

Entretien avec Fanny Rinck¹

L'écrit dans la formation : quels enjeux, quelles actions ?

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes*

Fanny Rinck é professora (Maître de Conférences) de Ciências da Linguagem, na Universidade Grenoble Alpes e na ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de Grenoble. Pesquisadora no Laboratoire Lidilem da mesma universidade. Desenvolve pesquisas sobre letramento universitário, análise de discurso e didática da escrita. No Brasil, possui artigos publicados nas revistas *Scripta*, *Linguagem em (Dis)curso e Raído*, além de capítulos em obras das editoras Mercado de Letras e Terracota.

Recebido em: 21/08/2017

Aceito em: 24/10/2017

¹ Entrevista realizada no Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) da Université Grenoble Alpes, em maio de 2017, por ocasião do estágio pós-doutoral da Profa. Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, desenvolvido naquela universidade sob a supervisão da Profa. Dra. Fanny Rinck.

* Programa de Pós-graduação em Letras – PUC Minas

Maria Angela LOPES (MAPTL) : Fanny, nous allons commencer par essayer de mieux comprendre la formation des enseignants en France. Pouvez-vous nous dire comment ça se passe ?

Fanny RINCK (FR) : Je préfère tout d'abord vous préciser que je ne suis pas spécialiste de la formation des enseignants. C'est un sujet complexe notamment parce qu'il y a des réformes fréquentes : pour bien comprendre, il faudrait avoir une approche historique. Pour ma part, je peux parler des publics auxquels je suis confrontée en tant que formatrice, dans ce qui s'appelle l'ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation, qui est la structure actuelle pour la formation des enseignants en France.

J'ai deux types de publics : d'une part, les étudiants qui vont devenir enseignants à l'école primaire ; ils vont devoir être polyvalents : ils vont enseigner auprès de jeunes enfants le français, les mathématiques, l'histoire, les sciences, l'anglais, le sport, etc. Je m'occupe pour eux de la formation pour ce qui concerne l'enseignement du français. D'autre part, j'ai affaire à un second type de public, les étudiants qui vont devenir enseignants de français au secondaire (collège et lycée) et qui vont enseigner la langue et la littérature.

Dans les deux cas, la formation est une formation de Master : les étudiants arrivent avec un diplôme de Licence.

En France, la Licence dure trois ans (elle correspond à 3 années d'études dans l'enseignement supérieur après l'obtention du baccalauréat à la fin du lycée). Ceux qui vont être enseignants dans le Primaire peuvent avoir une licence de maths, ou de français, ou d'histoire, etc. Ceux qui vont être enseignants de français dans le Secondaire ont une licence de Lettres. Nos étudiants arrivent donc tous avec leur Licence et vont passer deux années de Master à l'ESPE. Pendant ces deux années, la formation les aide à préparer le concours de l'enseignement, elle leur permet aussi une formation universitaire en didactique – et notamment la didactique du français pour ce qui me concerne – et ils vont également faire des stages : au départ, des stages d'observation puis petit à petit des stages en autonomie où ils vont avoir eux-mêmes une classe à gérer.

MAPTL : Concernant les compétences en littéracie, quels sont, à votre avis, les défis dans la / de la formation? Pour reprendre des questions que vous posez vous-mêmes : « En quoi la formation universitaire sert la construction professionnelle » ? Et quel est le rôle de l'écriture dans la formation professionnelle ?

FR : d'abord, il faut préciser qu'on lit souvent, par exemple dans la presse, qu'« il faut préparer les étudiants au monde professionnel »,

et que « l'université, c'est un monde à part, mais le monde professionnel, c'est encore autre chose ». C'est une évidence, mais ça donne l'idée que ce seraient deux mondes opposés, et au fond, ça ne dit pas ce qui est attendu pour bien préparer les étudiants au monde professionnel : si je caricature, apprendre à être à l'heure, à respecter des consignes ? Du côté de l'université et en tant qu'enseignants dans l'enseignement supérieur, il me semble qu'on doit réfléchir à cette question de manière un peu fine, et se demander en quoi la formation qu'on propose à l'université est réellement utile pour la formation professionnelle, en quoi elle peut servir la professionnalisation des étudiants. Si je reviens à nos étudiants futurs enseignants, ils ont un double statut, puisque d'une part ils sont de futurs enseignants dans une formation dite professionnelle qui les mène à aller sur le terrain, à faire des stages et d'autre part ils sont aussi étudiants de Master, comme tout étudiant de Master qui pourrait ensuite poursuivre en doctorat et même, à la limite, étudier pour étudier, sans la question de « l'avenir » professionnel. Ce qui relie ces deux statuts de futur professionnel et d'étudiant de Master, c'est qu'en Master – et je pense que c'est bien ça la caractéristique centrale de toutes les formations de niveau Master – on propose une formation à la recherche et par la recherche. Autrement dit, les

