

LES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN FORMATION INITIALE ET L'ÉCRITURE

Maryvette Balcou, CURSEP, Université de Picardie - Jules Verne

Résumé : En prenant appui sur les travaux de L.S. Vygotsky, J. Goody, R. Lafont ainsi que sur ceux de M. Dabène, D. Bourgain, E. Bautier et B. Lahire, nous avons développé notre étude dans une perspective qui relève à la fois de la microsociologie et de l'anthropologie. Nous avons cherché à cerner la spécificité et les particularités du discours des futurs enseignants sur l'écriture, les liens existant entre le profil personnel et le rapport à l'écriture, ainsi que les relations entre le rapport à l'écriture et le rapport à la formation. Les données sur lesquelles notre analyse s'est appuyée (des productions écrites et des entretiens) ont été recueillies auprès d'un groupe d'étudiants de seconde année à l'I.U.F.M. d'Amiens.

L'article que nous proposons ici cherche à répondre aux questions suivantes : L'écriture des futurs enseignants présente-t-elle des particularités et lesquelles ? Quels sont les savoirs sur l'écriture dispensés à l'IUFM ? Quels sont les savoirs intégrés par les stagiaires ? Quelles sont les relations entre le rapport à l'écriture et le rapport à la formation ? Quels sont les lieux de résistances ? Comment les stagiaires parlent-ils de leurs pratiques d'écriture ?

Nos analyses permettent de souligner le fait que l'écriture est un lieu de tensions entre les représentations (individuelles et socio-culturelles) de l'écriture et le souci de prendre en compte l'enseignement dispensé par l'IUFM. Elles mettent l'accent sur les effets positifs de la formation ainsi que sur la prégnance des questions professionnelles dans les discours des PE2 sur l'écriture. Nous pointons également des lieux et phénomènes de résistances, lesquels anéantissent parfois tout ou partie des efforts consentis par les formateurs.

Dans les années 1970 - 1980, les recherches sur les pratiques langagières et sur les représentations et les rapports à l'écriture ont été marquées par trois mouvements : un avancement important dans le domaine de la linguistique structurale appliquée, une progression essentielle des recherches en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM) accompagnée d'une affirmation des études historiques, et, enfin, une diversification des approches avec, notamment, le début des perspectives sociolinguistiques. Sur ce socle de connaissances, des recherches portant sur les variations langagières ont pu se développer dans les années 80 - 90 et les approches sémantiques et pragmatiques ont alors pris la place des travaux qui, auparavant, portaient exclusivement sur l'enseignement / apprentissage de la grammaire. F. Ropé (1990) a souligné le fait que ces mouvements ont amorcé une évolution importante,

notamment parce que les chercheurs se sont mis à étudier la langue et les faits textuels, à travers l'apprentissage de la production écrite, avec le souci de développer et de conscientiser les capacités métalinguistiques. A partir des années 1985, le statut et le sens de l'écriture ont ainsi fait l'objet de nouvelles études et de reformulations tandis que par ailleurs, les perspectives psychosociales en psychologie ouvraient un large champ d'études aux questions des représentations sociales. C'est dans ce contexte général qu'ont émergé des recherches sur les représentations de l'écriture. En 1988, D. Bourgain présente un travail important sur les représentations de l'écriture en milieu professionnel. A peu près en même temps, M. Dabène (1987) publie ses travaux sur les pratiques scripturales des adultes tandis que la sociolinguistique tente d'investir de nouveaux terrains (les universités, les collèges, les lieux de formation). Ultérieurement, en 1993, les travaux de Ch. Barré De Miniac apportent des données sur les pratiques scripturales en milieu scolaire.

Du côté de la formation des enseignants, les années 1990 ont été celles de la mise en marche des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) avec une restructuration complète qui a visé autant la revalorisation que la professionnalisation du métier. A notre connaissance, une seule étude (Verdelhan M. et Verdelhan-Bourgade M., 1983), antérieure à la création des I.U.F.M., a pris pour objet les représentations de l'écriture chez les enseignants. Aussi avons-nous trouvé intéressant de poursuivre dans cette voie, en faisant porter notre investigation sur les représentations que les élèves - maîtres ont de l'écriture au cours de leur formation. (1)

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. Cadre général

Notre étude sur le rapport à l'écriture chez les futurs enseignants s'est engagée dans deux directions : une perspective analytique et une perspective plus descriptive qui nous a amenée à considérer ce que les sujets disaient, et la manière dont ils le disaient. Nous avons questionné un ensemble de 74 stagiaires en seconde année (PE2) à l'IUFM d'Amiens (2) sur le sens et les fonctions qu'ils attribuaient à l'écriture. Dans un premier temps, l'analyse s'est appuyée sur des productions écrites. Pour enrichir nos données, notamment sur les liens entre le rapport à l'écriture et le rapport à la formation, nous avons complété ce premier travail par des entretiens semi-dirigés menés avec cinq stagiaires PE2 et trois formateurs (de français) de l'I.U.F.M.

Nous avons cherché à voir comment les futur(e)s enseignant(e)s définissent la place et le rôle de l'écriture dans leur propre formation ainsi que dans celle de leurs futurs élèves. Les liens qui existent entre les indicateurs que sont les productions écrites, les discours sur l'écrit et l'évaluation que les stagiaires font de leurs propres écrits ont été analysés en termes de complémentarité, cohérence, similitude, contradiction et opposition. Enfin, nous avons défini trois domaines majoritairement investis par les stagiaires : les domaines socioprofessionnel, personnel (en rapport avec l'individu singulier) et didactique (dans le rapport au savoir et à l'apprentissage).

1.2. Recueil et traitement des textes

Pour répondre à la question que nous leur avons posée par écrit : « L'écriture, dites tout ce que vous voulez à ce sujet », les stagiaires ont disposé d'une demi-heure. Le questionnement était présenté comme étant inscrit dans une recherche menée dans le cadre d'un D.E.A., auprès de l'Université de Picardie, dans le but de connaître le rapport des PE2 à l'écriture. Les feuilles ont été préparées, dupliquées, remises aux stagiaires et complétées en février 1997, à l'I.U.F.M., à l'issue de la première période du stage en responsabilité. La présentation de cette recherche a été faite par un formateur de l'I.U.F.M. d'Amiens. Dans le texte de présentation, nous donnions l'assurance que le document produit par les stagiaires resterait confidentiel et que les résultats de la recherche seraient présentés aux stagiaires en fin d'année universitaire (ce qui a été fait). Nous avons ainsi recueilli un total de 74 textes.

Pour analyser les productions écrites obtenues en réponse à la question posée, nous avons créé une grille de lecture en partant de l'idée que le texte écrit pouvait être considéré comme « un espace social vivant » que nous allions pouvoir observer de l'intérieur. Dans ce que nous appelons « l'architecture générale », nous avons questionné les formes (occupation de l'espace, longueur des textes, présence de marqueurs organisationnels), la ponctuation, l'organisation (par quoi les textes débutent-ils ? par quoi se terminent-ils ?), la circulation dans l'espace (comment passe-t-on d'un domaine à un autre, d'une idée à une autre ?), l'esthétique (soin apporté, présence de ratures), les tonalités (indifférence, ton professoral, interpellation du chercheur, recherche, enthousiasme, ton neutre), les positions des différents éléments et leur mise en valeur. Par la suite, une analyse de contenu nous a permis de travailler sur les items utilisés par les stagiaires.

