Un atelier d'écriture créative personnelle au service de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants : écrire un selfie professionnel

Chloé Poujade* et *Claudine* Garcia-Debanc

CLLE, Université de Toulouse, UMR 5263, CNRS & UT2J, Toulouse, France

*chloe.poujade@univ-tlse2.fr

Résumé. Cette contribution analyse les textes rédigés par des étudiants se préparant au métier de professeur des écoles dans le cadre d'un atelier d'écriture créative personnelle leur demandant de se représenter dans une situation professionnelle. La première partie questionne les articulations entre écriture et professionnalisation en rappelant les différentes fonctions de l'écriture, la variété des écrits mobilisés en formation initiale des professeurs des écoles et en présentant le milieu didactique de l'atelier d'écriture créative. Après avoir formulé la problématique et contextualisé la recherche, le genre du selfie professionnel est défini par rapport au selfie photographique. Nous analysons d'un point de vue linguistique quatre selfies professionnels d'étudiants ainsi que les commentaires des étudiants et de leurs formatrices afin d'observer les traces du processus de professionnalisation. Les indicateurs retenus portent sur le lexique professionnel, l'énonciation, les marqueurs de modalité axiologique et le contenu sémantique, notamment la place accordée au langage en tant qu'objet d'enseignement. Notre démarche s'inscrit dans une démarche qualitative au plus près des sujets. Les selfies professionnels rédigés par les étudiants dans le cadre de l'atelier d'écriture créative personnelle que nous avons proposé apparaissent à la fois comme une trace du processus de professionnalisation et un lieu d'élaboration de cette professionnalisation, comme en témoignent les formulations choisies et les échanges oraux autour de ces formulations.

Abstract. This contribution analyzes texts written by students preparing for the profession of school teacher as part of a personal creative writing workshop asking them to represent themselves in a professional situation. The first part questions the connections between writing and professionalization by recalling the different functions of writing, the variety of writings used in initial training for school teachers and by presenting the didactic environment of the creative writing workshop. After formulating the problem and contextualizing the research, the genre of the professional selfie is defined in relation to the photographic selfie. We analyze from a linguistic point of view four professional selfies of students as well as the comments of the students and their trainers in order to observe the traces of the professionalization process. The indicators selected relate to professional lexicon, enunciation, markers of axiological modality and semantic content, in particular the place given to language as an object of teaching. Our approach is part of a qualitative approach as close as possible to the subjects. Thejprofessional selfies written by the students as part of the personal creative writing workshop that we offered appear both as a trace of the professionalization process and a place for the development of this professionalization, as evidenced by the chosen formulations. and the oral exchanges around these formulations.

Introduction

Depuis les travaux fondateurs de Barré-De Miniac (1992), le rapport à l'écriture des enseignants et des futurs enseignants apparait comme un élément important à expliciter et à travailler tout au long de la formation. Or, si les travaux sur l'importance de l'écriture réflexive dans la professionnalisation sont nombreux (Vanhulle, 2016), les effets de la pratique d'une écriture créative personnelle sur le positionnement professionnel de jeunes enseignants n'ont pas été jusqu'ici documentés.

Les données présentées dans cet article sont issues de la mise à l'épreuve du protocole de recherche d'un travail de thèse de doctorat dans lequel est mise en œuvre une série d'ateliers d'écriture créative personnelle avec des étudiants professeurs des écoles débutants, en France, en vue d'analyser l'évolution de leur

© The Authors, published by EDP Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

discours professionnel et de leurs écrits professionnels. L'hypothèse qui sous-tend notre recherche est que l'écriture créative personnelle serait un levier de développement professionnel pour le futur enseignant en favorisant la posture de praticien réflexif (Schön, 1994) par l'engagement du sujet scripteur. Nous développerons l'analyse de textes que nous avons appelés « selfies professionnels » rédigés par quatre étudiants et des discours dont ils font l'objet de leur part et de celle de leurs formatrices INSPÉ et PEMF[1]. La consigne de selfie professionnel a été conçue à partir de l'œuvre *Selfies* de Sylvie Weil (2015) comme un autoportrait littéraire et personnel à partager, dans lequel le sujet scripteur se met en scène professionnellement. Les textes sont rédigés pendant une séance de tutorat mixte réunissant les étudiants et les formatrices.

La première partie de la contribution interroge les articulations entre écriture et professionnalisation en mettant en évidence les fonctions de l'écriture dans une formation professionnelle d'enseignants, présente la diversité des écrits rédigés par de futurs professeurs des écoles et situe les enjeux d'ateliers d'écriture créative personnelle. La deuxième partie expose la problématique et les questions de recherche. La troisième partie présente le genre littéraire mobilisé dans l'atelier, le selfie professionnel et explicite les critères d'analyse des textes d'étudiants qui seront analysés dans la quatrième partie de la contribution. L'analyse linguistique sera complétée par les commentaires des étudiants et des formatrices.

1 Écriture et professionnalisation

1.1 La place de l'écriture dans la professionnalisation des enseignants : sujet scripteur et processus de professionnalisation