étudiants découvrent des travaux de recherche, tous les cours sont basés sur l'actualité de la recherche, et ils vont eux-mêmes devoir mener une démarche de recherche en réalisant ce qu'on appelle en France un mémoire de recherche (ou un travail de recherche). Les étudiants de Master sont donc des « apprentis-chercheurs » : bien sûr, on n'attend pas d'eux d'être des chercheurs comme dans la thèse de doctorat ou dans des publications de chercheurs confirmés, mais ils vont bel et bien réaliser une recherche en lisant ce qui a été fait, en s'inscrivant dans un domaine, en choisissant un angle de vue sur un problème, en recourant à des méthodes d'observation et d'analyse qui sont celles des chercheurs.

MAPTL : C'est très bien que vous évoquiez ces mémoires de recherche car j'avais préparé une question sur ce point et sur l'importance de ce genre...

FR : Oui alors justement, en quoi est-ce utile à la formation professionnelle, quand on ne veut pas devenir chercheur ? Le principe de la formation à la recherche et par la recherche, en particulier pour nos étudiants futurs enseignants mais aussi pour d'autres professions, est de former ce qu'on peut appeler des « praticiens réflexifs ». Dans notre cas, peut-être que les étudiants poursuivront par un doctorat, mais l'essentiel pour nous est de former quelqu'un qui va devenir enseignant, autrement dit un

praticien, quelqu'un qui va intervenir sur le terrain, mais un praticien réflexif, c'est-à-dire quelqu'un qui dans sa pratique professionnelle soit capable de réfléchir sur cette pratique professionnelle, de s'interroger, au quotidien, sur cette pratique, et éventuellement pour la réajuster, la faire évoluer. Finalement, ça revient à former un professionnel « très professionnel », si je puis dire, c'est-à-dire, dans le cas des enseignants, quelqu'un qui avant de faire son cours, prépare son cours, certes, mais réfléchit aux choix qu'il fait, aux notions qu'il enseigne ou aux compétences qu'il veut que ses élèves développent, un enseignant qui, même pendant son cours, a un regard aiguisé sur ce qu'il est en train de faire et sur ce que font ses élèves, qui, après son cours, est capable de revenir sur ce qu'il s'est passé, d'analyser comment ça s'est passé, et pas seulement de constater si c'était bien ou pas, si les élèves étaient calmes ou agités, s'ils ont réussi ou n'ont pas réussi, mais plutôt : qu'est-ce qui s'est passé en termes d'apprentissages ? Quelles sont les conceptions de mes élèves sur telle ou telle notion ? Quels obstacles sont apparus ? Comment les lever ? Etc. En somme, quelqu'un qui se remet en question, qui s'interroge sur ses choix, qui lit ce qui se fait, qui découvre des manières de faire plus innovantes pour essayer d'améliorer sa pratique.

Comme d'autres, le métier d'enseignant est un métier complexe : il n'y a pas de solution ou de recette miracle pour être un bon enseignant qui permet aux élèves d'apprendre et de réussir. Ce qu'il fait qu'on est un bon praticien, c'est justement qu'on est capable de s'interroger, de réfléchir, de s'appuyer sur ce qui a été fait pour se dire « tiens, et si j'essayais ça ? » et pour évaluer les effets de ce qu'on a mis en place. Le fait de parler de « praticien réflexif » vaut aussi pour d'autres métiers – c'est une notion clé chez ceux qui s'interrogent sur la formation professionnelle et c'est dans ce cadre que de nombreux travaux montrent l'intérêt d'un travail de recherche pour la formation professionnelle. Comme je l'ai dit, dans notre cas, on appelle ça un « mémoire de recherche ». Il me semble qu'au Brésil, dans les écrits universitaires, le mot « mémoire » ne veut pas dire la même chose. Pour préciser un peu, ici, on pourrait dire que c'est, en miniature, le format d'une thèse de doctorat : les étudiants doivent écrire une trentaine ou quarantaine de pages. Les étudiants choisissent un domaine qui les intéresse, par rapport à une question qui les interpelle (pour le français, ça peut être : comment aider mes élèves à améliorer leur orthographe, ou à enrichir leurs productions écrites, comment travailler la compréhension de textes avec mes élèves, comment faire de la grammaire de manière active

autrement que par une série d'exercices mécaniques ?). La question qui va servir de fil conducteur dans le mémoire de recherche, la problématique, est donc liée à une question de terrain, par rapport à la pratique de l'enseignement et/ou aux besoins des élèves. Dans une première partie théorique, les étudiants lisent ce qui se fait dans le domaine, autrement dit les travaux de recherche et de recherches de terrain en didactique des disciplines scolaires, ensuite ils conçoivent un dispositif par rapport à ce qu'ils ont lu, dispositif qu'ils vont proposer à leurs élèves. Ils vont alors analyser les effets de ce dispositif, c'est-à-dire s'interroger sur les effets de ce dispositif sur les apprentissages de leurs élèves, sur ce que ça apporte au niveau de leurs conceptions et de leurs compétences et se demander à quelles conditions un dispositif de ce type peut s'avérer bénéfique pour les apprentissages.