1.3. Le corpus de stagiaires

Les stagiaires de seconde année à l'IUFM d'Amiens sont avant tout (3) des femmes (86 %) dont la moyenne d'âge se situe autour de 26 ans. La majorité d'entre eux (elles) sont célibataires (65 %) et rares sont les P.E.2 qui ont un ou plusieurs enfants (seulement 1 sur 6). Sur le plan de la formation antérieure, 26 % des futur(e)s enseignant(e)s ont un niveau supérieur au niveau de la licence requis pour le recrutement et 33 % d'entre eux (elles) ont exercé une profession avant l'entrée à l'IUFM. La majeure partie des disciplines enseignées à l'Université est représentée et, même si la répartition est relativement harmonieuse, la discipline dominante est celle des Sciences de l'Éducation suivie par les Langues et Civilisations Étrangères. Nous avons donc affaire à un groupe d'adultes relativement homogène et très féminisé : *On a quand même maintenant un profil... disons pour aller vite, de " bons stagiaires jeunes ". Ce sont souvent des gens qui ont eu rapidement leur licence, souvent avec mention, peu qui ont une expérience professionnelle, même peu qui ont une expérience éducative.* (Formateur A)

1. ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES ET RAPPORT À L'ÉCRITURE

1.1. L'architecture générale

Dans l'ensemble, les textes sont courts : 70,3 % de 1 à 10 lignes et seulement 2,7 % de plus de 20 lignes. Majoritairement, c'est le modèle de la forme prosaïque qui est adopté avec une répartition égale entre le modèle « un seul jet » (le texte est écrit d'un seul trait, sans organisation apparente) et celui de la rédaction. Le modèle de la liste d'idées n'est retenu que par quelques sujets (16 %). Les productions sont la plupart du temps construites autour de phrases déclaratives et la présence d'interrogations ou d'exclamations est rare. Les procédés de valorisation (soulignement, changement de caractère, de couleur) sont relativement peu utilisés. Les ratures et les corrections sont peu fréquentes (24,3 %). Par rapport à différentes tonalités (ton professoral, enthousiaste, de recherche, d'indifférence ou d'interpellation du lecteur), la tonalité neutre est celle qui est la plus souvent adoptée. Les erreurs orthographiques ou syntaxiques sont peu fréquentes (8 % des stagiaires) et les problèmes relatifs à l'orthographe et / ou à la syntaxe sont rarement évoqués par les stagiaires (ils n'en parlent que peu souvent ou pas du tout). En ce qui concerne l'emploi des pronoms personnels, le « on » est le plus souvent utilisé (31,1 %), suivi du « je » (25,7 %) puis du « nous » (10,8 %). Nombreux sont les textes dans lesquels la forme impersonnelle prévaut, du type *Lire et écrire permettent d'entrer dans un monde de communication riche* ou encore *La correction et l'évaluation posent problème*. Enfin, l'emploi fréquent de l'expression « il faut que » (40,5 %) est en relation étroite avec le ton du texte. Sur 12 textes classés « ton professoral », 10 d'entre eux contiennent des « il faut que » : *Il faut écrire lisiblement et bien rédiger, Il ne faut pas oublier le côté manuscrit, Il faut amener les enfants à écrire le plus tôt possible, Dans la société, il faut savoir écrire, Il faut que l'enseignant ait envie d'écrire pour donner aux enfants la même envie, Il faut former des lettres qui entre elles forment des mots, Pour écrire, il faut être motivé*.

Ainsi ce regard de surface fait-il déjà apparaître des particularités de certains aspects de l'écriture des futurs enseignants. Les productions attestent d'une maîtrise du système linguistique qui ne semble pas utilisée à son plein et, dans un premier temps, le chercheur est déçu par l'ensemble des productions. Sur l'ensemble des 74 textes, peu de réponses sont tout à fait singulières et nombreux sont les stagiaires qui ne vont pas au-delà de ce que nous définissons plus loin comme étant le « noyau » des représentations de l'écriture (cf. partie suivante « Les items utilisés »). Nous mesurons le poids d'un passé scolaire (forme prosaïque, ton neutre, phrases déclaratives) qui, certes, dote les sujets de modèles facilement mobilisables, mais qui, du même coup, a tendance à rendre plus difficile le recours à des procédés autres que ceux que l'institution a valorisés. En même temps que de nombreux éléments attestent de la force de cet héritage, ils témoignent également du poids présent de l'institution sur l'écriture des stagiaires. Sans doute l'utilisation du ton neutre est-elle à comprendre comme révélatrice d'une certaine méfiance à l'égard du chercheur, voire des formateurs. Sans doute l'écriture, au sein de l'institution, est-elle posée avant tout comme un travail (qui se doit d'être sérieux) et non pas comme un

lieu de création ou d'exercice de la fantaisie. Sans doute la question posée a-t-elle été parfois perçue comme peu digne d'intérêt, voire comme un lieu où il n'était pas « rentable » de fournir des efforts, d'autant que nous avons interrogé ces stagiaires à un moment où leurs préoccupations étaient multiples (préparations de stages, écriture du mémoire). Dans tous les cas, c'est l'expression d'une mission qui semble animer la plupart des textes et, même si le chercheur peut regretter l'absence de questionnement et de recherche, l'ensemble des certitudes posées par les stagiaires semble générer une atmosphère sécurisante qui, au moins dans un premier temps, ne peut que les aider à avancer efficacement dans leur propre trajectoire.

1.2. Ce que disent les textes

Un examen global du contenu des textes révèle que si les trois domaines (socioprofessionnel, personnel et didactique) sont investis dans un rapport sensiblement équivalent, c'est le domaine personnel qui est mentionné le plus souvent. En premier lieu, l'écriture est pensée comme un fait social (le domaine socioprofessionnel amorce une grande partie des textes) puis comme un fait individuel et personnel. Parmi les textes, 11 d'entre eux n'évoquent que le seul aspect didactique et chez certains sujets, l'harmonie entre le domaine personnel et le domaine didactique est posée comme une condition nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant.

Les stagiaires mentionnent trois fonctions essentielles de l'écriture : **communication, expression et conservation**. Elles sont unanimement reconnues et sont citées par 67,5 % des PE2 pour la communication, 50 % pour l'expression et 35,1 % pour la conservation. Ces trois termes constituent le « noyau » des représentations sociales de l'écriture et, tout en servant souvent d'introduction aux productions écrites (fonction d'utilité), ils résument bon nombre de propos qui sont développés plus avant dans la suite des textes. Ainsi, les idées de relation à l'autre, de relation à soi et de relation au temps et à l'espace sont - elles déjà posées à travers ces trois termes.

