la formation d'étudiants futurs enseignants, dans la perspective d'en faire des spécialistes de l'écriture et de son enseignement : l'enjeu est qu'ils soient à même de favoriser l'apprentissage de l'écriture par leurs élèves. Il s'agira d'analyser un dispositif inscrit dans un plan de formation aux métiers de l'enseignement dans le premier degré, s'insérant dans l'initiation à la recherche, qui propose d'articuler l'enseignement à la lecture/écriture du texte de recherche à celui des gestes professionnels de l'enseignement de l'écriture. Il vise plusieurs objectifs : initier à l'écrit de recherche et aux recherches en didactique de l'écrit, engager un rapport réflexif au métier par le biais de l'écriture et découvrir des pratiques d'écriture en situation scolaire.

1. Une formation à l'écriture et par l'écriture pour les futurs enseignants

1.1. Former à (la maîtrise de) l'écriture

Grâce aux recherches en anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique et didactique, la maîtrise de l'écrit est envisagée aujourd'hui de manière complexe, ni comme absence de problèmes, de lacunes ou de défaillances, ni en termes de don, d'inspiration ou de génie. L'idée est qu'on a affaire à des pratiques outillées et à des compétences qui peuvent faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Il faut alors identifier les principes sur lesquels on peut s'appuyer pour (re)penser la formation à l'écriture de manière opératoire.

D'abord, les ateliers d'écriture créative, en prenant le contre-pied des pratiques d'enseignement scolaires traditionnels de la rédaction (Bucheton & Chabanne, 2002), ont mis l'accent sur la pratique, sur les liens lecture-écriture et sur le rôle des réécritures. Ils visent l'émergence d'un sujet scripteur, engagé dans l'acte d'écriture et développant un rapport identitaire à celle-ci (Houdart-Mérot & Mongenot, 2013). Leur enjeu peut être certes d'acquérir des techniques, mais il est moins dans la maîtrise d'une écriture modélisée que dans le travail d'écriture lui-même et dans le développement d'une posture d'auteur. La didactique de l'écriture s'est également orientée vers les compétences scripturales en actes : les travaux de C. Garcia-Debanco décomposant le processus d'écriture (1986), les travaux sur la génétique textuelle (Fabre, 1990), ou encore sur les chantiers d'écriture convergent autour des stratégies de production et du développement « d'un regard d'artisan » (Garcia-Debanco, 2007). Les dispositifs d'essai-reprises, de pratiques scripturales partielles et intermédiaires (Bucheton & Chabanne, 2002), de pratiques d'écriture médiatisées (par l'étayage, l'interaction ou les réécritures différées) sont ainsi mis en avant et fixent l'attention non plus sur le produit fini mais sur le processus d'écriture :

Il s'agit, en classe, de s'intéresser autant sinon plus au processus de l'écriture qu'à son résultat : le texte achevé normé, normalisé (...). Le choix du terme « écrits intermédiaires » (...) met en évidence le lent épaissement du texte dans ce va-et-vient de la pensée singulière et collective. (Bucheton, 2014 : 14-15)

Par ailleurs, l'écriture est pensée à la fois comme objet et outil de formation – en d'autres termes, l'enjeu n'est pas seulement d'écrire et de bien écrire, mais aussi de penser et d'agir à travers l'écrit. L'anthropologie de l'écriture (Goody, 1979, 1986) sert de cadre : elle met en avant la fonction cognitive de l'écrit, en lien avec sa fonction communicative, ce qui se traduit notamment par une reconnaissance de l'importance de l'écriture dans l'activité scientifique, et dans les modes de raisonnement en général (Scribner & Cole, 1981 ; Olson, 1994). D'un point de vue didactique, c'est la dimension réflexive de l'écriture qui est pointée, et avec elle la question de la formation par l'écriture qui est posée :

l'écriture, médium irremplaçable au sens fort du terme, permet à celui qui l'utilise de faire un pas de plus dans la construction du sens, par exemple le développement de son imaginaire, l'enrichissement de ses savoirs, la compréhension des autres et de lui-même (Bucheton & Chabanne, 2002 : 26).

Enfin, la dimension contextuelle des pratiques d'écriture est mise en avant : on parle de littératies multiples et on en décline plusieurs facettes (littératies familiales, plurilingues, numériques etc.). On a affaire à des pratiques situées (Street, 1984) mais la question se pose d'une compétence de transfert (Meirieu & Develay, 1986 ; Donahue, 2012) pour passer d'une situation à une autre, voire contribuer au développement de pratiques innovantes telles les pratiques d'écriture numériques ou multimodales (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012). La notion de genre permet alors de dépasser la seule mise en situation et de structurer l'enseignement de l'écriture pour favoriser, par la confrontation entre genres et entre textes d'un même genre, l'appropriation et le transfert des compétences (Canvat, 1999 ; De Pietro & Schneuwly, 2003 ; Russell, 2012).