MAPTL : Le mémoire de recherche est central dans la formation mais plus largement vous vous êtes intéressée aux pratiques d'écriture des étudiants à l'université et dans la perspective de leur formation professionnelle, pour les futurs enseignants. Dans l'article « Former à (et par) l'écrit de recherche quels enjeux, quelles exigences? » publié dans la revue « Le français aujourd'hui »,¹ consacré au thème

« Penser à l'écrit »,² vous avez mis l'accent sur les deux facettes du « faire écrire » au sein d'une discipline : la formation à l'écriture et la formation par l'écriture (2011, p. 79). Pouvez-vous nous en dire plus sur ce sujet-là, sur la responsabilité qu'ont les formateurs par rapport aux pratiques de l'écrit en formation ?

FR : Oui, effectivement, il y a ces deux volets : « former à l'écriture » et « former par l'écriture ». Quand on intervient dans la formation des futurs enseignants, un premier point qui semble important est de se dire : « pour être enseignants il faut maîtriser l'écriture, savoir écrire ». Ça semble être un minimum. Pour des étudiants qui viennent d'un cursus littéraire, peut-être que c'est une compétence déjà bien acquise mais pour de futurs enseignants de l'école primaire qui ont fait par exemple un cursus en mathématiques, peut-être qu'ils sont peu habitués à écrire, peut-être même que ça ne leur plaît guère. On sait bien aujourd'hui que, dans l'enseignement supérieur, on a des étudiants qui ont des difficultés à l'écrit, à s'exprimer à l'écrit et je pense qu'il est important qu'à l'université, on prenne ça en considération, le fait qu'il faut former les étudiants à l'écriture. On ne peut pas faire comme s'ils savaient déjà écrire parfaitement. On peut toujours aller au-

1 *Le français aujourd'hui*, numéro 174, 2011.

2 Este título brinca com as palavras : pensar na escrita significa que a escrita é uma prática que faz pensar.

delà, progresser encore et ce d'autant plus que, dès qu'on doit écrire des textes longs, plus élaborés au niveau de la pensée, il devient difficile y compris de faire des phrases correctes ou des paragraphes clairs, parce qu'on est à la fois en train d'écrire et d'élaborer sa pensée, sa réflexion. Nos étudiants ont pour certains des difficultés avec les fautes d'orthographe, avec la ponctuation, avec la syntaxe qui est parfois maladroite, des difficultés à construire des textes cohérents, à faire des argumentations convaincantes. On voit qu'ils sont en train de s'essayer à écrire et que c'est un travail exigeant, ce travail d'écriture, de réécriture, pour améliorer ses écrits. Par ailleurs, il me semble que dans cette difficulté avec la maîtrise de l'écriture, il y a aussi sans doute des difficultés dans leur rapport à l'écriture : peut-être qu'ils se sentent en insécurité, qu'ils se disent « je suis nul ! Moi, je n'ai jamais su écrire, je n'y arriverai pas ». On ne les a peut-être pas habitués à s'entraîner à écrire, ni à avoir l'idée qu'on peut devenir meilleur peu à peu et même tardivement : ne serait-ce que pour l'orthographe, est-ce qu'il faut à tout prix être déjà fort en orthographe à 10 ans, sans quoi c'est trop tard ? Peut-être pas, peut-être que c'est vers 20 ou 30 ans qu'on va finalement maîtriser l'orthographe.

Outre la question de la maîtrise de l'écriture, qu'on continue à travailler à l'université (former à l'écriture), une

autre dimension est très importante pour les futurs enseignants, mais aussi pour tout étudiant, c'est qu'à l'université on forme aussi *par* l'écriture. L'université est entièrement bâtie dans l'écrit : ce sont des savoirs qui viennent de lectures et qu'on s'approprie en écrivant. J'ouvre une courte parenthèse pour donner un exemple qui me semble parlant, si on demande à un étudiant de lire un texte et d'en faire un résumé et qu'on se rend compte que son écrit est confus, est-ce que c'est parce qu'il a des difficultés à lire, à comprendre les concepts du texte qu'il a lu ? Ou une difficulté à écrire son résumé ? On ne peut pas savoir si c'est une difficulté avec les savoirs ou une difficulté avec l'écrit, les deux sont indissociables.