Des propos tenus dans l'ensemble des textes émergent les idées suivantes : d'une part, l'écriture est un instrument de **pouvoir** absolument essentiel (dans le sens positif du terme), que ce soit sur le plan social ou sur le plan personnel. Elle est aussi une **voie d'accès** à la connaissance, à la liberté, à la découverte de l'autre. Elle est une **source** de production, d'esthétique, de plaisir, de musique. L'écriture est également un **travail** (pour répondre à une demande venant de l'autre, au sens large du terme - société ou personne -), qui exige un **investissement** (des efforts, du temps) et qui représente un **coût** (long apprentissage), voire une **perte** (don de soi, sorte de « déshumanisation »). Au delà de ces idées générales, des items spécifiques (4) apparaissent : si le terme « enfant » est le plus « visible » (cité par 42 % des stagiaires), d'autres termes ponctuent les discours : *plaisir - jeu, structurer, interaction, transcription de la pensée, bain d'écrits, projet d'écriture, travail d'écriture, code, but*. Les items relatifs à la privation du pouvoir écrire sont peu utilisés : exclusion (1 %), intégration (11 %). Le terme « illettrisme » n'apparaît pas du tout. La réussite des stagiaires de l'IUFM au concours d'entrée est un premier garant d'intégration et

nous pouvons souligner le fait que, dans leurs discours, ce sont les préoccupations d'ordre professionnel qui prennent le pas sur les questions d'ordre social.

Les items « art, esthétique » ne sont pas très fréquemment utilisés (9 %) mais si nous admettons l'idée que la calligraphie entretient un lien étroit avec l'esthétique et l'art, les scores observables sont supérieurs (25,6 %). Près d'un étudiant sur trois fait donc référence, d'une manière ou d'une autre, à la dimension artistique de l'écriture et nous remarquons une distinction lexicale propre aux stagiaires de l'IUFM : le terme « écriture » fait référence à l'aspect graphique alors que c'est dans l'expression « productions d'écrits » qu'ils intègrent le travail sur les textes, leur structure et leur cohérence. L'art d'écrire et la recherche d'esthétique sont perçus comme étant sérieusement menacés par une sorte de « démocratisation » de l'accessibilité à certains outils qui, lorsqu'ils font partie de l'environnement immédiat de l'individu, rendent caduque le recours à l'écriture manuscrite. A la notion de perte est souvent associée l'idée que c'est précisément la forme manuscrite qui tend à disparaître au profit d'une uniformisation à travers les caractères d'imprimerie (l'ordinateur joue un rôle important dans ce processus) : *J'adore voir mes pages écrites sur l'ordinateur. Mais mon travail personnel ne va pas dessus, il est à la main. Même ma nouvelle, mon mari voulait que je l'écrive sur l'ordinateur. Je n'ai pas fait. Je l'ai tapée à la machine à écrire. Moi, je ne me verrais pas comme certains écrivains, ils écrivent leurs livres sur un ordinateur. Je crois qu'un ordinateur refroidirait mon écriture.* (PE2)

L'item « plaisir » est cité par 21,6 % des stagiaires tandis que l'item « difficile » est mentionné par 14,8 % d'entre eux. C'est l'acte scriptural lui-même qui engendre soit la difficulté (nécessité de fournir des efforts, d'écrire sur l'écriture et de se livrer soi-même), soit le plaisir (d'écrire, de jouer avec toutes les possibilités, de se faire plaisir). La plupart du temps, les stagiaires associent l'idée de difficulté à l'exercice de leur futur métier et les discours font apparaître des préoccupations de deux ordres : d'une part, des problèmes du côté de l'enseignant avec notamment l'évaluation et la correction des productions, d'autre part, des difficultés situées du côté de l'enfant avec le passage de l'oral à l'écrit et la réflexion sur l'écrit : *Ceci se voit d'ailleurs lors des évaluations : les enfants paraissent maîtriser leurs connaissances à l'oral et dès qu'il faut écrire, réfléchir sur de l'écrit, les résultats sont plus faibles.*

2. SAVOIRS DISPENSÉS EN ÉCRITURE ET SAVOIRS INTÉGRÉS

En appréhendant les institutions d'enseignement comme des lieux de gestion et d'organisation du matériel cognitif et symbolique, et non seulement du matériel humain, nous nous intéressons ici aux contenus symboliques véhiculés par l'enseignement en tant que produits sociaux, c'est-à-dire en tant que « résultat précaire d'interactions et d'interprétations "négociées" entre des partenaires placés dans des positions sociales différentes et porteurs de ce fait de "perspectives" divergentes. » (Forquin, 1989). En cherchant à mettre en relation l'enseignement dispensé à l'IUFM et la façon dont les stagiaires intègrent les discours, nous analysons tour à tour les propos des formateurs de français et ceux des PE2.

2.1. Le discours des formateurs

La formation en français en seconde année s'organise essentiellement en séances de travaux dirigés composés d'un mélange d'exposés magistraux, de discussions, de travail sur des documents (articles théoriques, comptes - rendus, corpus et résultats de recherches - en particulier celles de l'I.N.R.P. - manuels, productions d'élèves), de « médiations » dans des classes d'application et de stages. Dans leurs témoignages, les formateurs soulignent l'importance qu'ils accordent à la dimension socioculturelle avec la découverte des écrits dans leur diversité et dans leurs fonctions : albums, livres... au sein des bibliothèques et des B.C.D.

Sur le plan didactique, les interrogations s'articulent autour des trois grands secteurs définis par les cycles de l'école primaire :

- les premières entrées dans l'écrit en maternelle et les activités possibles : productions d'écrits relativement longs, dictés à l'adulte. Les formateurs s'appuient sur l'ouvrage déjà ancien de L. Lentin *Du parler au lire* ainsi que sur « *des articles récemment publiés dans Repères* », sur les travaux de E. Ferreiro et de J.-M. Besse ou sur les perspectives développées par J. P. Jaffré à propos des ateliers d'écriture (production de messages signifiants avec travail sur l'encodage).

- le cycle des apprentissages fondamentaux avec des références aux travaux de G. Chauveau, de E. Rogovas-Chauveau et de J. Fijalkow. Les formateurs insistent sur la nécessaire continuité avec le cycle 1, sur le passage progressif à une écriture en petits groupes et sur *la fameuse dialectique entre lire - écrire qui ne va pas de soi* (Formateur A) ainsi que sur la construction d'outils par et pour les élèves en distinguant bien ce que peuvent être des outils pour écrire et des outils pour lire. Dans ce parcours, l'objectif principal est d'amener les élèves à *être capables de produire un petit texte signifiant, compréhensible, lisible et individuellement* (Formateur A).

- le cycle 3 avec un travail plus approfondi sur la diversité des écrits, sur l'écriture dans les disciplines autres que le français ainsi que sur les problèmes d'écriture - réécriture avec, notamment un questionnement sur l'évaluation formative. Les travaux de référence sont essentiellement ceux de l'INRP : groupes RESO (Résolution de problèmes de français), EVA (Évaluation) et REV (Révision).