De ces apports, on retiendra que la maîtrise pratique de l'acte d'écrire ne peut être séparée de ce qui relève de la situation ou du contexte, et ne peut être envisagée sans y inclure une compétence métalinguistique (Gombert, 1990) et le « rapport à l'écriture » (Barré de Miniac, 2000) du scripteur. Cependant, il ne s'agit pas seulement ici de s'interroger sur la formation à l'écriture, mais sur la formation à l'écriture dans la perspective dite de l'écriture professionnelle : est-il question d'une profession spécifique, et pour quel contexte professionnel spécifiquement ? Ou plutôt d'une professionnalité ? Ou encore d'une professionnalisation ?

1.2. Vers une didactique de la didactique de l'écriture

Nous nous intéressons ici aux futurs enseignants à la croisée des littératies universitaires et professionnelles et nous envisageons leurs pratiques de l'écrit dans le cadre de leur formation comme relevant des « discours universitaires professionnalisés » (Glorieux, 2015 : 61), c'est-à-dire qu'elles visent la professionnalisation. Comment faire en sorte qu'elles contribuent à faire d'eux des spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? Notre réflexion porte donc sur les pratiques effectives de formation des enseignants (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994), sous l'angle des « pratiques de l'écrit en formation » (Cadet & Rinck, 2014).

Si l'enjeu n'est pas de former des rédacteurs experts, il est bien de développer des compétences de scripteurs de haut niveau, exercés à pratiquer l'écriture et à l'interroger, à analyser les textes, les processus et conditions de production, les situations didactiques, et à pratiquer des genres variés : les genres de l'école (« genres scolaires » comme la dictée ou la rédaction et « genres scolarisés » comme le conte, la recette de cuisine, Doquet, 2011 : 203), genres professionnels (Daunay, 2011) (par ex. les fiches de préparations de cours, Scheepers, 2014 et autres « outils de l'enseignant », Plane & Schneuwly, 2000), genres universitaires

(notamment de préparation aux concours de recrutement) et genres professionnalisants, et à leur intersection, les écrits dits de recherche ainsi que les pratiques d'écriture réflexive ; ces derniers – qui sont l'objet de notre étude – ont pour spécificité d'associer la dimension expérientielle et les connaissances acquises, et ainsi « se situent à la charnière d'univers sémiotiques différents » (Crinon & Guigue, 2006 : 128), mais aussi « à la charnière de la formation, de l'emploi ou de la profession » (op. cité : 133).

Pour le public visé, l'écriture constitue à la fois un objet d'apprentissage et un objet d'enseignement (futur). Or, d'une part, les futurs enseignants construisent le plus souvent leur rapport à l'écriture enseignée dans la continuité de leur propre vécu d'élèves écrivant. Comme le soulignent J. Laffont Terranova et M. Niwese, « pour concevoir des situations didactiques adaptées à l'enseignement apprentissage de l'écriture, il faut prendre en compte le rapport à l'écriture des élèves. Cela implique de « travailler » le rapport à l'écriture de ceux qui sont/seront chargés de l'enseignement de l'écriture en français ». (2012 : 117). D'autre part, l'on ne peut ignorer les « moments de ruptures » qui s'opèrent tout au long du cursus (Deschepper & Thyron, 2008 : 61). Pour des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, une trajectoire complexe se dessine : à l'université, ils ne produisent plus de textes littéraires mais sont de plus en plus engagés dans la production d'écrits de savoirs dans leur discipline ; ils retrouveront des textes subjectifs et créatifs en formation aux métiers de l'enseignement, mais du point de vue de l'enseignant. Ces ruptures s'accompagnent donc également de changements de posture et de rapport à l'écrit des sujets (élève, étudiant, enseignant).

Nous souscrivons à l'idée défendue par Y. Reuter de contribuer à l'élaboration d'une « didactique des disciplines universitaires » (2012, 171). Nous proposons d'envisager la didactique de l'écriture en tant que discipline universitaire, pour interroger une didactique de la didactique de l'écriture dans le contexte de la formation professionnelle des enseignants. Nous prenons appui sur la notion de transposition didactique, telle qu'interrogée dans le champ de la didactique du français par C. Garcia-Debanco (1998). L'auteur envisage cette « étude du passage du savoir savant au savoir enseigné » comme une chaîne de reformulation des savoirs et en termes d'écart entre théories de référence et savoirs à enseigner, entre savoirs à enseigner et enseignés et entre savoirs enseignés et savoir acquis. Ainsi, une didactique de la didactique de l'écriture interpelle aussi bien l'enseignant face à ses élèves, le formateur d'enseignants face aux futurs enseignants et la formation de formateurs.