Du côté de l'écriture, on sait que le fait même d'écrire aide à penser, aide à s'approprier des savoirs, à construire une réflexion, à l'approfondir. De ce fait, il serait important de faire écrire nos étudiants, en cours et en dehors des cours, dans le cadre de leur formation à l'université. Malheureusement, en règle générale, quand on les fait écrire, c'est pour passer les examens autrement dit, « là maintenant vous allez écrire pour qu'on vous évalue ». Alors certes, ils écrivent tout le temps, c'est-à-dire qu'ils prennent des notes, mais on leur fait rarement écrire des textes en cours, et peut-être écrire des textes qui servent à développer leur réflexion alors qu'on sait, c'est décrit et

bien admis, que ça a des vertus. Dans le cas des mémoires de recherche, pour y revenir, l'idée est de faire écrire un écrit long et c'est l'écriture elle-même qui va outiller l'analyse, qui va rendre l'analyse plus fine, plus poussée, plus développée. Avec nos étudiants futurs enseignants, souvent on travaille avec des documents didactiques, on leur fait analyser des manuels utilisés en classe ou des productions d'élèves ou des transcriptions d'échanges entre enseignant et élèves, et sans doute qu'il serait bénéfique de mettre en place des séances d'écriture : « écrivez vos analyses », l'idée étant de s'entraîner à aller au-delà de ce que je vois dans le manuel, et d'essayer par l'écriture de cerner plutôt ce que je retire de ce manuel, ce que je comprends de ce manuel, comment j'interprète ce manuel.

Pour conclure, simplement, peut-être qu'on ne prend pas assez le temps de faire écrire les étudiants, on oublie un peu la formation à l'écriture, même si ça commence à se développer, et on oublie aussi cette formation *par* l'écriture, l'importance d'avoir du temps pour écrire, pour réécrire, et s'en servir pour apprendre et se former.

MAPTL : La réécriture, c'est essentiel. Ça permet la réflexion, la redécouverte, lire son propre texte...

FR : Voilà ! C'est là qu'on va pouvoir effectivement aller plus loin dans sa réflexion, ne serait-ce qu'en

se demandant pourquoi on a choisi tel mot, si c'est le mot juste, si on peut essayer de le dire autrement, si on peut en dire plus.

MAPTL : A ce propos, on peut faire une parenthèse ici pour reprendre ce que Céline Beudet dit dans son article « Littéracie Universitaire, patchwriting et impérite »³ Il faut que le professeur accompagne réellement, qu'il ne se préoccupe pas seulement d'évaluer le texte, ni de voir uniquement le texte produit, mais qu'il prenne en considération le processus.

FR : On sait qu'aux Etats-Unis, les universités disposent de *Writings Centers*, qui proposent depuis longtemps des ateliers d'écriture et notamment d'écriture créative, ce qui n'existe pas ou pas tellement en France. Ce qui existe et qui se développe petit à petit, ce sont pour beaucoup des dispositifs liés à un objectif de remédiation, c'est-à-dire sur le principe suivant : « nos étudiants sont en difficulté à l'écrit, donc il faut faire quelque chose ». Mais ce qu'écrit Céline Beudet est très juste, on dit « il faut faire quelque chose », mais on ne se donne pas les moyens de faire quelque chose et notamment on n'a guère envie de mettre des moyens financiers, de sorte qu'actuellement, la solution typique est de proposer des dispositifs en ligne : les étudiants vont aller faire des exercices d'orthographe et parfois

³ *Le français aujourd'hui*, numéro 190, 2015.

heureusement un peu plus que ça, mais au fond, ce qu'il faudrait, ce seraient plutôt de vrais ateliers d'écriture où on écrit, on réécrit, en petit groupe, et avec des enseignants formés sur ces questions d'écriture.

MAPTL : Oui effectivement. Alors quand on pense à la formation des futurs enseignants, les défis sont nombreux, particulièrement pour « former des enseignants capables de faire écrire à leur tour ». Comment faire face aux croyances, aux expériences antérieures comme étudiant à l'école et au lycée ? Comment développer chez les futurs enseignants des compétences qui leur permettent d'être des enseignants qui fassent écrire leurs élèves et qui leur apprennent à écrire ?