Ainsi émergent les points forts de la formation dispensée en écriture : des connaissances sur l'acte graphique, l'acte d'écrire, les procédures et les stratégies (l'écriture, la réécriture), l'élaboration, la régulation et l'évaluation des projets (et des activités d'enseignement de l'écriture) et enfin, sur la continuité et la spécificité de l'enseignement de l'écriture du cycle I au cycle III.

2.2. Le discours des stagiaires

Les entretiens à propos de ce que les stagiaires ont appris à l'IUFM font apparaître des constantes mais l'analyse des discours révèle que ces stagiaires procèdent à une **sélection importante** des informations qu'ils reçoivent et que les savoirs qu'ils intègrent se situent à **différents niveaux**. Ils peuvent aller de la

simple technique jusqu'à l'orientation générale qui va guider leurs pratiques : *Moi, avant tout c'est les idées et le sens.*

Des constantes apparaissent dans leurs discours :

- Dans le domaine de la didactique du français, un volet important de la formation est consacré à l'étude de la cohérence d'un texte et à la manière d'amener l'enfant à produire, à structurer son travail et à être compréhensible. Le travail de l'orthographe et de la grammaire se greffe sur les productions écrites (les stagiaires parlent d'activités « décrochées »). L'accent est mis sur la nécessité de travailler en développant l'idée de projet et en veillant à créer ou à maintenir une motivation chez les élèves. La question de la diversité des écrits et de la pluridisciplinarité est également mentionnée : *Pour moi l'écriture est présente tout le temps.* L'articulation lecture-écriture est soulignée par la plupart des stagiaires : *Lecture, écriture, c'est difficile de dissocier.* Enfin, l'idée de la nécessaire précocité de l'immersion dans l'écrit semble également être largement retenue avec, notamment, une référence fréquente à « la dictée à l'adulte » chez les jeunes enfants. Les résultats que nous obtenons auprès de ce public ne vont donc pas dans le même sens que ceux exposés par M. Verdelhan et M. Verdelhan-Bourgade (1983) dans la recherche qu'ils ont menée en 1982 auprès de trois groupes d'instituteurs. Les auteurs constatent que pour la presque totalité des enseignants interrogés (58 au total), il n'est pas envisageable de faire produire un texte à un enfant avant le CE1 car, selon eux, l'enfant ne dispose pas d'une maîtrise minimale du maniement de la langue. Les PE2 ne semblent plus tenir les mêmes discours et nous voyons ici l'un des indicateurs d'une évolution qu'il est intéressant de souligner, notamment en mettant ce changement en relation avec le fait que, actuellement, les formateurs repercutent dans la formation les recherches récentes de psycholinguistique et de didactique sur les jeunes enfants et l'écriture (la formation universitaire, rappelons-le, n'était pas intégrée à la formation des futurs enseignants au moment de l'enquête de 1983).

- Dans le domaine des savoir - faire et des savoir - être, les stagiaires mentionnent tous l'importance de la dialectique permanente qui doit s'instaurer entre les savoirs, le formateur et l'apprenant. Ils soulignent la nécessité de l'observation sur le terrain et la prise en compte de données issues de cette observation pour modifier, réguler et enrichir les pratiques : *Je vais enrichir et faire des essais, des expériences, tâter le terrain, regarder comment ça va avec les enfants, recommencer, faire autre chose, et puis, comme chaque enfant a quelque chose en particulier, essayer de trouver ce qui l'accroche.*

2.3. Enseigner « l'écriture » ou « des écritures » ?

Même si la question de la continuité entre l'écriture ordinaire et l'écriture extra - ordinaire (Dabène, 1987) ainsi que celle des modalités didactiques en la matière est encore loin d'être tranchée, le discours d'un formateur fait apparaître des dichotomies qui ne se retrouvent pas forcément dans les discours des stagiaires. Ainsi son propos se structure-t-il autour de plusieurs oppositions : l'enseignement de l'écriture d'un côté et l'écriture littéraire de l'autre ; l'élève

scripteur et l'élève écrivain ; l'idée de reproduction, imitation, respect de normes et de règles en opposition à l'idée d'une création se situant, a priori, en dehors de l'apprentissage.

Faut-il voir dans l'évocation de ces dualités des différences de nature entre les pratiques d'écriture et des situations de production qui mettent en œuvre des savoirs et des savoir - faire différents (Dabène, 1987) ? Faut-il y voir une référence à ce que E. Bautier et D. Bucheton (1995) mentionnent à propos de l'existence de l'acquis non - scolaire dans les écrits scolaires ? Dans tous les cas, nous retrouvons dans le discours du formateur deux nécessités méthodologiques apparemment contradictoires ainsi que les a déjà soulignées L. Porcher (1977) et qui tiennent à l'épistémologie même de l'écriture à savoir que, d'une part, il faut enseigner la maîtrise d'un code formel indépendamment des contextes dans lequel il s'exerce et se produit et, d'autre part, il faut donner aux pratiques d'écriture la véritable dimension individuelle qui est unique chez chaque apprenant. Le discours de ce formateur renvoie à cette nécessité de sensibiliser les stagiaires à l'exercice d'une pédagogie double qui consiste à la fois en une inculcation de l'arbitraire et en une appropriation individuelle de celui-ci : selon L. Porcher, le pari est à la fois une gageure et l'unique solution.

De leur côté, les propos des stagiaires tendent à illustrer tout le jeu de possibilités de superposition, d'effacement ou de juxtaposition des différents espaces d'écriture. Dans le premier cas, les sujets font fonctionner conjointement les deux types d'écriture (reproduction et création) et on a alors deux cas de figure possibles : soit l'un de ces registres est valorisé et extériorisé alors que l'autre ne l'est pas (c'est semble-t-il, le cas pour de nombreux stagiaires), soit les deux univers sont dévoilés et « socialisés » (c'est, semble-t-il, le cas pour quelques formateurs de l'IUFM qui travaillent conjointement l'écriture - recherche et l'écriture - création). Dans le second cas, les sujets font fonctionner un seul de ces registres et ils peuvent devenir experts dans ce domaine avec, au bout du parcours, le risque de ne plus pouvoir travailler dans l'un ou l'autre des divers univers langagiers. Ainsi pouvons - nous comprendre le souci qu'a le formateur de tirer en même temps sur les deux grandes ficelles que sont l'apprentissage de l'écriture d'un côté et l'écriture littéraire de l'autre, tout en nous interrogeant sur la manière qu'auront les stagiaires de gérer ces oppositions dans leurs pratiques professionnelles...

3. RAPPORT À L'ÉCRITURE ET RAPPORT À LA FORMATION

En admettant l'idée que les représentations de l'écriture « prédisposent chaque apprenant - scripteur à être et à se conduire d'une certaine façon en formation » (Bourgain, 1990), nous analysons les liens entre le rapport à l'écriture et la façon qu'ont les stagiaires de vivre leur formation à l'IUFM. Nous nous appuyons à nouveau sur les entretiens menés avec les stagiaires et les formateurs en français.