Notre questionnement recouvre plusieurs dimensions :

1) La continuité des apprentissages, de l'écriture débutante (Doquet, 2011) jusqu'aux apprentissages universitaires et professionnels de l'écriture de haut niveau : il s'agit d'envisager la didactique de l'écriture « de la maternelle à l'université – et de l'université à la maternelle » (Cadet & Rinck, 2014 : 11) ;

2) Les usages dits réflexifs et épistémiques de l'écriture, c'est-à-dire la construction de savoirs via l'écriture pour « transformer l'expérience ou les connaissances » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 : 9), médiatiser l'expérience vécue, organiser la réflexion, développer la conceptualisation et plus spécifiquement ici, la construction de savoirs sur l'écriture et sur son enseignement (Bucheton & Chabanne, 2002 ; Plane, 2003 ; Masseron, 2008) ;

3) L'écriture et sa didactique comme objets de la formation des enseignants (Daunay, Delcambre, Dufays & Thyron, 2007 ; Dufays & Thyron, 2004 ; Morisse, Cros & Lafortune, 2011 ; Lafont-Terranova & Niwese, 2012), dont on sait qu'ils sont mal armés pour faire écrire et pour apprendre à écrire à leurs élèves. Quels concepts ? Quels textes et documents, du côté

des savoirs savants comme en provenance du milieu professionnel ? Quelles propositions et quelles analyses de dispositifs didactiques, à partir d'articles de recherche et d'expérimentations menées par les étudiants eux-mêmes ?

2. Dispositif : justification théorique et présentation

2.1. Le choix d'une didactisation par homologie

Le rôle de la formation universitaire dans la profession (jusqu'aux effets des pratiques effectives de l'enseignement) est envisagé ici sous l'angle des pratiques de lecture et d'écriture. L'enjeu est de faire lire et écrire les (futurs) enseignants, de susciter une réflexion sur l'écriture et sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en contexte scolaire, de favoriser la construction d'une posture professionnelle attentive à la question de l'écriture.

Nous ne misons donc pas uniquement sur des savoirs sur l'écriture, mais sur des gestes professionnels construits en formation, dans l'interaction entre formateurs et (futurs) enseignants. Il s'agit in fine de faire bénéficier des apports de la didactique de l'écriture au niveau des situations de lecture et d'écriture et au niveau des connaissances et questionnements sur l'écriture et sur son enseignement-apprentissage.

Le principe d'homologie (Kuzniak, 1994) utilisé en didactique des mathématiques nous semble de fait pertinent :

le formateur tente d'apporter simultanément aux étudiants des compléments mathématiques et didactiques. Pour cela, il met en scène une situation d'enseignement des mathématiques, par exemple, sur la division, qu'il développe d'une manière conforme à sa conception de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. (Kuzniak, 2007 : 31-32).

On retrouve cette notion en didactique de l'écriture, en termes d'« isomorphisme entre les situations de formations (autrement dit les pratiques mises en œuvre en formation) et les situations d'enseignement-apprentissage (autrement dit les pratiques que la formation présente aux étudiants) » (Daunay & al. 2007, 16).

Evidemment, l'étudiant n'est pas un élève de classes primaires. L'homologie (ou l'isomorphisme) implique que la réalisation de la tâche d'écriture soit de nature à favoriser la conscientisation des processus d'écriture et des processus de didactisation, sans que ne se présente le risque d'une forme de modélisation sclérosante.

De fait, une formation universitaire à l'enseignement de l'écriture doit pouvoir tirer profit de ce principe, dans le sens où le proposent R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro & M.-C. Penloup :

En formation à la didactique de l'écriture, passer par l'écriture même, de façon conscientisée, pourrait permettre à chacun de se construire son identité personnelle et professionnelle dans ce domaine ; de savoir construire son action didactique plutôt que d'appliquer (2000, 144).

En master enseignement, l'accent mis sur l'écrit de recherche est l'occasion 1) de se saisir des enjeux et des concepts du domaine, en l'occurrence l'écriture (se former sur l'écrit par la recherche), 2) par ses propres pratiques d'écrits, d'engager une réflexion sur les pratiques d'écrit au sens large (se former à l'écrit de recherche) et 3) de travailler sur le transfert de ses savoirs, savoir-faire et postures dans le cadre d'une didactique de l'écriture (se former à la didactique de l'écrit). Comment la formation à l'écrit de recherche, en formation des enseignants, peut-elle favoriser une didactique de la didactique de l'écriture ? Comment la formation universitaire à l'écrit peut-elle outiller, sur le plan conceptuel, les étudiants dans le

domaine de la didactique de l'écriture ? Quelles pratiques d'écriture peuvent favoriser l'appropriation des notions de ce champ et la construction d'une posture de didacticien, praticien-réflexif ?