FR : Tout à fait, c'est un enjeu central quand on forme des enseignants de français à la didactique du français. Comme on l'a dit précédemment, il faut que les futurs enseignants maîtrisent eux-mêmes l'écriture, on l'espère, il faut aussi qu'ils pratiquent une écriture réflexive, celle du master, où ils soient capables d'analyser, mais en plus, pour ce qui me concerne, ce sont de futurs enseignants de français, ceux qui vont dès l'école maternelle lire des histoires aux enfants et leur apprendre à écrire leurs premiers mots, jusqu'à ceux qui vont leur faire passer les épreuves de français au baccalauréat. De fait, par rapport à la question de l'écriture, notre objectif didactique est que nos étudiants

deviennent des enseignants qui font écrire leurs élèves et apprennent à écrire à leurs élèves. Or, on sait que pour les futurs enseignants, un des risques est de reproduire ce qu'ils ont connu en tant qu'élève ou ce qu'ils croient avoir connu, les souvenirs qu'ils ont, les images parfois très stéréotypées qu'ils se font, et en effet, quand on prend le temps de s'y intéresser, on se rend compte que ces images sont fortes, ce sont même parfois de véritables traumatismes. Ils nous parlent de la dictée, de la récitation de la poésie et ils s'imaginent proposer à leurs élèves une longue dictée ou une poésie à apprendre par cœur. Pour la production écrite, typiquement, ils vont proposer « écrivez la suite de l'histoire », ou « racontez vos vacances ». Ce sont des consignes traditionnelles, mais qui ne sont guère pertinentes : parfois l'histoire n'appelle pas de suite, ou pour la question des vacances, que raconter quand on n'a rien à raconter ? Bref, spontanément nos étudiants reproduisent ce qu'ils croient être le rôle de l'enseignant de français, c'est-à-dire : « bon, on va écrire, je vais ramasser les copies, je vais corriger » – et, souvent, surtout l'orthographe. Notre rôle de formateur est de les amener au-delà, de leur faire prendre conscience des limites de certaines approches traditionnelles, de leur faire découvrir des approches jugées aujourd'hui pertinentes, de les amener à réfléchir et à proposer

des dispositifs qui permettent un réel accompagnement de l'élève dans ses apprentissages.

Le domaine de la production écrite est un domaine complexe, comme tous les autres domaines en français et ailleurs, et effectivement il est important en tant qu'enseignant de bien réfléchir aux situations d'écriture dans lesquelles on met les élèves, aux consignes qu'on leur donne, à la manière dont on va les guider pour qu'ils écrivent leur texte, et qu'ils le réécrivent, pas simplement pour le corriger en surface et le mettre au propre, mais pour l'améliorer vraiment, de réfléchir également à la manière dont on va évaluer ces textes, parce que là aussi c'est une vraie difficulté : l'orthographe, ça saute aux yeux, mais qu'est-ce qui fait qu'un texte est original, ou convaincant, ou bien construit ? C'est plus délicat ! Notre rôle de formateur est donc d'inciter les étudiants à s'interroger sur tout ça, de leur donner des outils pour réfléchir à ce qu'ils vont faire faire à leurs élèves et comment. Un bon exemple est la question du genre de texte qu'ils vont faire produire à leurs élèves. Est-ce qu'on peut trouver des genres qui ne sont pas de purs exercices scolaires mais qui font sens ? Peut-être par rapport aux écrits sociaux auxquels sont confrontés les élèves ? Cela dit, il faut se méfier aussi me semble-t-il d'une approche utilitariste ou pragmatiste : « on va leur faire écrire des C.V. et des lettres

de motivation parce que le but c'est de trouver un emploi », je caricature, mais c'est pour souligner que cette approche risque d'être un peu triste dans une vie d'élève. Quels genres d'écrits retenir, qui soient intéressants pour les élèves et leurs apprentissages ? Peut-on faire écrire de la poésie aux élèves ? Comment ? Faire écrire des lettres, oui, mais de quels types, dans quelles situations ? Seul, en groupe ? Etc. Ce n'est qu'un exemple mais on travaille effectivement sur ça avec nos étudiants, sur ce qu'on peut inventer pour faire écrire les élèves, leur donner envie d'écrire. Un autre point sur lequel on insiste concerne l'analyse des écrits des élèves et la réécriture, c'est-à-dire le fait de s'interroger sur des dispositifs de guidage des élèves. L'enjeu est de mettre l'accent sur l'écriture comme processus et d'aller ainsi au-delà de ce qui se fait sans doute encore trop souvent à l'école – comme à l'université : « c'est bon, vous avez écrit, c'est fini, je ramasse les copies ».

MAPTL : La réécriture par la réécriture. La réécriture réflexive : « pourquoi j'ai besoin de changer ça ? », voilà, reprendre le texte. Dans cette perspective de formation et de formation professionnelle par l'écriture, quelles sont les implications au niveau des dispositifs didactiques et des pratiques pédagogiques à l'université ? Par rapport à votre expérience d'enseignement en Master

à l'ESPE, pouvez-vous présenter quelques propositions de ce qu'on peut faire pour l'écriture de recherche ou la conception de dispositifs didactiques par les étudiants ?