Nous allons tout d'abord rappeler rapidement les fonctions de l'écriture et sa place dans le processus de professionnalisation, défini comme « l'ensemble des processus institutionnels de formation et d'évaluation par lequel on devient un professionnel ou qui conduisent à devenir plus compétent » (Crinon et Guigue, 2006, p. 118). Crinon et Guigue (2006), questionnant les rapports entre « écriture et professionnalisation » dans la formation aux champs professionnels de l'humain (instruction, éducation, social, socioculturel, santé, soin) dans plusieurs pays, montrent la diversité des écrits professionnalisants et les instaurent comme « lieu d'observation de la professionnalisation » (Crinon et Guigue, 2006, p. 136). Dans ce processus, les fonctions et les formes de l'écriture sont variées. De nombreux travaux de recherche ont mis en évidence la fonction cognitive de l'écriture comme « technologie de l'intellect » (Goody, 2006 ; Olson, 1994-1998). À la fois processus et trace, l'écriture permet en effet de construire la pensée, de la fixer : « écrire, c'est prendre le temps de réfléchir, de faire surgir et de mettre en forme des représentations et, ainsi, de donner une existence matérielle à ses pensées » (Crinon et Guigue, 2006, p. 124). L'écriture est par essence réflexive car « elle offre au sujet écrivant la possibilité de se voir en train de penser » (Plane, 2022, p. 7). Cette dimension réflexive est mise en avant par l'ouvrage collectif *Formation des enseignants.es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* (Ulma et al., 2022), qui inscrit les rapports entre écriture et professionnalisation des enseignants dans le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994) à travers onze dispositifs. L'écrit remplit également une fonction mémorielle et permet de garder trace de l'évolution des conceptions et des connaissances, comme en témoignent les journaux de bord et autres écrits intermédiaires (Bucheton et Chabanne, 2002). Enfin, l'écriture a une fonction de communication, dans la mesure où chacun « objective pour soi et pour les autres des références » (Jorro, 2002, p. 4) et où l'écrit est destiné à être lu par d'autres. « La construction d'une identité professionnelle passe par le langage, qui permet de socialiser l'expérience et d'entrer dans une communauté de discours » (Crinon et Guigue, 2006, p. 120). L'institution, en accordant une place importante à l'écriture, établit une dialectique entre écriture et professionnalisation, entre sujet scripteur et sujet professionnel visant à créer une communauté discursive professionnelle. En effet, « l'écriture, une fois qu'on a franchi le seuil, est une expérience susceptible de transformer celui qui écrit, de l'aider à penser, à se construire comme sujet singulier. » (Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000, p. 217).

Avec ses différentes fonctions, l'écriture joue un rôle déterminant dans le processus de professionnalisation, questionnant les liens entre sujet scripteur et sujet professionnel.

1.2 Les différents écrits dans la formation initiale des professeurs des écoles

La formation des futurs professeurs des écoles fait une large part à l'écrit, à la fois vecteur de la formation, objet d'enseignement dans le futur métier et objet d'apprentissage avec le travail sur les écrits professionnels. Nous distinguerons quatre types d'écrits qui parfois se combinent : les écrits académiques, professionnels, réflexifs et personnels.

Les écrits académiques occupent un rôle important dans la formation à et par la recherche, avec l'élaboration et la soutenance du mémoire. Celui-ci a fait l'objet de très nombreuses publications, notamment dans *Le Français Aujourd'hui* 204 (2019) et la revue *Pratiques* 195-196 (2022). Les études portent sur les caractéristiques du genre du mémoire, sa fonction dans la formation, son élaboration, son évaluation, le traitement des lectures, le discours polyphonique, de la citation au plagiat, et sur la place accordée à la norme syntaxique et orthographique. L'évaluation de cet écrit est décisive dans la formation.

D'autre part, dans leur activité professionnelle, dans les écoles mais aussi au cours des séances de formation, les étudiants ont à rédiger divers types d'écrits professionnels (Daunay, 2011), notamment ceux qui sont inscrits dans le système didactique par leur « rapport avec l'organisation concrète de l'enseignement d'un contenu de savoir » (Daunay, 2011, p. 23) : préparations de séances et de séquences, projets pédagogiques, cahier journal organisant les activités d'une journée de classe, supports pour les élèves, traces écrites de séance, annotations sur les productions écrites des élèves… Ces écrits sont soumis à évaluation formative ou sommative de la part des formateurs INSPÉ ou des maitres formateurs lors des visites en classe.

Les écrits réflexifs constituent un ensemble plus large et englobent des réalités diverses dont les supports, les types d'écriture, les destinataires et les liens établis entre la théorie et la pratique varient selon les contextes, comme le montre la catégorisation des écrits abordés dans l'ouvrage de Simons, Delarue-Breton et Meunier (2022, p. 12) : « le portfolio d'intégration, le dossier professionnel réflexif, le rapport réflexif, le récit de pratique, l'étude de cas, l'analyse d'un incident critique, l'analyse d'un moment singulier de ses propres pratiques d'enseignement, la lettre à soi-même, le journal intime, le journal de bord » ou encore « des réflexions personnelles des étudiants postées sur un blog collectif en lien avec un cours de la formation ».

Crinon et Guigue (2006) ont montré les enjeux réflexifs de l'écriture de journaux de formation : « dans le journal coexistent le formel (des notes de cours), l'informel et même, débordant la dynamique personnelle d'appropriation, le privé et l'intime » (Crinon et Guigue, 2006, p. 131). Ces journaux de formation appartiennent au genre autobiographique du journal intime, qualifié de personnel par Lejeune (2007), qu'il définit ainsi : « le journal n'est pas, à l'origine et fondamentalement, une œuvre : il est une pratique, et sa finalité est la vie de son auteur. » (Lejeune, 2007, p. 29)

Un quatrième ensemble d'écrits regroupe ceux qui impliquent un engagement personnel d'ordre littéraire. Ces écrits peuvent mettre en jeu une écriture de fiction, lorsque des consignes initialement conçues pour les élèves dans des recherches en didactique du français sont proposées aux étudiants dans des séances de formation pour leur en faire éprouver personnellement l'intérêt didactique et les éventuelles difficultés. Il en est ainsi du journal du lecteur ou du journal de personnage « en *je* fictif » (Larrivé, 2018a et 2018b). Le journal du lecteur, issu de la didactique de la littérature, articule lecture et écriture. Il permet de garder trace des lectures et de se construire en tant que sujet lecteur : il est en effet « tout à la fois un outil de communication sur les œuvres, de construction de compétences de lecteur, d'élaboration de savoirs sur la lecture littéraire et de réflexion sur soi lecteur » (Larrivé, 2018a, p. 22). Le journal de personnage, consigne incitant le lecteur à investir la subjectivité d'un personnage fictionnel, permet de développer l'empathie fictionnelle par l'écriture en *je* fictif et de susciter des interprétations (Larrivé, 2018b). Ces écrits peuvent être évalués par le formateur selon le statut qui leur est accordé dans la formation. Dolignier (2022) analyse ainsi la place accordée au sujet lecteur-scripteur dans l'évaluation d'écrits de réception de la littérature en formation initiale d'enseignants du premier degré.

On peut constater la très grande diversité des écrits suscités dans le cadre d'une formation professionnelle initiale au professorat des écoles en France. Cependant, comme le montrent Crinon et Pachet, dans l'éditorial d'un numéro des *Cahiers pédagogiques* consacré à la lecture et à l'écriture à la première personne

la difficulté à « oser dire « je », [à] être présents dans leur écriture » (1996, p. 8) nous semble concerner l'ensemble de ces écrits. Dans notre recherche, nous observerons cette écriture en « je » dans le cadre d'ateliers d'écriture créative.