Ce sont ces questions qui ont guidé notre réflexion pour la mise en place d'un module consacré à la didactique de la didactique de l'écriture en première année de master professorat des écoles. C'est du moins ainsi que nous avons reformulé ce qui, dans la maquette, se présente comme une initiation à l'écrit de recherche pour la préparation au mémoire de master réalisé en master 2.

2.2. Description du dispositif

Le dispositif proposé est inscrit dans un plan de formation aux métiers de l'enseignement dans le premier degré, s'insérant dans l'initiation à la recherche et visant à la fois la lecture/écriture du texte de recherche et les gestes professionnels de l'enseignement de l'écriture.

L'étude empirique s'appuie sur un module d'une durée de douze heures en présentiel, prolongé par des travaux circulant par voie numérique. Les étudiants découvrent des textes portant sur les thématiques de l'enseignement du lire-écrire et sont conduits à se familiariser avec la lecture et la production d'écrits de recherche. L'originalité du dispositif repose sur sa conception didactique : deux axes sont en effet privilégiés, qui permettent, selon nous, d'associer à l'apprentissage de l'écrit de recherche celui d'une écriture et d'une posture professionnelle ainsi que celui de dispositifs de didactique de l'écrit en premier degré (Reuter, 1996).

D'une part, certaines séances qui ont pour objectif de saisir les spécificités de l'écrit de recherche, sont conçues comme des situations-problèmes d'écriture, dans lesquelles les étudiants sont conduits à expérimenter des dispositifs spécifiques au premier degré, qui ont été adaptés pour un public universitaire.

1) Dans la première séance, à travers le dispositif du tri de textes (Garcia-Debanc, 1986) : les élèves sont ainsi invités, à regrouper entre eux quatorze textes, issus de différents genres professionnels (documents de travail de l'enseignant, compte-rendus réflexifs de pratique, textes pédagogiques, programmes, articles de recherche) mais portant tous sur la thématique de la lecture/écriture en justifiant leur regroupement et en présentant chaque famille textuelle identifiée. L'aboutissement du travail organisé en petits groupes puis en grand groupe permet de faire émerger, dans la saisie générique du texte, plusieurs critères macrostructurels discriminant le genre « écrit de recherche » des autres textes professionnels au niveau linguistique énonciatif, sémantique et pragmatique (Rastier, 2001 ; Adam, 2011).

2) Dans la deuxième séance, le texte puzzle, ou dispositif de reconstitution de texte (Garcia-Debanc, 1986 ; Fayol, 2007), a pour objectif de faire saisir l'organisation macro-structurelle de l'article de recherche, sa progression argumentative, et les liens entre macrostructure et démarche de recherche. Les étudiants travaillent en binôme puis confrontent à deux binômes leur reconstitution et en discutent. Ils doivent donner des titres aux parties découpées, au fur et à mesure qu'ils remettent dans l'ordre les différents segments du texte. A l'issue du travail, une structure est dégagée, et mise en rapport avec le projet de l'article. Un deuxième exercice sur ce principe met en évidence une structure un peu différente, liée à une autre démarche de recherche.

3) Dans la troisième séance, parmi d'autres dispositifs, les étudiants sont confrontés à la reconstitution dans sa forme normée d'un « texte au kilomètre » – ne présentant aucune démarcation de signe ou de mise en page – qui s'appuie sur des citations diverses et la reprise

de discours autres hétérogènes. Ce dispositif les conduit à identifier les différentes voix et à reconstituer la polyphonie énonciative spécifique du texte de recherche.

A travers ces situations problèmes, les étudiants se trouvent engagés dans leur propre rapport à l'écrit (Barré de Miniac, 2000 ; Chartrand & Blaser, 2008 ; Schneuwly, 2008). Ils prennent conscience de la difficulté des tâches et de leur nécessaire didactisation, en même temps que de l'intérêt de dispositifs qui s'inscrivent dans une conception de l'écriture visant le travail sur des compétences précises, progressives, inscrites dans des tâches complexes.

D'autre part, certaines séances visent à construire un rapport de distance et d'analyse face à des situations de production écrite.