FR : Malheureusement, je ne sais plus si je l'ai déjà dit mais tout le monde le sait bien et c'est sans doute le problème principal : on manque de temps pour faire écrire nos étudiants en cours, on a tellement de points à aborder et qu'on voudrait aborder, durant les deux années de formation, qu'on ne prend pas assez le temps de mettre en place avec eux des dispositifs d'écriture, de tester ces dispositifs. Donc les expériences que je peux évoquer ne sont que de petites expériences qu'on a menées quand on a eu un peu de liberté pour les mettre en place. Je vais parler de quelques dispositifs qu'on a proposés à l'ESPE de Grenoble – et qui sont pratiqués et testés çà et là dans d'autres ESPE ou d'autres institutions. D'abord je voudrais évoquer les ateliers d'écriture. Il me semble que ce sont des dispositifs vraiment très intéressants, qui ont d'ailleurs été bien décrits et analysés et qui ont connu du succès précisément auprès d'un public adulte. Avec ce public, on ne va pas faire une rédaction traditionnelle comme à l'école (« racontez vos vacances »), mais on peut faire plutôt des ateliers d'écriture créative, et c'est un moyen de travailler sur le rapport à l'écriture, d'aller au-delà de l'insécurité

scripturale, de retrouver – de renouer avec – le plaisir d'écrire, de libérer l'imaginaire. Quand on anime un atelier d'écriture dans le cadre de l'université, on est toujours l'enseignant mais on devient aussi animateur d'atelier, et c'est une posture vraiment différente de la posture de l'enseignant. On n'est pas là pour corriger les fautes ou pour juger le travail qui est fait. En principe, en tant qu'animateur, on écrit aussi soi-même, avec les élèves, et tout le monde participe collectivement à l'atelier. L'idée est même de pouvoir aller voler les idées des autres : « Ah, tu as écrit ça ? Je le prends dans mon texte et je fais quelque chose avec, à mon tour ». Les ateliers sont une manière de se libérer par rapport à tout ce qu'on peut connaître dans le contexte scolaire et qui est parfois un peu triste ou même complètement inhibant au niveau de l'écriture.

A l'ESPE, le dispositif consiste à animer des ateliers d'écriture avec nos étudiants, puis de les faire réagir, de leur faire commenter ce dispositif pour voir comment, à quelle condition, etc., ce type de dispositif peut être mis en place avec leurs propres élèves. Autrement dit, à la fois on leur fait découvrir un dispositif, on les met eux-mêmes en situation de vivre ce dispositif, et on discute de ce dispositif en espérant qu'ils aient envie à leur tour de le tester avec leurs élèves.

L'idée ici est donc de mettre les étudiants en situation d'écriture, avec une consigne d'écriture – plutôt que de simplement faire un cours sur l'écriture et la didactique de l'écriture. Dans cette même perspective, on va utiliser des consignes d'écriture « à contrainte », avec pour objectif de rendre nos étudiants plus sensibles aux caractéristiques d'un texte. Les ateliers d'écriture dont j'ai parlé auparavant exploitent beaucoup l'écriture à contrainte – et c'est aussi le principe des jeux et expérimentations littéraires par exemple dans l'Oulipo.⁴ Nos étudiants doivent donc s'essayer à une écriture sous contrainte et on leur fait ensuite analyser cette situation : qu'est-ce qui a été difficile dans l'écriture ? A quoi faut-il veiller pour produire un texte qui respecte la contrainte ? Ils doivent alors analyser leurs productions et des copies d'élèves qui ont été produites avec la même contrainte. L'idée est de préparer les étudiants à mieux lire les textes de leurs élèves : comme on l'a vu, spontanément face aux textes d'élèves, on ne sait pas trop qu'en dire, on peut souligner les fautes, se dire « oui, c'est intéressant, original », ou « ce n'est pas très construit », mais on a du mal à guider davantage l'élève pour qu'il améliore son texte.

4 *Oulipo*: oficinas de escrita literária em que se escreve a partir de comandos, exigências indicadas pela natureza das tarefas (gênero textual, enredo, objetivos etc.).

Nous avons par exemple repris un dispositif qui a été utilisé d'abord par des spécialistes de la cohérence textuelle pour analyser des productions écrites d'élèves et d'étudiants selon un protocole expérimental.⁵ La consigne est d'écrire un texte en insérant les trois énoncés suivants (dans l'ordre, mais où l'on veut dans son texte) : « Elle habitait dans cette maison depuis longtemps ». « Ils se retournèrent en entendant ce grand bruit ». « Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit ». Les contraintes portent ici sur la gestion des anaphores (*Elle, ils, cette maison, ce bruit, cette aventure*). Le fait de mettre nos étudiants en situation, puis de leur faire analyser en groupe leurs propres textes et ceux de leurs élèves sert d'outil de formation, à la fois ici sur la question des anaphores dans un texte et sur la question de l'analyse des textes d'élèves, non pas en général (orthographe, originalité), mais par rapport à une consigne, à des contraintes, autrement dit par rapport à des objectifs choisis par l'enseignant pour faire travailler la production écrite. Je donne encore un exemple d'une de mes étudiantes qui a fait