3.1. La formation est globalement satisfaisante

Même si la question de l'articulation entre la théorisation de la pratique, les discours sur la pratique et les mises en œuvre de la pratique constitue un point épineux, l'ensemble des entretiens fait ressortir une image positive de la formation à l'IUFM. Du côté des formateurs, les stagiaires sont perçus comme des personnes responsables qui savent travailler et réfléchir. Le niveau de recrutement est posé comme un élément favorable dans la mesure où les stagiaires ont acquis des savoirs et des savoir-faire durant leur parcours universitaire. Du côté des PE2, la formation est, dans l'ensemble, vécue de façon sereine même s'ils n'hésitent pas à souligner certaines faiblesses du dispositif (formation trop courte, manque de stages pratiques).

3.2. La formation transforme le rapport à l'écriture

Si la question de l'écriture reste un lieu de réflexions, de tensions et d'interrogations, la conscience que les stagiaires ont de leurs problèmes d'écriture semble être un élément positif : *Pour tous, ils en sont quelque part conscients parce qu'ils ont des difficultés à énoncer clairement leur pensée quand ils se mettent à écrire. Ça coince. Ce n'est pas facile d'arriver à assouplir le style, à les aider. Certains n'ont pas rédigé depuis de longues années.* (Formateur B). Les différences entre les stagiaires se traduisent de plusieurs manières : au niveau du choix des sujets des mémoires, de la gestion du texte dans son ensemble, du travail d'écriture avec, notamment, des difficultés de prise de recul et de regard critique sur la production, de la mise en mots et de la maîtrise du lexique. Cependant le problème se pose moins en termes de lacunes à combler chez certains stagiaires qu'en termes de réel travail de transformation de la relation à l'écriture.

À Amiens, les formateurs semblent considérer que le changement dans les pratiques professionnelles s'opère en premier lieu par le biais d'un travail de transformation du sujet lui-même et nous retrouvons là une conception piagétienne qui insiste sur l'activité propre du sujet dans la réorganisation permanente de ses propres structures logiques et de ses schèmes d'action. Les propos des stagiaires semblent confirmer ce point de vue : *Je ne sais pas si ce sont vraiment des savoirs qu'on a eus à l'IUFM, c'est plus l'image, les représentations de l'écriture qui ont changé. Je me rends compte que tout le monde peut écrire. Avant, j'étais exclu, donc j'avais l'image que c'était le fait de spécialistes, de privilégiés. C'était lié à des gens.*

Le stagiaire poursuit en soulignant l'importance des deux mouvements que nous avons mentionnés précédemment, à savoir d'une part la modification des représentations qui s'opère au cours de la formation à l'IUFM, d'autre part le fonctionnement en situation qui transforme également le rapport à l'écriture : *Il y a eu une espèce de cheminement qui est allé dans les deux sens. A la fois, le fait d'avoir modifié cette représentation de ce qu'est l'acte d'écrire, et aussi... Je ne pense pas qu'au niveau quantité de savoirs purs, on en a eu énormément. Les enseignements, en français et ailleurs, c'était plus changer la motivation et les représentations plutôt que des savoirs. Changer aussi les attitudes, ça c'est*

l'IUFM qui me l'a donné, à la fois l'IUFM et le fait d'enseigner devant des enfants jeunes. La dialectique entre la théorie et les pratiques d'écriture transforme non seulement le rapport à l'écriture des stagiaires mais aussi celui des formateurs : Les formateurs écrivent, ils ont toujours un stylo à la main, même quand on fait des expériences, ils prennent des notes. Ils s'enrichissent de nous aussi. Dans tous les cas, les stagiaires semblent avoir conscience que cette atmosphère plutôt épanouissante leur est profitable dans leur parcours professionnel : Je me suis aperçu que je n'avais quasiment plus de problèmes d'orthographe. Ca s'est résolu comme ça, à peu près comme dans les contes. Moi je pense qu'il y a un problème de motivation et je me suis surpris à faire cette année un mémoire sur la langue alors que d'habitude j'aurais plutôt fait un mémoire dans le domaine scientifique.

3.3. Les relations entre les pratiques personnelles et les pratiques d'enseignement

L'idée que l'on comprendrait mieux ce que l'on a soi-même vécu transparaîtrait-elle à la fois dans les discours des stagiaires et dans celui des formateurs ? Dans certains cas, cette idée est développée à l'extrême et la pratique personnelle est posée comme une condition nécessaire pour réussir dans la mise en place de pratiques d'apprentissage à destination des autres : *Il y a des PE qui écrivent eux-mêmes mais je pense qu'on ne peut pas construire d'apprentissage à l'école élémentaire si on n'écrit pas soi-même.* (Formateur B). A l'inverse, M. Verdelhan et M. Verdelhan-Bourgade (1983) mentionnent que certaines expériences leur avaient montré que le genre d'invitation qui consiste à mettre les adultes en situation personnelle d'écriture pouvait être tout - à - fait mal reçu et pouvait provoquer des résistances allant de la simple réticence au conflit brutal. Ces affirmations posent bien évidemment la question de la formation dans sa globalité puisque, même si nous partageons le point de vue défendu par le formateur B, il nous semble en même temps utopique de penser que l'on puisse approfondir soi - même toutes les disciplines avant de les enseigner. Il semblerait surtout que l'important soit moins d'être un enseignant proluxe pour enseigner efficacement à écrire, que d'être le mieux averti possible des difficultés possibles de l'écriture, autant que des problèmes de sa pédagogie...

3.4. Les résistances à la formation

L'offre de formation se heurte à des obstacles qui anéantissent souvent tout ou partie des efforts consentis, et nous évoquons ici quelques témoignages qui, de notre point de vue, illustrent bien ce propos. En fonction de la force qu'ils ont dans son psychisme, certains éléments de l'histoire personnelle de l'individu peuvent être de véritables obstacles épistémologiques au sens employé par G. Bachelard. Ils peuvent en effet empêcher le sujet de modifier son propre rapport au monde et, en ce sens, ils constituent d'authentiques résistances à la formation. En témoignent ces propos : *Dans les classes, bien sûr maintenant j'ai compris qu'il fallait aussi mettre en place l'écriture, mais je me suis dit, l'écriture, ça va leur venir tout seul, s'ils ont envie d'écrire. Mais d'abord, ce que je vais mettre en place, c'est la lecture, parce que avant d'écrire, moi, j'ai beaucoup lu.*

Quand j'étais petite. Il faut avoir lu pour comprendre et pour pouvoir écrire son propre chemin à soi.