1) Tout au long du module, les étudiants rédigent un journal de bord : à la fin de chaque séance de travail, ils font le point sur le travail mené et son objectif, leurs difficultés et les apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de la séance. Ce travail les conduit à une posture réflexive sur leurs écrits de la séance, à une évaluation de leurs difficultés. Surtout, il les amène à restituer le sens d'un apprentissage didactique, à situer chaque séance dans une progressivité, à analyser l'intérêt qu'ils trouvent à telle ou telle activité. Il facilite ainsi tout à la fois l'appropriation des contenus enseignés et des modalités qu'ils sont amenés à exploiter.

2) La fin du module porte sur la microstructure du texte de recherche et vise à faire maîtriser la complexe articulation entre positionnement du chercheur, citations (et leurs différentes fonctions) et analyse. Les étudiants, après avoir manipulé plusieurs textes de recherche, sont conduits à sélectionner eux-mêmes des moments d'échanges de classes (issus d'une vidéo d'une séance de lecture) pour les transcrire, les analyser de manière instrumentée, et dégager les spécificités d'une micro-tâche d'enseignement. Par l'apprentissage de l'analyse des verbatims qu'ils ont eux-mêmes constitués, ils s'engagent dans une réflexion sur la pratique enseignante et ses enjeux, sur l'épaisseur des gestes professionnels (Bucheton, 2009) et des situations d'enseignement, sur la nécessité d'une analyse pour saisir ce qui n'apparaît pas à la première vision d'une situation de classe. Ils poursuivent en outre leur apprentissage dans la maîtrise de l'écrit de recherche.

2.3. Recueil de données

Tous les documents produits par les étudiants ont été récoltés, ainsi que leurs journaux de bord. De plus, certaines séances ont été filmées ou enregistrées, notamment les séances d'interaction en petit groupe (la 1^{ère} et la 2^{nde} en particulier qui nécessitaient des échanges constants sur la saisie générique et structurelle de l'écrit de recherche). Pour présenter de premiers résultats de ce module, nous avons sélectionné deux types de données :

- les journaux de bord des étudiants, individuels (vingt documents de deux à quatre pages) ;
- les analyses de verbatims de la dernière séance, conçues en général par binôme (onze documents d'une à deux pages).

Ces deux types de données, d'ordre différent, (déclaratives d'une part, traces directes de l'activité, de l'autre) peuvent être croisées de façon à montrer, de manière plus satisfaisante, les différents apprentissages réalisés.

3. Analyse

3.1. Formation à l'écrit de recherche : l'adoption d'une posture d'apprenti scripteur

Les étudiants sont nombreux à souligner leur méconnaissance du genre de l'écrit de recherche et sa complexité. Ils explicitent, dans leurs journaux de bord, notamment dans les premières

séances, leur difficulté à comprendre ces textes. Ils précisent, au fil du module, comment ils se sont peu à peu familiarisés avec le genre et les contenus des articles lus :

ce premier cours d'initiation à la recherche fut une découverte. Lors du classement, ce fut un peu complexe de se mettre d'accord sur nos choix mais également de les justifier. Nous avons changé plusieurs fois notre classement mais nous sommes arrivés à nous mettre d'accord sur de grands axes. (Extrait du journal de bord n°5 (JB5), 27/02/2014)

Le travail autour du fonctionnement énonciatif de l'écrit de recherche m'a paru un peu plus simple que le travail que l'on a réalisé dans les deux TD précédents. Peut-être est-ce parce que nous commençons à nous familiariser avec ce type d'écrit, et que je me sens plus à l'aise pour les manipuler. (Extrait du JB5, 2/04.2014)

Ils sont également conduits, dans leur journaux de bord, à faire le point sur les notions qu'ils ont acquises sur le genre, et restituent leur « texte de savoir » en organisant les notions acquises les unes par rapport aux autres. Dans leur capacité à généraliser et à articuler les différentes notions abordées au fil du module, ils font ainsi apparaître une appropriation des notions travaillées dans des contextes et des textes spécifiques en cours.

L'objectif de cette séance est de travailler sur la fonction de la citation : la séance précédente nous a permis de mettre à jour des techniques afin de repérer celle-ci, l'objectif est alors de comprendre son rôle dans un article de recherche. (JB6, 03/04/2014)

Avec l'aide de toutes nos ressources disponibles (différents travaux résultats de chaque séance), nous synthétisons un article de recherche de V. Boiron. Pour réaliser cette synthèse, nous avons effectivement à l'esprit le type de texte, la macrostructure, la microstructure, les citations et comment elles s'articulent (JB10, 10/04/2014)