1.3 Les ateliers d'écriture créative : un milieu didactique fécond

Un atelier d'écriture est ce que Brousseau (2010) appelle « un milieu didactique », régi par une organisation matérielle, temporelle, sociale et symbolique. Un nombre restreint de personnes se réunit dans un même espace ; la temporalité est structurée en phases successives : passation de la consigne, écriture individuelle, socialisation des écrits dans un temps de lecture et de discussion. Certains ateliers ajoutent une ou plusieurs étapes de révision des textes produits. Les consignes et le traitement de ces productions appartiennent à des champs esthétiques variés et sont liés au contexte de l'atelier : loisirs, formation professionnelle, éducation… (Lafont-Terranova, 2022). Les consignes sont adaptées aux domaines et aux professions.

Garcia-Debanc (1996), interrogeant le lien entre consignes d'écriture et création, met en évidence la diversité des termes utilisés : « consignes », « lanceurs d'écriture », « déclencheurs », « embrayeurs », « sources d'écriture », « induction », « stimuli pour l'imaginaire » (Garcia-Debanc, 1996, p. 72). Les consignes traduisent la conception de l'écriture, l'esthétique et la dimension politique en jeu dans l'atelier. Ainsi, le texte libre connu du grand public à travers la figure de Freinet a pour vocation politique l'émancipation par l'écriture. Les contraintes d'écriture mathématiques prennent leur source dans l'esthétique oulipienne qui privilégie les jeux formels avec les lettres et les mots. À l'opposé, se situent les ateliers menés par Bing (1993) où l'écriture libératrice puise sa source dans l'intime du souvenir, de la sensation. L'intertextualité et le rapport au texte littéraire comme source d'écriture sont des principes portés par le groupe d'Aix (Roche et al.,2009). Le courant formaliste s'appuie, comme l'ont montré les travaux d'Oriol-Boyer (2013) sur la relation entre signifiant et signifié. Pour finir ce panorama trop rapide, évoquons enfin les écritures en « je » en lien avec les travaux de Lejeune (1996) sur l'autobiographie. De nombreuses classifications des textes produits en atelier d'écriture peuvent aussi être envisagées selon la longueur des écrits, leur caractère individuel ou collectif, l'usage du numérique ou la place accordée à la phase de révision.

Jorro (2002) propose, à partir des travaux de l'ethnologue Van Genep, une analyse ethnologique de l'écriture que nous élargirons aux ateliers d'écriture. L'écriture est structurée en trois phases « la séparation, le seuil et l'agrégation » (Jorro, 2002, p. 1). Dans un premier temps, « la phase de séparation place le scripteur dans une situation inconfortable ». En effet, il faut accepter l'inquiétude, ou l'insécurité scripturale, liée à la découverte de la consigne d'écriture, dépasser la peur de la page blanche et accepter de faire seul ses choix d'écriture sous le regard des autres participants pour ensuite proposer à la lecture le texte produit. « La phase du seuil d'écriture est celle qui consiste à basculer dans l'écriture, à vivre un bouillonnement langagier, à chercher le mot juste, l'expression précise […] » (Jorro, 2002, p. 2). Cette phase tout aussi inconfortable met en jeu toutes les dimensions de l'écriture : cognitive, langagière, émotionnelle, affective… Le scripteur continue à faire des choix énonciatifs, lexicaux, les regrette ou les confirme. Enfin, « la phase d'agrégation marque l'issue du processus d'écriture » : le texte est produit et par sa relecture personnelle ou sa lecture aux membres de l'atelier, « celui qui se vivait comme scripteur, se reconnaît comme sujet écrivant, porteur de sa parole » grâce et par la socialisation des textes.

Comme nous le montrerons en partie 3, notre recherche propose une consigne d'écriture créative personnelle : le selfie professionnel, qui s'appuie sur l'engagement du sujet scripteur à se décrire en situation professionnelle.

2 Question de recherche et méthodologie

2.1 Problématique et question de recherche

Nous nous proposons d'observer dans quelle mesure un atelier d'écriture créative personnelle en « je » avec une implication importante du sujet et les échanges oraux auxquels donnent lieu ces écrits permet de mettre en travail par le langage certaines dimensions professionnelles chez des étudiants professeurs des écoles débutants. Nous nous situons ainsi dans « une conception de la professionnalité des enseignants qui assigne à la formation de préparer les postulants à être des praticiens réflexifs, et dans laquelle l'écriture est au service de cette mission » (Plane, 2022, p. 7). Nous nous intéressons ici à « la transformation que le sujet en formation opère sur lui-même, […] la manière dont il travaille son écrit et dont son écrit le travaille. » (Plane, 2022, p. 7). La question du rapport à l'écriture de l'enseignant débutant occupe une place centrale dans nos préoccupations. Il nous semble en effet intéressant d'analyser en quoi l'engagement du sujet scripteur est en jeu dans la construction d'un discours professionnel et conceptuel constitutif du sujet didactique.
Nous avons proposé une consigne d'écriture novatrice, la rédaction d'un « selfie professionnel » à la manière de Sylvie Weil (2015), qui nous semble constituer un milieu didactique favorable au processus de professionnalisation. Dans le selfie professionnel, les participants de l'atelier ont à s'écrire/se décrire en tant que sujet professionnel. Ces selfies seraient alors à la fois une trace du processus de professionnalisation et un lieu d'élaboration de cette professionnalisation. En effet, ce déclencheur d'écriture pose de nombreux problèmes à résoudre. Dans quelle situation professionnelle l'étudiant choisit-il de se montrer ? Qu'est-ce qui est placé au deuxième plan, à l'arrière-plan ? Quels mots sont choisis pour décrire cette situation ? Quels éléments d'un discours professionnel sont présents dans la description de la scène ?