Un second propos met également en évidence ces phénomènes de résistance : *Ca dépend du cycle, ce que je vais faire en écriture. Je ne serais pas indulgente pour l'orthographe. On a une formation avec de nouvelles méthodes mais ça ne m'a pas convaincue et je ne fais que ce dont je suis convaincue. Le problème viendrait de la méthode de lecture et j'adopterais volontiers une méthode traditionnelle. Maintenant ils apprennent à lire avec une méthode globale. Si un enfant avait appris avec la syllabique, il ne confondrait pas **fa** avec **va**. C'est vraiment bête, c'est vieux... De toute façon, maintenant, on doit prendre cette méthode là, j'essaierai quand même. En théorie elle ne me convient pas mais il faut que je la pratique. Je pourrai peut-être trouver un compromis.*

La première stagiaire mentionne bien plus sa propre histoire que les références à sa formation actuelle et on devine bien que, même si elle a compris qu'il fallait mettre en place l'écriture, le fait de rester persuadée que l'écriture, ça leur viendra tout seul risque d'avoir une certaine influence sur la façon dont elle conduira les activités d'écriture lorsqu'elle aura une classe sous sa responsabilité. Cependant, dans les deux cas, les propos ne sont pas à considérer comme des « prédictions » d'avenir car, ainsi que le soulignent M. Verdelhan et M. Verdelhan-Bourgade (1983), il n'y a pas toujours de relation simple entre la représentation et la pratique, la représentation de l'écrire n'étant évidemment pas le seul facteur déterminant des pratiques d'enseignement mises en œuvre.

4. LES PRATIQUES D'ÉCRITURE DES STAGIAIRES

4.1. La question du mémoire professionnel en seconde année d'IUFM (6)

Parler d'écriture à l'IUFM, c'est forcément évoquer la question du mémoire professionnel (dans les discours des stagiaires, la place accordée au mémoire laisse penser qu'il s'agit pour eux du seul écrit véritable). Les formateurs le présentent comme un travail personnel d'analyse et d'approfondissement sur un thème lié à la pratique d'enseignement. C'est un outil de réflexion, d'auto-évaluation et d'auto-formation : *Il ne faut pas qu'ils vivent le mémoire comme une contrainte même si le rapport à l'écriture est parfois conflictuel et que c'est difficile de rédiger. On espère que ce travail soit un point de départ pour avoir toujours cette exigence par rapport à la pratique, qu'ils aient du recul.* (Formateur B).

Les stagiaires ajoutent une dimension supplémentaire : celle de la valorisation personnelle : *C'est quand même un moyen d'y mettre du sien, de valoriser ce qu'on a fait, de garder une trace. J'aime bien. Ça force à lire et à écrire, un minimum. Tout ne doit pas venir de l'institution. Elle nous guide, nous structure, nous aide et de notre côté il faut y mettre du sien. L'IUFM fait son maximum, elle propose plein de choses. C'est lourd comme formation... La question des aides éventuelles que l'IUFM pourrait apporter à ceux qui éprouvent des difficultés ne semble pas être une priorité : Ça serait triste d'en arriver là. Tout le monde se*

débrouille assez bien et tout le monde en est conscient. Je ne sais pas ce que ça pourrait nous apporter de plus.

Il semble donc que l'IUFM ait réussi à transformer ce qui, en premier lieu, peut apparaître comme une contrainte plutôt pénalisante en temps et en énergie, en un travail jugé positivement de la part des stagiaires. L'écriture du mémoire devient l'occasion d'une prise de pouvoir puisqu'elle permet au stagiaire de se valoriser et de s'investir en tant qu'individu singulier.

L'examen de la plaquette de présentation du mémoire professionnel (5) montre que le type d'écriture valorisé et exigé à l'IUFM correspond en fait à une sorte de compromis entre le modèle des « scientifiques » d'un côté et celui des « littéraires » de l'autre. (7) Cet exercice requiert deux types de compétences :

- D'une part, les compétences utiles et nécessaires dans le domaine scientifique : rigueur, organisation et hiérarchisation des idées, définition d'une problématique, argumentation solide et convaincante dans le développement. Le mémoire professionnel se rapproche ainsi du mémoire scientifique dans le sens où il s'agit de pouvoir « identifier un problème ou une question concernant ces pratiques, analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine. » (8)

- D'autre part, les compétences exigées et travaillées dans le domaine littéraire : fluidité et limpidité du propos, capacité à « rédiger » c'est-à-dire « dérouler les mots autour du fil de la problématique ». Le mémoire professionnel se rapproche ainsi du dossier littéraire dans sa forme *Dans le cadre d'un mémoire professionnel, il y a vraiment de réelles qualités de rédaction, de souplesse de style qui sont demandées* (Formateur B) tout en n'étant pas un lieu où le superflu et la fantaisie pourraient avoir une quelconque place. En fonction du parcours des stagiaires, l'un ou l'autre de ces deux domaines de compétences semble être valorisé ou, au contraire, occulté : *Pour mon mémoire, je fais plusieurs jets, je fais un jet et je sais que je vais le retravailler. Le plus dur, c'est de s'y mettre et j'écris, j'écris. Par rapport aux stagiaires, je ne structure pas, vous savez, grand 1, grand 2. C'est très scolarisé. Moi, c'est plutôt un déroulement logique, il n'y a pas de broderies.*

4.2. Le rapport à la norme

La question de la norme se pose autant dans le contenu du mémoire que dans sa forme écrite et, du côté des stagiaires, les normes pourtant explicites ne sont pas toujours faciles à intégrer. En témoignent ces propos : *On essaie d'employer un vocabulaire que le jury attend et c'est nous sans être nous. On essaie de s'approprier un vocabulaire. Si je n'ai pas fait un mémoire sur l'écriture c'est par peur. Il y a l'évaluation au bout, on va être noté, évalué, autant faire quelque chose qui se tienne. Ça bloque dans la partie théorique car dans les livres, c'est tellement bien expliqué, on ne veut pas faire du plagiat. Alors, on redonne un effet de style. C'est de la production sans être de la production. Le reste, c'est ce qui vient de l'intérieur.*

Dans ce discours, le stagiaire pose de manière implicite des questions importantes en même temps qu'il souligne des paradoxes. Peut-on rédiger un mémoire en évoquant sa propre expérience et en se conformant en même

temps à l'institution en « adoptant » son vocabulaire (la reconnaissance du mémoire n'est-elle pas comprise par ce stagiaire comme une capacité à utiliser et à manier un vocabulaire lui-même reconnu et légitimé à la fois par l'institution et, d'une manière plus générale, par la recherche) ? La difficulté qu'éprouve le stagiaire ne provient-elle pas plus du paradoxe dans lequel la situation le met que de l'exercice lui-même ? Le mémoire peut - il véritablement contribuer à la formation des futurs enseignants quand il est en même temps un outil d'évaluation et de validation ? Le paradoxe réside dans le fait que le travail de réflexion et de recherche s'opère sur un domaine dans lequel le stagiaire dispose déjà de connaissances alors qu'il est par ailleurs posé comme un outil d'auto-formation qui devrait, a priori, contribuer à aider le stagiaire, y compris dans des domaines qui lui semblent soit totalement étrangers, soit difficiles à aborder. Le problème n'est-il pas plus dans l'acceptation à se résoudre aux normes de l'institution que dans le respect de ces dernières ? Chez tout individu, on retrouve à la fois la volonté de se conformer à ce qu'est la majorité et, en même temps, à se différencier d'elle : *c'est nous sans être nous*. Chaque sujet se sentirait ainsi tiraillé par la volonté de répondre le mieux possible à la demande (c'est d'ailleurs son intérêt) en même temps qu'il chercherait aussi à préserver son identité. Ce sentiment de perte obligée dans la première partie du mémoire semble d'ailleurs être contrebalancé par la seconde partie où là, il est possible de dire *ce qui vient de l'intérieur*.