Enfin, dans leur capacité de production de l'écrit de recherche, les étudiants qui se trouvent confrontés à l'analyse et la rédaction d'un texte polyphonique complexe, présentent des travaux souvent fort pertinents, qui manifestent une réelle appropriation du genre, comme le montre cet extrait d'analyse de verbatim composé et sélectionné par un binôme d'étudiants :

La compréhension est un élément important à l'école maternelle, régulièrement travaillée à partir d'œuvres de littérature de jeunesse, comme le conseille le BO [Bulletin Officiel]. L'épisode que nous allons analyser est extrait d'une classe de grande section. La maîtresse a lu le conte du Chat Botté, et les élèves doivent à ce moment-là remettre dans l'ordre des images séquentielles tirées de l'histoire. Pour cela, elle leur demande en premier lieu de décrire chaque image, et les aide à mieux verbaliser ce qu'ils observent. Voici les propos tenus par les élèves à propos de la première image présentée :

1. PE : [...] Première image, qu'est-ce qu'on voit ? Léonie ?

2. Léonie : Un lion et le chat botté.

3. PE : Il fait comment le chat ?

4. Léonie : Eh ben en fait, il dit euh // il fait comme ça, il fait peur. (la maîtresse fait le geste de quelqu'un qui a peur, qui se redresse et recule)

5. PE : Il fait peur le chat ?

6. Ensemble : Non.

7. X : Il dit « tout doux ».

8. PE : Il dit « tout doux », pourquoi ? Parce qu'il //

9. Ensemble : Parce qu'il a peur.

10. PE : Il a peur, voilà. On voit un lion et un chat, qui apparemment a peur, il fait comme ça, comme dirait Léonie, il dit « ouh tout doux ! ». (la maîtresse refait le même geste pour exprimer la peur)

La première intervention de Léonie montre qu'elle a identifié les personnages de l'histoire, et notamment le personnage principal du chat botté, ce qui n'est pas forcément le cas de tous les élèves. Cette première intervention permet de situer précisément le sujet, et ainsi d'orienter le propos des autres élèves. On le voit, la lecture dramatisée que l'enseignante a pu proposer aux élèves auparavant influence leur compréhension et leurs interprétations du conte. Comme l'explique Boiron, cette lecture leur a permis « de repérer les différents personnages et de leur attribuer des traits de caractère, des sentiments » (2010) [...] Tout au long de l'échange,

l'étayage de l'enseignant est essentiel [...] dans la compréhension des récits par de jeunes enfants. La lecture dramatisée qu'il leur propose leur donne accès aux non-dits du texte, par l'intonation de sa voix, ses gestes, et ainsi, fait entrer plus facilement les élèves dans le monde de l'écrit.

Le texte de ce binôme, réduit ici de plus de vingt lignes, atteste d'une capacité à analyser les gestes professionnels, en s'appuyant sur des notions connues (lecture dramatisée, étayage) et sur des propositions issues de textes de recherche et de textes institutionnels. Elle pointe un type d'intervention particulière de l'enseignant et en montre, de manière pertinente et fine, tout l'intérêt dans l'accès au sens de l'élève. Enfin, dans la maîtrise rédactionnelle, le texte présente une articulation féconde des différentes voix au service d'une démonstration précise, et atteste d'une adoption pertinente d'une posture de chercheur.

3.2. Formation théorique en lecture-écriture

Les textes proposés à la lecture présentent des questionnements spécifiques au champ de la lecture/écriture dans le premier degré. Les étudiants travaillent sur des corpus issus de nombreux articles ou ouvrages de recherche (voir en annexes). Ils se familiarisent ainsi avec des notions récurrentes, présentées et analysées dans différents contextes de recherche, parviennent parfois à tisser des liens entre les différents travaux et à les utiliser pour leur propres analyses : ainsi tel étudiant emploie dans son étude de verbatim la notion de « lecture partagée » de Boiron (V1), tel autre utilise avec pertinence les notions de reformulation et d'étayage (V4), tel autre la notion de verbalisation (V5). Ce mécanisme de transfert s'opère de manière active et consciente dans le groupe, ainsi que le fait remarquer, dans son journal de bord, cet étudiant :

Tout le travail sur ces textes de recherche avait pour objectif de travailler sur leur spécificité et leur forme. Pourtant au cours de ces séances, nous avons tout de même lu de nombreux articles et une compréhension, même minimale, de leur sens est nécessaire. Ainsi, nous avons pu en savoir un peu plus sur l'étude de genres littéraires en classe, sur la lecture de contes en maternelle... (JB7, 3/04/2014)

J'ai trouvé très bénéfique l'idée d'appuyer tous les raisonnements sur des textes et supports de recherche en lien avec la littérature en maternelle et élémentaire, ce cours est donc venu combler le manque que j'ai pu ressentir cette année, au niveau de l'enseignement en didactique du français. (JB6, 17/04/2014)