2.2 Protocole de recueil des données

Les données ont été collectées en France, dans le cadre institutionnel du tutorat mixte organisé à destination d'enseignants alternants contractuels (ECA) en Master 2 MEEF[2] professorat des écoles. Les alternants sont des étudiants inscrits en deuxième année de Master qui assurent la gestion d'une classe en responsabilité un jour et demi par semaine. Chaque alternant est suivi et visité en classe par un professeur des écoles maitre formateur (PEMF) et par un enseignant de l'INSPÉ (PINSPÉ). Les alternants, les PEMF et le PINSPÉ se retrouvent lors de séances mensuelles de tutorat de deux heures de septembre à avril. Ces séances, du fait de leur modalité intercatégorielle - les PEMF relevant de l'Education nationale et les PINSPÉ de l'enseignement supérieur - ont vocation à créer une dialectique entre la théorie et la pratique. Elles sont généralement consacrées à des analyses de pratiques de classe et à des échanges autour d'écrits professionnels. La mise en place d'ateliers d'écriture créative personnelle constitue une innovation.

Les étudiants observés ont en responsabilité, en tiers-temps, une classe de maternelle de cycle 1. Organisé en cinq domaines, l'enseignement au cycle 1 nous semble éloigné des conceptions des étudiants, davantage familiarisés à la logique disciplinaire des cycles suivants. On peut penser que cette spécificité aura une influence sur l'élaboration d'un discours professionnel. Boiron et Kervyn (2012) ont montré les points de tensions inhérents à l'enseignement au cycle 1 tels qu'ils apparaissent dans les articles de recherche sur l'école maternelle recensés dans les numéros 1 à 42 de la revue *Repères* : « tensions entre enfant et élève, entre épanouissement, socialisation et entrée dans les disciplines » (p. 3). L'école maternelle structure la suite de la scolarité des élèves par l'entrée dans les langages et la construction du rapport à l'écrit. Selon le programme d'enseignement de l'école maternelle, « l'école maternelle engage ainsi la construction progressive d'une posture d'élève. »[3] Les questions du rythme et du temps scolaire, de l'espace, des différents langages en jeu et des domaines d'apprentissages suscitent l'engagement des étudiants dans des problématiques et des questionnements porteurs pour leur professionnalisation.

Nous avons adopté la méthodologie de l'ingénierie didactique croisée (Artigue, 1988) et avons proposé une série de quatre ateliers d'écriture répartis sur les six regroupements de septembre à avril. Les membres du

tutorat, quatre enseignants alternants contractuels et deux PEMF découvrent tous en même temps la consigne proposée par la PINSPÉ, qui est aussi la chercheuse. Le premier et le dernier atelier ont pour déclencheur l'écriture fragmentaire de Perec dans les « Je me souviens » (Perec, 1978/2013). L'atelier de septembre recueille les représentations sur l'école en tant qu'élève en demandant à chacun d'évoquer un objet, un lieu, un moment, un professionnel et un élève de l'école. L'atelier du mois d'avril, lors du dernier tutorat de l'année, permet en miroir de revisiter la même consigne d'écriture, cette fois en tant qu'enseignant, afin de permettre à chaque participant de mesurer l'écart professionnel entre ces deux temps d'écriture. L'atelier qui sera analysé ici, le selfie professionnel est le deuxième atelier et se déroule en janvier, il est suivi en mars du troisième atelier lors duquel il est demandé d'évoquer un souvenir d'écriture professionnelle. Nous choisissons d'analyser précisément ce deuxième atelier car c'est celui qui a été le plus déstabilisant selon les dires des quatre enseignants débutants et qui a suscité le plus d'écarts d'interprétation entre auteurs et lecteurs.

Notre corpus est composé des écrits des étudiants alternants et des verbatims issus des entretiens individuels semi-dirigés qui ont eu lieu à la fin de l'année scolaire, cinq mois après l'atelier d'écriture, avec les étudiants puis avec les maitres formateurs. Nous ne disposons pas de l'enregistrement de la socialisation de l'atelier d'écriture, mais ces enregistrements seront collectés dans la suite de notre travail, ce protocole constituant une première mise à l'épreuve.

3 Un genre textuel : le selfie professionnel

3.1 Le selfie : un genre photographique

L'anglicisme « selfie », formé à partir de « self », « soi-même » est utilisé à partir de 2002 en lien avec le réseau social Facebook. Il entre dans *l'Oxford dictionnary* dès 2013 et fait son entrée dans les éditions 2015 des dictionnaires *Larousse* et *Le Robert* dont est extraite cette définition : « Autoportrait numérique, généralement pris avec un smartphone et publié sur les réseaux sociaux »[4]. L'exemple proposé ensuite : « poster un selfie » met en valeur le caractère social de cette image. *Le Termium plus, banque de données terminologiques et linguistiques du Canada*[5] en ligne préfère les termes « autophoto » et « égoportrait ». Gunthert, spécialiste de l'histoire de la photographie distingue le selfie de l'autoportrait par différents points : son caractère numérique, technologique, instantané et social. « L'emploi du terme « selfie […], renvoie clairement à la version numérique de l'autophotographie. » Les selfies sont destinés aux réseaux sociaux, sont hypercontextualisés et relèvent d'un « bricolage » qui accorde au genre du selfie un caractère insolite. Gunthert (2015) précise les enjeux du selfie :

> La photographie connectée fait du *selfie* le véhicule d'un type bien particulier de communication : le signalement instantané d'une situation, spécifiquement destiné à un récepteur. L'image devient ici un message visuel, dont l'interprétation dépend étroitement du triangle formé par son émetteur, l'occasion représentée et le destinataire visé, autrement dit présente un fort degré de dépendance au contexte.

Le selfie en tant que genre met en scène une image contrôlée dans un souci de valorisation sur des réseaux sociaux spécialisés dans l'image comme Instagram qui permet de retoucher dans l'application les images postées. Beyaert-Geslin (2017) conclut une étude de l'autoportrait pictural par une analyse du genre du selfie, le définissant comme un genre de l'autoportrait dans le chapitre « Énonciation » de *Sémiotique du portrait*. Elle cerne les enjeux du selfie pour le sujet qui le réalise : « entre l'autoportrait classique et le selfie se joue en tout cas une dimension stratégique qui cible différentes possibilités de renouvellement de soi (rôles thématiques, accessoires) et la possibilité de déplier son ipséité, toute son ipséité. » (Beyaert-Geslin, 2017, p. 182). En conclusion, elle revient sur l'inscription du selfie dans une socialisation : « telle est la leçon du selfie qui rapporte un « je » mis en image au « nous » d'une énonciation collective » (Beyaert-Geslin, 2017, p. 220). Dans l'atelier d'écriture que nous proposons, la transposition littéraire du selfie suscite la rédaction d'un texte personnel littéraire à discuter au sein de la communauté professionnelle discursive des participants de l'atelier.