4.3. Les discours sur les pratiques

Nous avons eu l'occasion d'avoir deux entretiens que nous avons mis en parallèle pour les besoins de notre analyse : l'un avec un formateur au sujet d'un étudiant dit *en difficulté d'écriture* (notamment pour la rédaction de son mémoire) et l'autre avec le stagiaire en question. La juxtaposition des deux discours fait apparaître que le stagiaire interprète le discours du formateur à son avantage et que, du même coup, les efforts du formateur pour tenter de résoudre les problèmes d'écriture sont presque vains. Ainsi que le souligne D. Bourgain (1990) « La représentation nous adapte ainsi à l'écriture et adapte notre théorie de l'écriture à l'expérience que nous en faisons ». Nous mesurons ici à quel point chacun des individus se rapporte à son propre système et, en conséquence, interprète les situations au regard de son ensemble de références : le stagiaire, en se comparant aux autres, n'estime pas être un individu « à part » alors que le formateur voit chez lui un cas à qui il ne parvient pas vraiment à procurer d'aide. Les représentations de l'écriture sont donc, a priori, largement dépendantes du système auquel se réfère l'individu qui les développe dans ses pratiques, au sens large du terme, y compris dans son discours. Ainsi pouvons-nous conclure sur la nécessité d'aménager des « espaces » d'échanges, de discussions et de négociations au sein des dispositifs de formation afin d'éviter que ne se juxtaposent les points de vue et les façons de penser des différents acteurs... (9)

CONCLUSION

Nous aurions pu considérer la formation à l'IUFM de deux points de vue : ou bien nous y aurions vu un lieu dans lequel les stagiaires manifestaient des comportements similaires, ou bien nous aurions travaillé sur un espace réunissant des individus formés par des trajectoires antérieures différentes et qui, en conséquence, ne pouvaient que manifester des comportements singuliers à l'égard de la formation dispensée. En fait, nous n'avons aucunement cherché à trancher en faveur de l'un ou l'autre de ces regards et c'est en considérant conjointement les deux points de vue que nous tenons à esquisser les conclusions de notre travail.

Les stagiaires de l'IUFM développent leurs discours en puisant dans un registre lexical qui est alimenté par la formation elle-même et le vocabulaire spécifique qu'ils utilisent est à mettre en relation à la fois avec les réalités professionnelles auxquelles les stagiaires se préparent mais aussi avec les savoirs scientifiques sur l'écriture (les PE2 font souvent référence au travail de la matière linguistique : on écrit, on lit, on réécrit). Lorsqu'ils parlent d'écriture, les futurs enseignants font plus souvent référence aux enfants qu'à eux-mêmes et cette constatation amène à considérer la prégnance des questions professionnelles, surtout lorsque les sujets sont interrogés dans un cadre institutionnel. Autrement dit, la formation modèle le rapport de chaque étudiant à sa propre écriture en allant dans le sens d'une préoccupation dominante autour des questions relatives à la didactique de l'écriture. Écrire sur l'écriture dans un lieu où l'écriture fait l'objet d'une réflexion et d'une mise en pratiques diverses n'a pas la même signification que lorsque l'acte se produit dans un lieu où cette réflexion est absente. La formation à l'IUFM semble proposer aux stagiaires certains savoirs et certaines pratiques spécifiques qui, à leur tour, semblent influencer sur le rapport à l'écriture des futurs enseignants et ceci nous permet de souligner le rôle des savoirs scientifiques comme structurants du rapport à l'écriture.

En deçà d'un effet « normalisateur » de la formation, la trajectoire individuelle d'un sujet structure son rapport personnel à l'écriture et, même si la formation participe à un certain « formatage », elle n'a pas raison de tout chez tous les sujets. Notre recherche nous donne par ailleurs l'occasion de penser l'histoire personnelle du sujet comme un élément constituant de sa relation à l'écriture et, dans cette histoire, nous soulignons l'importance de deux facteurs : l'environnement immédiat et les rencontres déterminantes. Si nous ne pouvons donc pas dire que le rapport à l'écriture d'un sujet est strictement dépendant de la formation qu'il a reçue, nous mettons en évidence l'importance de trois facteurs qui nous semblent jouer un rôle essentiel dans la différenciation du rapport à l'écriture : la fréquence et la nature des pratiques scripturales, le statut de l'écriture dans la formation et le statut du sujet scripteur au sein de cette même formation (10). En considérant l'écriture comme un lieu de paradoxes où s'affrontent à la fois les idées de libertés et de contraintes, de plaisir et d'investissement, d'ouverture et de focalisation sur certains problèmes, nous retrouvons chez les stagiaires de l'IUFM l'inscription dans un rapport conflictuel entre le rejet de la norme et son acceptation, entre la création et la reproduction. Suivant qui il a été dans son passé, qui il est dans son présent et qui il a envie d'être

dans son avenir, chaque sujet en formation se doit de régler à sa manière cet état de tensions et, même si nous soulignons l'atmosphère globalement positive qui règne à l'IUFM d'Amiens, nous pouvons ajouter que certains sujets semblent parvenir beaucoup mieux que d'autres à gérer cet ensemble de contradictions et en conséquence... à gérer plus ou moins bien leur écriture.

NOTES

- (1) Les enseignants en formation et l'écriture. Mémoire de D.E.A., sous la direction de F. ROPE, Université U.P.J.V., Amiens, 1997.
- (2) Amiens est le siège de l'I.U.F.M. de Picardie et le centre de formation pour la Somme avec Beauvais (Oise) et Laon (Aisne).
- (3) Deux articles de B. Maresca peuvent être consultés sur cette question de la féminisation du métier d'enseignant. Le premier : Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant. *Les dossiers d'Education et formations*, N° 51, montre comment la progression de la féminisation continue à se dessiner sur le plan national. Le second : La représentation du métier chez les instituteurs. *Education et Formations*, N° 41, insiste sur le fait que les instituteurs en poste renvoient à une problématique féminine les discours sur les avantages du métier.
- (4) Nous entendons par « item spécifique » un mot (ou groupe de mots) qui apparaît seulement dans les textes d'un des groupes de sujets ou qui apparaît en très faible quantité dans un groupe alors qu'il est fortement utilisé dans l'autre (dans le cadre de notre recherche, les résultats obtenus auprès des PE2 ont été mis en lumière par contraste avec ceux que, de la même façon, nous avons pu obtenir auprès d'un groupe de futures infirmières de l'Ecole Paramédicale d'Amiens).
- (5) Le document de présentation du mémoire professionnel est proposé aux étudiants en début de seconde année par l'équipe formatrice à l'IUFM d'Amiens. Les indications sont établies au regard des Instructions Ministérielles tout en proposant également des modalités d'organisation, un calendrier et des conseils pour le cadrage du mémoire.
- (6) Voir ici même l'article de J.-P. Simon.
- (7) Les informations et les conseils donnés par l'équipe formatrice de l'IUFM d'Amiens sont ainsi résumées :

1. La démarche

-Nécessité de s'interroger sur sa propre pratique : identifier une problématique, analyser le problème, proposer des hypothèses d'action, faire l'état de la question (apports théoriques).