5 O protocolo foi desenvolvido no Laboratório CILE em Toulouse (UMR 5263, CNRS & UT2J), por Claudine Garcia-Debanc e sua equipe. Para uma apresentação do dispositivo e das análises de produções de alunos, ver, por exemplo, **Garcia-Debanc C. e Bonnemaïson K. (2014). A gestão da coesão textual pelos alunos de 11-12 anos : sucessos e dificuldades.** Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF 2014, p. 961-976.

travailler ses élèves de fin du Primaire sur un récit à partir d'images. Elle a construit une grille d'analyse pour regarder précisément ce que ses élèves avaient fait : comment ont-ils procédé pour la situation initiale, pour l'élément perturbateur, pour le dénouement ? Par rapport à chaque image, nomment-ils les éléments de l'image ou vont-ils au-delà ? Ce sont en fait des outils d'analyse textuelle, qui d'une part permettent d'aller plus loin que les critères habituels spontanément utilisés à l'école (« faute d'orthographe », « mot inapproprié », « originalité ») et qui d'autre part servent de critères sur lesquels s'appuyer pour guider les élèves dans la réécriture : les élèves vont confronter les différents éléments perturbateurs qu'ils ont proposés dans leurs textes et vont pouvoir discuter ce qui fait que tel événement est un bon événement perturbateur, tel autre ne fonctionne pas pour telle ou telle raison etc.

MAPTL : Même pour devenir plus transparent, car c'est plus dialogique cette manière de travailler. Ils commencent à s'engager vraiment dans ce qu'ils font.

FR : Effectivement ! Parce qu'en fait, « racontez vos vacances », ce n'est facile pour personne... Avec les futurs enseignants, on mise donc sur le fait de vivre la situation, de l'objectiver par un travail d'analyse, en groupe, et de développer un regard un peu plus fin sur les textes d'élèves.

Dans le prolongement de ce qui précède, voilà encore une proposition de pratique à mener avec les étudiants, pour les faire réfléchir à ce qu'ils peuvent faire avec leurs élèves. C'est ma collègue Magali Brunel qui a testé un dispositif concernant cette fois l'écriture de recherche.⁶ Nous avons eu une dizaine d'heures dédiées à la formation à l'écriture de recherche en 1ère année de Master, avant la réalisation du mémoire de recherche en 2ème année de Master. C'était vraiment très bien qu'on ait ces heures-là, car ce n'était pas seulement un cours où on dit en deux heures « voilà ce qu'il faut faire pour faire un bon mémoire, un bon mémoire contient trente (30) pages etc. ». L'objectif était de familiariser les étudiants à ce qu'est l'écriture de recherche, avant même qu'ils aient, eux, à faire un écrit de recherche. Il s'agissait donc d'une initiation, d'une découverte, car les étudiants arrivant de Licence ne connaissent pas encore bien ce qu'est un écrit de recherche.

MAPTL : C'est presque comme un diagnostic, ce qui vient dans la tête quand on dit « écriture de recherche » !

FR : Oui, et on a donc proposé aux étudiants toute une série d'activités, qui sont des activités proposées en

6 O dispositivo é apresentado em Brunel M. et Rinck F. (2016). « Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? » *Pratiques* 171-172 (numéro sobre *L'écriture professionnelle*, coordenado por C. Beaudet, C. Leblay, V. Rey). Em formato eletrônico <<http://pratiques.revues.org/3197>>.

didactique de l'écriture auprès de jeunes enfants : des activités qui servent à se familiariser avec les caractéristiques de certains types de texte. Nous l'avons fait avec les étudiants à propos des caractéristiques de l'écriture de recherche. Le principe est ce qu'on appelle un principe d'homologie : on fait vivre aux étudiants des activités qui sont celles qui sont préconisées, et en tout cas utilisées, avec des élèves. L'idée est de faire faire aux étudiants de Master futurs enseignants des activités qu'ils pourront faire faire à leurs élèves. Bien sûr, pour eux, ensuite, il ne s'agira pas de former leurs élèves à l'écriture de recherche, mais à d'autres types de texte, mais ils sont comme leurs élèves en situation de découverte d'un type de textes qu'ils fréquentent déjà dans leurs études sans bien en connaître encore les caractéristiques.