3.2 Une transposition littéraire du selfie

Transposant en littérature l'usage contemporain du selfie photographique, l'autrice Sylvie Weil publie, en 2015, le livre *Selfies*. Dans cette œuvre, elle se décrit, fait ses autoportraits selon différentes postures et dans divers contextes, en autrice, en peintre, en enseignante…. Elle crée ainsi le genre du selfie littéraire. À travers ses choix d'écriture, l'autobiographie de l'autrice se dessine en creux. Les quatorze autoportraits, car c'est le terme employé par l'autrice à chaque début de chapitre, suivent le même plan en trois parties. Ils débutent par un paragraphe en italique qui est la description par l'autrice d'un autoportrait pictural ou photographique d'une artiste féminine comme Frida Kahlo, Gwen John et Vivian Maier pour n'en citer que trois. À partir de cette description, l'autrice choisit ensuite de se peindre par les mots dans la même situation. Enfin, elle poursuit par un récit autobiographique déclenché par l'autoportrait. Ainsi dans « Autoportrait avec un chien » (Weil, 2015, p. 73 à 83), l'autrice décrit un autoportrait de Frida Kahlo (1938) avec un chien, puis fait son propre autoportrait avec un chien et poursuit avec un récit autobiographique sur la mort du chien Lucky qu'elle a connu et qui l'amène à questionner ses origines.

> Je me peindrai assise dans un fauteuil, devant une cheminée où brûle un feu qui à première vue paraît joyeux et accueillant, car un feu dans un âtre évoque une sensation de bonheur et de confort mais à y regarder de plus près, on voit que les hautes flammes opaques annoncent plutôt quelque chose de sinistre et de menaçant. Je suis vêtue comme on s'habille à la campagne en Nouvelle-Angleterre, jeans, pull à col roulé sous une chemise en flanelle à carreaux. Je suis représentée de profil. Mon visage incliné est en partie caché par mes cheveux ondulés, d'un noir mêlé de roux dû au henné. Je me penche vers un chien de belle taille, d'une riche couleur acajou unie et sombre sur laquelle se reflètent les flammes. Son museau, lisse et allongé, repose sur mes genoux. J'ai une main posée sur sa tête. Le chien, qui est le personnage principal de ce tableau, ne regarde pas le spectateur mais lève vers moi de longs yeux aux prunelles couleur d'ambre très foncé, au blanc bleuté qui tranchent violemment avec le rouge foncé de son pelage. La mortelle inquiétude de ce regard emplit la toile.
>
> Extrait de « Autoportrait avec chien » in *Selfies* de Sylvie Weil, 2015, p. 74

La composition de cet extrait est rigoureuse. L'autrice se met en scène au premier plan comme dans un tableau : « je me peindrai », « la toile ». Elle décrit sa tenue, son attitude et ses expressions du visage, dans un cadre précis décrit à l'arrière-plan, une cheminée dans laquelle brûle un feu. La description du personnage central et du chien est très précise, avec de nombreux adjectifs (24 dans ce court extrait) et de multiples indications de couleurs : « noir mêlé de roux », « riche couleur acajou unie et sombre », « couleur d'ambre très foncé, au blanc bleuté », « tranche violemment avec le rouge foncé ». On peut remarquer aussi la présence de termes axiologiques contrastés : « joyeux et accueillant », « sensation de bonheur et de confort » qui s'opposent à « quelque chose de sinistre et de menaçant » et « mortelle inquiétude ».

3.3 Écrire un selfie professionnel

Notre proposition d'écriture, dans la tradition du pastiche littéraire, transpose le selfie littéraire dans le domaine professionnel. Voici la consigne donnée à l'oral aux membres de l'atelier : « À la manière de Sylvie Weil, dans son œuvre littéraire *Selfie,* rédigez un texte constituant votre « selfie professionnel ». C'est-à-dire un autoportrait dans lequel vous vous décrirez en situation professionnelle. »

Il s'agit donc de rédiger un texte court dans lequel les membres de l'atelier choisissent un angle de vue, un lieu, un moment pour se représenter dans une situation professionnelle. Cette situation d'écriture pose de nombreux problèmes que le sujet scripteur doit résoudre. Le premier concerne le contexte de l'instantané : dans quelle situation professionnelle les participants à l'atelier d'écriture vont-ils choisir de se décrire ? Le selfie étant modelé sur le système des réseaux sociaux, il a à voir avec l'image professionnelle que chacun souhaite montrer au sein de l'atelier. Le selfie photographique et le selfie littéraire en appellent à l'interprétation du ou des destinataires. Le rôle des pairs et des formateurs est primordial, le selfie professionnel permet ainsi de construire l'appartenance à une communauté professionnelle et d'écrire une

infime partie de son « agir professionnel » (Jorro, 2002). Il constitue à la fois un instantané, une trace du processus de professionnalisation et un espace d'élaboration de la professionnalité dans la construction par le discours de cette image professionnelle réflexive.

3.4 Axes et critères d'analyse des selfies professionnels

En produisant un discours qui met en scène sa professionnalité, l'enseignant débutant est invité à la mettre en mots. Dans le cadre de cette contribution, nous essaierons d'en identifier les indices. L'examen des caractéristiques du genre du selfie professionnel nous conduit à formuler un certain nombre d'indicateurs pour analyser les écrits des étudiants.

Le selfie professionnel peut être considéré comme un texte descriptif et argumentatif, relevant de l'art du discours et de sa structuration. C'est pour cette raison que les indicateurs ont été regroupés selon les dimensions de la rhétorique antique définies par Aristote : logos, éthos et pathos. Le logos renvoie au contenu du discours, ce discours est porteur de valeurs relatives au métier (éthos) et vise à produire certaines émotions chez le lecteur (pathos).

Nous réunirons sous l'intitulé *logos* les indicateurs relatifs au contenu du discours. Nous questionnerons tout d'abord le choix du cadre spatio-temporel, qui révèle les préoccupations professionnelles du moment de l'écriture : l'enseignant choisit-il de se mettre en scène en classe ou dans un moment hors-classe ? En effet, le travail enseignant ne se situe pas seulement en classe devant les élèves mais a aussi une part cachée et solitaire lors des préparations de classe ou bilans de séance.