3.3. Formation en didactique de l'écriture

Les étudiants bénéficient également d'une formation en didactique de l'écriture à la fois par l'analyse de situations professionnelles et l'adoption de postures réflexives et par la pratique de dispositifs d'écriture « transfuges », venus du premier degré. Nous soulignerons particulièrement l'intérêt d'une pratique de scripteur dans la saisie de principes de didactique de l'écriture. Ainsi les étudiants prennent conscience en situation d'apprenti de l'intérêt de certaines modalités de travail et, suivant un transfert didactique de type homologique, les envisagent explicitement, dans leurs journaux de bord, dans une perspective d'enseignement à venir. Ce transfert est largement facilité par le mouvement didactique inverse (adapter des dispositifs d'écriture du premier degré au niveau universitaire) qui a été opéré dans la conception didactique du module.

Ainsi les dispositifs de tri, de reconstitutions de texte puzzle et de texte au kilomètre les amènent à envisager leur didactisation : les dispositifs ont été identifiés, compris dans leurs objectifs, la succession de leurs différentes phases. Dans les journaux de bord, ils sont ainsi décrits et une réflexion s'engage, dans un second temps, sur leur pertinence dans le cadre d'un enseignement.

Ce que je trouve intéressant dans ce TD est le fait que nous allons utiliser des méthodes que l'on retrouve au primaire, adaptées à notre niveau d'étude et à notre âge. L'activité d'aujourd'hui était une activité de tri et cela m'a permis de me mettre à la place d'élèves essayant de classer des œuvres. Je me suis retrouvée confrontée aux mêmes difficultés qu'eux (...) L'initiation à la recherche me paraît être une matière intéressante et active (on ne passe pas l'heure à écouter simplement l'enseignant, on interagit beaucoup entre pairs). (JB5, 27/02/2014)

Comme on le voit dans cette dernière remarque, les étudiants s'investissent dans une posture de scripteur-apprenti et s'engage dans une conscientisation de leurs procédures et difficultés pour mieux se projeter dans une situation d'enseignement/apprentissage. Ils font ainsi souvent, dans leurs journaux de bord, preuve d'un recul critique réel, attestant du développement d'une posture professionnelle. Plusieurs pratiques pertinentes sont ainsi identifiées par l'expérience, sans être avoir été préalablement présentées de manière théorique. Le lien lecture/écriture est ainsi identifié, la lecture étant considérée comme l'étape nécessaire de « décortication¹ », ainsi que les différentes phases d'écriture pour « affiner l'analyse² ». De même, les variations de regroupements (individuel, binôme, petits groupes, grands groupes) facilitant les interactions et ajustements – « l'argumentation au sein du binôme permettant une validation ou invalidation³ » – sont identifiées et reconnues dans leur intérêt.

Conclusion

Que les futurs enseignants « maîtrisent l'écrit » est un minimum. Plus fondamentalement, on attend d'eux qu'à l'issue de leur formation, ils mettent en œuvre dans leur classe des gestes professionnels favorables aux apprentissages du lire-écrire chez leurs élèves. La professionnalisation soulève une délicate question, celle des effets des pratiques de formation et des littéracies universitaires sur les pratiques effectives de l'enseignement de l'écrit à l'école.

Le dispositif proposé vise une didactique de la didactique de l'écriture. Il interroge les pratiques de l'écrit à l'université dans la perspective de l'appropriation de notions et de la construction d'une posture de didacticien, spécialiste de l'enseignement de l'écriture. Le principe d'homologie ou d'isomorphisme est au fondement de la démarche : en s'initiant, par la pratique, à l'écrit de recherche de leur spécialité, les étudiants interrogent les gestes professionnels de l'enseignement de l'écriture au primaire. L'accent est mis sur le scripteur et l'acte d'écriture, sur les genres, et sur une approche de l'écrit de recherche favorisant la réflexivité, l'articulation entre savoirs théoriques et expérimentations de terrain et la formation de praticiens-chercheurs.

Références bibliographiques

- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Barré de Miniac C. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bucheton D. & Chabanne J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Bucheton D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Cadet L. & Rinck F. (2014). « Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture », Présentation du numéro. *Le Français Aujourd'hui*, 184, 3-13.