Parmi les activités qu'on leur a proposées, une première activité était ce qu'on appelle un tri de textes. On donne aux étudiants un *corpus* contenant des textes qui sont des écrits de recherche dans le domaine de la didactique du français, mais aussi des textes qui sont plus généralistes, qu'on peut trouver dans la presse, qui parlent de didactique et éventuellement de recherche en didactique, mais de manière plus vulgarisée, ou encore des textes comme les instructions officielles et les programmes de l'école dans le domaine de l'enseignement du français.

La consigne pour les étudiants est de comparer ces textes et de les trier, de proposer des classements et de justifier leur classement, autrement dit, ça les oblige à réfléchir aux caractéristiques de chaque type de texte.

Un deuxième exemple d'activité était de leur proposer un texte « *puzzle* » (ou dispositif de reconstitution du texte). Nous avons utilisé un article de didactique et l'avons mis dans le désordre, et nous avons demandé aux étudiants de retrouver les grandes parties, de discuter entre eux de leurs propositions, de donner un titre aux parties. L'objectif de l'activité était de sensibiliser les étudiants à la structure d'un écrit de recherche, à la progression argumentative, au lien entre la macrostructure et la démarche de recherche.

Troisièmement, nous avons demandé aux étudiants de remettre en forme un « texte au kilomètre » – ne présentant aucune démarcation de signe ou de mise en page, avec un texte s'appuyant sur des citations et la reprise de discours autres. L'objectif était d'amener les étudiants à identifier les différentes voix et à reconstituer la polyphonie de l'écrit de recherche.

Parallèlement à ces activités, on a fait écrire un journal de bord aux étudiants : après chaque séance de cours, ils font le point sur le travail mené, son objectif, leurs difficultés et leurs apprentissages. Ils prennent un peu de recul sur ce qu'ils ont fait, au

niveau des contenus et des modalités et ils s'interrogent donc sur la dimension didactique des situations qu'ils ont vécues, sur l'intérêt de chaque séance, sur la progressivité d'une séance à l'autre.

Enfin, on leur propose un mini-écrit de recherche. A partir d'une vidéo d'une séance de lecture en classe, ils sélectionnent un extrait, en font la transcription et vont l'analyser. Ils doivent citer des extraits d'échanges de classe et s'appuyer sur les écrits de recherche lus au fil des séances. Comme pour une recherche en didactique, ils utilisent donc un matériau empirique et ils mènent une analyse et voient son intérêt pour cerner ce qui n'apparaît pas à la première vision d'une situation de classe. Pour conclure, nous avons donc à la fois fait vivre aux étudiants des situations d'enseignement de l'écriture qui sont utilisées avec de jeunes élèves et nous avons cherché aussi à construire un rapport de distance et d'analyse face à ces situations.

MAPTL : Finalement, dix heures, ce n'est pas beaucoup mais on peut faire beaucoup de choses si on a des objectifs clairs, si on sait où l'on va.

FR : Ce n'est pas beaucoup mais c'est déjà beaucoup par rapport aux maquettes de formations... On n'a jamais le temps, donc en général cet accompagnement à l'écriture de recherche devient simplement un cours magistral où l'on indique les

instructions générales, les consignes, et l'accompagnement se fait ensuite dans l'interaction entre un encadrant et un étudiant lors de la réalisation du mémoire.

Pour finir, je voudrais simplement ajouter que souvent, on entend dans la presse des critiques fortes sur la formation des enseignants. Je pense qu'effectivement, on manque de temps pour construire une formation solide, les étudiants jonglent entre les stages et les cours et c'est parfois vraiment compliqué pour eux de débiter dans le métier, et il est vrai aussi que la formation continue n'est pas assez développée. Cependant, il me semble qu'il faut se méfier de ces critiques récurrentes qui sont parfois très virulentes et peu fondées. Elles font partie d'une tendance générale qui consiste à dénigrer le métier d'enseignant alors que c'est un métier complexe qu'il faut reconnaître à sa juste valeur. Si l'on considère que la mission de l'école est une mission de grande importance, et si l'on veut améliorer les choses, il faut peut-être commencer par regarder ce qu'on sait faire et ce qui fonctionne relativement bien ; plutôt que de prétendre que rien ne fonctionne, il faut identifier précisément ce qui mérite d'évoluer.

MAPTL : Effectivement. Il faut faire la part entre ce qui relève du dénigrement, de l'accusation, de la condamnation et les critiques

plus réfléchies, constructives, qui s'interrogent sur la complexité de la formation des enseignants dans ses dimensions sociales et culturelles. Merci pour votre collaboration au dossier thématique de la revue, je pense que c'est intéressant pour notre lectorat d'avoir un éclairage sur le mode de fonctionnement de la formation en France et sur ce que vous pouvez proposer concernant l'écriture. Je vous remercie de tout mon coeur.

FR : Merci beaucoup, Maria Angela.