Nous nous demanderons aussi quelles activités de l'enseignant et des élèves sont montrées. Nous observerons notamment la place du langage comme objet d'enseignement, dans la mesure où l'enseignement du langage est central à l'école maternelle et nous nous demanderons si le texte mentionne des activités langagières au sein de la classe.

Nous chercherons enfin les traces du processus de professionnalisation à travers l'emploi du lexique professionnel utilisé dans les établissements scolaires ou dans la formation.

Le selfie étant un instantané, nous nous demanderons enfin si l'enseignant débutant s'inscrit dans une temporalité longue en tant que sujet professionnel en devenir.

Jorro définit l'éthos comme « l'image de soi dans le discours » (Jorro, 2009, p. 13) et l'éthos professionnel comme « un ensemble de valeurs intériorisées par l'acteur et qui se concrétisent dans l'activité professionnelle » (Jorro et Raucent, 2022, p. 194). Pour tenter de cerner cet éthos professionnel, nous avons regroupé les indices relatifs à l'énonciation, pronoms, noms et groupes nominaux qui désignent le sujet scripteur. Le pronom attendu étant le « je », il peut désigner le sujet scripteur observateur ou le sujet observé. L'effet de miroir suscité par la consigne d'écriture concerne aussi les adresses au lecteur scripteur ou à autrui, participant ou non à l'atelier. De plus, le lexique que le jeune enseignant utilise pour se désigner, qu'il figure dans la narration ou dans du discours rapporté, apporte des informations.

Enfin, nous relèverons les termes axiologiques de manière à mettre en évidence les valeurs en jeu dans les écrits et le rapport à la norme, qu'elle soit professionnelle, langagière ou morale. Cette norme est-elle explicitée ? Comment l'enseignant débutant se situe-t-il par rapport à elle, comment situe-t-il ses élèves ?

La catégorie *pathos* réunit les indices relatifs à la façon de prendre en compte les destinataires à travers l'expression des émotions et la présence de langage non littéral, à savoir les figures de style, qui cherchent à créer un effet chez le lecteur, telles que la métaphore par exemple.

Nous nous demanderons donc quel aspect de la profession ces écrits donnent à voir. En complément de l'analyse linguistique des écrits, nous montrerons comment ces choix sont explicités par les étudiants eux-mêmes et comment ils sont interprétés par les maitres formateurs en termes de professionnalité en construction.

4 Analyse des selfies professionnels des étudiants et de leurs commentaires

Nous analyserons successivement les écrits des quatre étudiants en nous appuyant sur les critères définis plus haut. Les productions sont toutes présentées sous la forme numérique, les erreurs, oublis ou ratures sont reproduits tels quels. Nous croiserons cette analyse avec les commentaires recueillis au cours des entretiens individuels semi-dirigés réalisés quelques mois après l'atelier et avec l'analyse faite par les deux PEMF. Ces entretiens ont permis aux étudiants de faire le bilan de leur année professionnelle, d'interroger le rapport aux différents types d'écriture, de formuler leurs impressions sur le parcours d'écriture créative personnelle et de revenir sur les choix opérés dans la production des selfies professionnels. Chaque étude de cas est présentée par les premiers mots du selfie professionnel pour mettre en avant la singularité des textes produits.

4.1 *Une tarte aux fraises dans une main…* le selfie professionnel de Jeanne

Voici tout d'abord le texte de l'étudiante que nous appelons Jeanne :

> Une tarte aux fraises façon pizza dans une main, une casserole brûlante dans laquelle cuit un citron dans l'autre, je suis en plein repas à 8h35 du matin. À l'autre bout de la pièce, un élève m'interpelle avec un sourire jusqu'aux oreilles : « regarde maitresse, j'ai construit un avion qui crache du feu ». Tout cela n'a peut-être pas de sens pour vous mais pour moi cela veut tout dire, car je me rappelle du premier jour où je les ai tous rencontrés et qu'ils ne parlaient pas du tout.

Jeanne situe son selfie en classe au moment de l'accueil des élèves, au cours de ce temps fondamental au cycle 1, à « 8H35 du matin », insistant par l'indication d'une heure précise en plus de l'indication du moment de la journée. L'espace n'est pas clairement défini : « l'autre bout de la pièce ». Elle se dit « en plein repas » avec « une casserole brûlante » et « une tarte aux fraises » en main. On peut s'interroger sur le statut de l'activité enseignante dans cette scène : l'échange qui suit permettra de comprendre que le cadre réfère à une situation de jeu symbolique et que les objets présents figurent dans le coin dinette. Cet espace de jeu d'imitation est caractéristique d'une classe de maternelle, mais il n'est pas nommé ici. Jeanne mentionne l'activité d'un élève qui l'« interpelle » en utilisant les guillemets et le discours direct. Le langage est pris comme un objet d'enseignement car Jeanne met en scène un élève qui prend la parole et produit une phrase complexe pour lui dire qu'il a « construit un avion qui crache du feu » et met ainsi en avant les progrès de ses élèves qui « ne parlaient pas du tout » en début d'année. Jeanne montre ainsi sa compréhension fine des enjeux du cycle 1, à savoir la construction des compétences langagières, sans pour autant utiliser de lexique professionnel identifiable. Jeanne s'inscrit dans son temps professionnel, un temps long qui permet d'évaluer les apprentissages, un temps qui a commencé le « premier jour où [elle] les a tous rencontrés », un temps qui commence au moment de la première rencontre avec les élèves, montrant par là-même sa compréhension de l'évaluation positive mettant en valeur les progrès des élèves à partir d'observables.

Du point de vue énonciatif, le « je » du début du texte concerne le sujet observé. C'est un élève qui la désigne comme une « maitresse » à travers son discours. Cette interpellation, pour reprendre ses mots, est renforcée par le verbe à la deuxième personne de l'impératif présent « regarde », révélateur du lien entre Jeanne et son élève. D'un point de vue axiologique, ce texte révèle la satisfaction de l'enseignante devant les progrès réalisés par ses élèves. Dans l'adresse directe au lecteur qui anticipe ses difficultés de compréhension de la situation : « tout cela n'a pas de sens pour vous mais pour moi cela veut tout dire », les pronoms de deuxième et première personnes s'opposent. Le « moi » désigne ici le sujet scripteur observateur pour lequel le temps a passé et qui « se rappelle » les premiers moments. Jeanne s'affirme ici en tant que sujet scripteur.