-Décrire ses actions : analyser les productions, en tirer des conclusions, un savoir transférable, envisager des possibles.

2. La mise en forme

La mise en forme du mémoire professionnel doit permettre de repérer : le titre, le sommaire détaillé avec renvoi aux numéros des pages, une introduction justifiant le choix du sujet (intérêt personnel, rencontres...), précisant la problématique ou le questionnement et annonçant le plan d'ensemble, une partie centrale dont l'argumentaire permettrait de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ. Elle serait constituée de séquences de pratiques de classe, analysées à la lumière de références théoriques. Un va et vient permanent théorie <-> pratique sera plus perti-

ment pour la démonstration, une conclusion avec retour sur les hypothèses principales et de nouvelles pistes de réflexion ou d'action, une bibliographie.

- (8) Arrêté du 2 juillet 1992, Instructions Ministérielles.
- (9) Voir ici même l'article de D. Bertrand.
- (10) Nous retrouvons d'ailleurs des conclusions déjà soulignées par D. Bourgain dans ses différentes recherches.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRE DE MINIAC C. et CROS F. (1990) : Enseignants et écriture : un paradoxe ? Arcueil, *Les adultes et l'écriture, Éducation permanente*.
- BARRE DE MINIAC C., CROS F. et RUIZ J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, E.S.F. Éditeur / I.N.R.P., collection Science de l'Éducation, 171 p.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan, collection Sémantiques, 228 p.
- BAUTIER E. et BUCHETON D. (1995) : L'écriture, qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? AFEF, *Le français aujourd'hui*, N° 111.
- BONNET G. (1996) : La formation initiale des enseignants du premier et du second degrés dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Présentation et problématique cinq ans après la création des IUFM. Paris, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Éducation & Formations*, N° 46, p. 25-38.
- BOURGAIN D. (1977) : Fonctions et représentations de l'écrit, *Étude de Linguistique Appliquée*, N° 28, p. 57 à 77.
- BOURGAIN D. (1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Besançon, Thèse pour le Doctorat d'État, J. Peytard (dir).
- BOURGAIN D. (1990) : Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Paris, Delachaux et Niestlé, collection Techniques et méthodes pédagogiques, Actes du IVe colloque international de didactique du français langue maternelle, B. Schneuwly (dir).
- CHISS J. L., LAURENT J.-P. et MEYER J.-C., SCHNEUWLY B., ROMIAN H., (1991), *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, De Boeck Université, Éditions Universitaires, Collection Prisme, 328 p.
- DABENE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck Université, Collection Prisme, Textes / Société, 270 p.

- DABENE M. (1990) : Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation. Arcueil, *Les adultes et l'écriture, Éducation permanente*.
- DELFORCE B. et HEDOUX M. (1990) : Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit : pour une pédagogie des ruptures. Arcueil, *Les adultes et l'écriture, Éducation permanente*.
- DOISE W. et PALMONARI A. (Dir.). (1996) : *L'étude des représentations sociales*. Paris, Delachaux & Niestlé, Coll. Textes de base en Sciences Sociales, 207 p.
- DUCANCEL G. (1986-87) : *Recherches pour la lecture et l'écriture*. Actes du Séminaire Académique d'Amiens, Rectorat de l'Académie d'Amiens, Université de Picardie, C.R.D.P. d'Amiens.
- EMIN J.-C. (1994) : Le recrutement des nouveaux enseignants. Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective, *Éducation et formations*, N° 37, p. 29 à 35.
- FORQUIN J.-C. (1989) : *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Pédagogies en développement, 247 p.
- FRANÇOIS F. (1980) : « Je », « nous », et les « les autres ». Paris, P.U.F, *Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques*. Actes du colloque organisé du 27 novembre au 2 décembre 1978 par le GRECO de Rouen, Tome II, p. 419 à 434
- GAGNE G., LAZURE M., ROPÉ F. et SPRENGER-CHAROLLES L. (1989) : *Recherches en didactique et acquisition du Français langue maternelle*. Tome I : cadre conceptuel, thesaurus et lexique des mots-clef, Tome II : répertoire bibliographique en 1989 (Mise à jour 1 de 1990. Mise à jour 2 de 1991. Mise à jour 3 de 1993).
- GOFFMAN E. (1981, trad. 1987) : *Façons de parler*. Paris, Les éditions de minuit, collection « Le sens commun », 277 p.
- GOODY J. (1977, trad. 1979) : *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les éditions de Minuit, Collection le sens commun, 274 p.
- GUIBERT R. et JACOBI D. (1990) : L'écrit. production et représentations. Arcueil, *Les adultes et l'écriture, Éducation permanente*.
- I.N.R.P., (1989) : *Apprendre à lire et à écrire - Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la revue française de pédagogie*. Paris.
- I.N.R.P., (1993) : *Lecture / écriture, des approches de recherche*. Paris.
- I.N.R.P., (1995) : *Lecture-écriture - Revue française de pédagogie*. N° 113, Paris, 160 p.
- JODELET D. (Dir.). (1989, 3° éd. 1993) : *Les représentations sociales*. Paris, P.U.F., collection Sociologie pour aujourd'hui, 424 p.
- LAFONT R. (Dir.). (1984) : *Anthropologie de l'écriture*. Paris, Centre Georges Pompidou, Centre de création industrielle, collection alors, 269 p.

- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 310 p.
- LAHIRE B. (1993) : *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires*. Lille, Presses Universitaires de Lille, Collection Mutations / Sociologie, 188 p.
- PERRENOUD Ph. (1994) : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan, collection Savoir et formation, 254 p.
- PORCHER L. (1977) : *Ecrits et pouvoir. Etudes de linguistique appliquée*, N° 28. Didier-Érudition.
- ROPÉ F. (1990) : *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*. Paris, Editions Universitaires, Collection « Savoir et formation ».
- VERDELHAN M. et VERDELHAN-BOURGADE M. (1983) : Représentations de l'écrire et compétence de communication. *Travaux de didactique du Français langue étrangère*, N° 10, p. 27 à 41.
- VYGOTSKI L.S. (1985) : *Pensée et langage*. Traduction de F. Sève, Paris, Ed. Messidor/Éditions Sociales, 419 p.
- WINTER A. (1980) : L'écrit et la norme. Paris, P.U.F, *Sociolinguistique. Approches, Théories, Pratiques*. Actes du colloque organisé du 27 novembre au 2 décembre 1978 par le GRECO de Rouen, Tome II, p. 539 à 544.