¹ JB9, 3/04/2014

² JB12, 10/04/2014

³ JB19, 20/03/2014

- Canvat K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Crinon J. & Guigue M. (2006). « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Chartrand S.-G. & Blaser C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Diptyque.
- Daunay B. (ed.) (2011). *Les Écrits professionnels des enseignants : approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Daunay B., Delcambre I., Dufays J.-L. & Thyron F. (eds.) (2007). *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*. Lille : Presses de l'université de Lille 3.
- 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. & Lahanier-Reuter D. (2010). « Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Forum Lecture*, 3, [En ligne] <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>
- De Pietro J.F. & Schneuwly B. (2003). « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique ». *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Donahue C. (2012). "Transfer, Portability, Generalization: (How) Does Composition Expertise 'Carry'?" In K. Ritter and P. Matsuda, Eds. *Defining Composition Studies: Research, Scholarship, and Inquiry for the Twenty-First Century*. Logan, UT : Utah State University Press.
- Doquet C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dufays J.-L. & Thyron F. (Eds.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Fayol M. (2007). « La production de textes et son apprentissage ». *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, Journée nationale de l'ONL, 24 Janvier 2007. Paris : ONL, 21-34.
- Garcia-Debanc C. (1986). « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ». *Pratiques*, 49, 23-49.
- Garcia-Debanc C. (1998). « Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs ». *Pratiques*, 97/98, 133-152.
- Garcia-Debanc C. (2007). « Place et fonction de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan ». *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, journée nationale de l'ONL, 24 Janvier 2007. Paris : ONL, 51-80.
- Glorieux C. (2015). *Le mémoire d'application, une collision générique sur le continuum entre littératies universitaires et littératies professionnelles. Analyse linguistique et didactique du parcours lecturo-scriptural d'étudiants en Journalisme*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles.
- Gombert J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Goody J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Goody J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris : Armand Colin.
- Houdart-Mérot V. & Mongenot C. (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Genève : Honoré Champion.
- Kuzniak A. (1994). *Étude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les maîtres du premier degré*. Thèse de doctorat, Université Paris 7.
- Kuzniak A. (2007). « Savoir mathématique et enseignement didactique et pédagogique dans les formations initiales du premier et du second degrés ». *Recherche et formation*, 55, 27-40.

- Lafont-Terranova J. & Niwese M. (2012). « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture ». *Pratiques*, 153-154, 115-128.
- Lebrun M., Lacelle N. & Boutin J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Masseron C. (2008). « Didactique de l'écriture, enseignement ou apprentissage ? », *Pratiques*, 137/138, 79-96.
- Meirieu P. & Develay M. (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP.
- Morisse M., Cros F. & Lafortune L. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Olson D.R. (1994). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants entre théorique et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Plane S. & Schneuwly B. (2000). « Regards sur les outils d'enseignement du français : un premier repérage ». *Repères*, 22, 3-17.
- Plane S. (ed.) (2003). « L'écriture et son apprentissage à l'école primaire ». *Repères*, 24-25, INRP.
- Reuter Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter Y. (2012). « Les didactiques et la question des littéracies universitaires ». *Pratiques*, 153/154, 161-176.
- Russell D.R. (2012). « Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? ». *Pratiques*, 153-154, 21-34.
- Scribner S. & Cole M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge : Harvard University Press.
- Scheepers C. (2014). « Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre ». *Le Français Aujourd'hui*, 184, 17-28.
- Schneuwly B. (2008). « Le rapport à l'écrit : une notion - deux dimensions en interaction dynamique ». *Diptyque*, 12, 129-138.
- Street B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Annexe : Corpus d'articles soumis aux étudiants

- Ahr S. & Joole P. (2013). « Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés », *Recherches & Travaux*, 83, 133-145.
- Brunel M. (2012). « Les genres au centre du curriculum scolaire en France de l'entrée à l'école au lycée: Qu'est-ce que la « maîtrise des genres » dans les programmes de français ? », *13èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, École et patrimoines littéraires : quelles tensions, quels usages aujourd'hui ?* Université de Cergy-Pontoise, 29-31 Mars 2012.
- Boiron V. (2010). « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes ». *Repères*, 42, 105-126.
- Boiron V. (2012). « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives ». *Le Français aujourd'hui*, 179, 67-84.
- Chauveau G. (2000). « Des apprentis lecteurs en difficulté avant 6 ans ». *Tranel*, 33, 35-44.
- Crocé-Spinelli H. (2009). « Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat

littéraire » En ligne sur <<http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/helene-croce-spinelli-quand-lapproche-par-competences-a-lecole-elementaire-peut-etre/view>>

Hébert M. (2004). « Les cercles littéraires en pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 605-630.

Sève, P. (2013). « La figure de l'auteur dans l'activité interprétative des sujets lecteurs à l'école ». *Recherches & Travaux*, 83, 91-100.

Tauveron C. (1999) « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 9-38.