On peut lire une certaine satisfaction renforcée par l'expression « le sourire jusqu'aux oreilles » évoquant le plaisir de l'élève à exprimer sa réussite. Cependant, à la lecture de ce texte seul, le lecteur ne peut savoir

si la description est métaphorique ou littérale. S'agit-il d'une sorte de rêverie auquel cas Jeanne montrerait toutes les préoccupations qui l'animent au moment de l'écriture ou bien d'une situation de classe ?

L'entretien permet de comprendre ses questionnements :

> « je pense que le temps de l'accueil dans ma classe est assez long il est important et surtout pour les petites sections de ma classe qui ont du mal à parfois à parler et cetera donc c'est vraiment un moment où je m'amuse avec eux et où je les vois grandir tous les matins ».

Ainsi, dans son écriture personnelle, Jeanne a transposé des problématiques professionnelles de l'école maternelle : la construction des compétences langagières des élèves de petite section et l'importance du temps d'accueil, transition entre la famille et l'école. Elle considère ce temps comme un temps où les élèves construisent des compétences qu'elle peut évaluer. Elle dit percevoir l'ambigüité de son texte, constitutive, selon elle, de son vécu professionnel : « je raconte ce que je vois à ma manière et finalement c'est pas grave si c'est pas compréhensible tant que c'est personnel et que c'est moi ».

Le selfie de Jeanne suscite de nombreuses questions chez les formatrices PEMF qui toutes deux avaient compris qu'elle exprimait « un moment de panique » sur le plan métaphorique, la socialisation des écrits de l'atelier n'ayant pu se faire que trop rapidement. Olga repère un décalage entre « une situation ubuesque » telle qu'elle l'a imaginée dans une première interprétation et ce qui « arrive tous les matins quand [Jeanne] fait classe ». Anne interprète cet écrit en le mettant en relation avec un enjeu professionnel du cycle 1 :

> « elle est rentrée dans le jeu d'imitation […] elle joue dans le symbolique là avec ses élèves … c'est ça à 08h35 ça aurait pu nous alerter une panique à 08h35 en cuisine c'est […] à part dans une classe de maternelle ça peut pas arriver sauf si tu es cuistot quoi mais elle est instit ».

Selon la formatrice, Jeanne est pleinement entrée dans le jeu d'imitation, dont le rôle est fondamental au cycle 1 pour les compétences langagières. Son texte porte cet engagement professionnel et traduit les spécificités de l'enseignement en maternelle. Paradoxalement, ce selfie professionnel ne comporte pas de lexique professionnel spécifique mais constitue une trace effective du processus de professionnalisation de Jeanne par d'une part, la mise en scène d'un jeu symbolique dont elle mesure les enjeux cognitifs et langagiers et d'autre part, le jeu de miroir entre le sujet scripteur et le sujet observé.

4.2 *Moi au milieu d'un chantier…* Le selfie professionnel d'Éthan

Nous poursuivons avec le texte d'Éthan dont la dimension symbolique traduit une tout autre posture. Les ratures lisibles sont reproduites telles quelles ainsi que les erreurs orthographiques.

> Moi, au milieu d'un chantier juste avant la reprise de la pause déjeuner. Je vois derrière plein d'engins auxquels je ne comprends pas grand-chose, mais il va falloir les conduire. Je souris de manière un peu gênée, en me demandant comme régulièrement ce que je fais là et comment ça se fait qu'on m'y ai laissé entrer, mais j'ai l'air soulagé d'y être j'ai le regard ailleurs,
>
> détaché du
>
> déjà ~~en avance~~ sur le présent. ~~Au premier plan on voit des cernes~~ Sur le côté se trouve
>
> repris
>
> un mur en cours de démolition, mais je n'ai encore ~~ramassé~~ aucun outil pour m'en occuper.

Éthan choisit le moment de la pause « juste avant la reprise après la pause déjeuner » dans un chantier, pourtant le regard est « ailleurs ». L'activité décrite est de l'ordre de la réflexion et de la sensation avec les verbes « voir », « ne pas comprendre », « sourire », « avoir l'air soulagé », « avoir le regard ailleurs », et de l'inaction « ne pas ramasser ». Les élèves sont absents de ce selfie et le langage n'est pas mentionné

comme un objet d'enseignement. Le lexique professionnel utilisé n'est pas celui de l'enseignement ou de la formation mais celui du bâtiment : « chantier », « engins », « mur », « démolition », « outil ». Ce selfie se situe dans une temporalité longue, avec l'adverbe « pas encore », l'action professionnelle est placée dans un futur proche « il va falloir », tout reste à faire face à un « mur en cours de démolition ». Le temps présent est questionné, comme le montrent les ratures : « déjà en avance sur le présent » est remplacé par « déjà détaché du présent ». Les interrogations sur la temporalité occupent une place importante dans ce texte.

Éthan utilise la première personne : il fait débuter son texte par le pronom « moi » et utilise dix pronoms personnels dans la suite du texte. Ces pronoms désignent le sujet observé. Il questionne les normes professionnelles : il s'interroge sur sa légitimité à enseigner « je me demande comment ça se fait qu'on m'y ait laissé entrer ». Le pronom « on » ne renvoie à aucun référent, ce qui peut traduire l'incompréhension d'Éthan quant à cette situation. Ce « on » pourrait être interprété comme référant à l'institution scolaire et révélant un sentiment d'illégitimité. Éthan est conscient de la nécessité des tâches à réaliser (« il va falloir les conduire ») mais garde une posture en retrait, dans l'expectative, sans interroger directement l'axiologie du métier.

Le pathos prend le devant dans ce texte. Éthan choisit d'utiliser une métaphore filée dans laquelle il compare l'enseignement à un chantier, créant ainsi un effet sur le lecteur. Il dispose d'« outil » qu'il ne saisit pas et d'« engins » « auxquels [il] ne comprend[s] pas grand-chose ». Son discours se situe au niveau du ressenti, entre incompréhension, gêne et « soulagement ». Notons que dans une première intention, Éthan avait choisi de mettre « cernes » au premier plan, on peut y voir une synecdoque où les cernes représentent l'enseignant débutant, exprimant sa fatigue et ses questionnements.

Dans l'entretien, Éthan met en valeur l'atelier du selfie littéraire pour sa difficulté : « parce que j'ai…enfin le fait de forcer à se regarder soi alors que je fais ça très peu ou alors je le fais pas en essayant d'avoir un point de vue extérieur avec plus un ressenti intérieur ». « C'est moi qui avais raturé je suppose ? Donc déjà je m'étais recorrigé donc à chercher le bon mot, j'aurais pu raturer quatre à cinq fois plus… ». Notons qu'Éthan n'utilise pas le terme *corriger* mais *recorriger* insistant sur la réflexion menée à de nombreuses reprises. Éthan explicite la métaphore filée : « le chantier c'est l'idée de reprendre les études d'avoir un projet professionnel qui nécessite un master qui du coup, surtout avec un master avec un mémoire de recherche qui est une épreuve pour moi ». En miroir, l'écriture du selfie professionnel montre les difficultés à écrire le mémoire et ensuite à concevoir des écrits professionnels, les préparations de séquences :

> pour la mise en séquence, là, il y a eu une évolution parce que j'étais parti beaucoup sur un manuel et en fait je pars presque plus sur les manuels […] donc je pars en fait du programme, je vois les objectifs, je discute avec les collègues sur eux ce qu'ils font […] des outils que je que je retravaille derrière surtout en formulation.

Éthan met en relation trois types d'écriture en jeu chez ces enseignants alternants débutants : écriture personnelle, écriture académique et écriture professionnelle. L'atelier d'écriture personnelle est un espace de possible mise en relation de ces dimensions : « dans une métaphore je me dis qu'on […] ressent plus l'idée globale ». Expliciter les choix réalisés dans la construction du selfie est l'occasion pour Éthan de confier son manque de confiance et de légitimité professionnelle.

De son point de vue de formatrice, Olga repère le rapport à l'écriture créative d'Éthan : « c'est plus axé sur des ressentis sur une façon d'écrire […] on voit qu'il a l'habitude ». Olga interprète dans une perspective professionnelle la métaphore proposée par Éthan : « moi je comprends les enfants dont ils ne comprenaient pas forcément encore tout à fait la façon dont ils se construisent dont ils apprennent ».

Anne, de son côté, continue de filer la métaphore utilisée par Éthan, se mettant ainsi dans une posture d'accompagnement « quels sont les outils peut-être que vous avez eus cette année pour enseigner ? En faire la liste déjà nous ça nous permettrait de prendre conscience de ce qu'ils gardent et ce qu'ils gardent pas. Qu'est-ce que c'est ces outils pour lui finalement ? ». Anne, dans ses propos, indique que l'atelier d'écriture du selfie permet d'exprimer des sentiments qui n'ont pas leur place par manque de temps lors des visites : « Éthan, il arrivait à l'exprimer quand même, qu'il était sous l'eau que là il est stressé et cetera mais comme la durée des visites est assez courte qu'on a peu de temps intime ». L'écriture créative personnelle est une occasion de mieux cerner ses besoins.

4.3 *En premier plan : moi…* Le selfie professionnel de Laure

> En premier plan : moi
> En second plan les élèves sur les bancs et certain.es assis par terre avec la couverture
> Les élèves ont les yeux rivés sur l'album et rient à l'écoute de l'histoire d'A Louchart « le Répétou ». Les tables sont vides, quasiment tout le matériel est rangé. Tous l'espace classe est vide sauf…
> En arrière-plan, une élève, toujours la même au fond de la classe qui joue à la dinette en essayant de ne pas se faire voir

La description est structurée en trois plans par des organisateurs textuels : « en premier plan », « en second plan », « en arrière-plan ». Laure situe son selfie en classe lors d'un moment de lecture de l'album *Le répétou*, un album de littérature d'Antonin Louchard qui met en scène un oiseau qui répète tout ce qu'il entend, ce qui rend fous les autres. Les élèves, très attentifs, « les yeux rivés sur l'album », « rient à l'écoute de l'histoire ». Ces élèves s'inscrivent dans un espace très caractéristique de l'école maternelle, l'espace regroupement ; certains sont « sur les bancs et certain.es assis par terre avec la couverture ». Une élève n'est pas avec les autres : « essayant de ne pas se faire voir », cette élève « joue à la dinette ». Si Laure décrit avec précision l'attitude et l'activité des élèves, elle ne décrit pas celle de l'enseignante : l'identité du lecteur de l'album n'est pas précisée. Le langage est présent, dans la mesure où il est question de la réception d'un récit de littérature de jeunesse. Les élèvent travaillent l'oral en réception et montrent une certaine compréhension du récit par leurs rires. Le lexique professionnel est celui de l'organisation de l'espace classe : il désigne des objets, « table », « matériel », « bancs », « couverture », « espace classe », « dinette ».

Du point de vue énonciatif, le texte commence par « en premier plan : moi » mais rien n'est dit sur ce « moi » forme pronominale disjointe qui renvoie au sujet observé et aucun pronom de première personne n'apparait dans la suite du texte. Laure s'efface de ce selfie. Elle précise les différentes postures des élèves, s'interrogeant sur une élève à part. Elle montre l'attention qu'elle porte aux élèves par la place qu'elle leur accorde : ils sont l'objet de sa bienveillance et de sa préoccupation. On peut relever l'utilisation du point médian incluant le féminin du pronom indéfini « certain.es ». Nous pouvons interpréter cet usage comme la volonté d'inclure tous les élèves. L'élève seule n'est pas dérangée. Elle est en dehors du groupe, de la norme des autres élèves qui écoutent et rient. L'indication que c'est « toujours la même » semble indiquer que Laure a une bonne connaissance du comportement de ses élèves.

On ne relève pas de lexique des sentiments. Cet effacement en tant que sujet du texte est confirmé dans l'entretien : « ça j'avais plus de mal mais c'était intéressant quand même c'est juste moi personnellement j'avais juste du mal à me représenter… ». Laure décrit des questionnements sur sa légitimité à faire classe et met en valeur dans le selfie une pratique qui l'aide à gagner en confiance professionnelle : la lecture d'albums.

Lors des ateliers, Laure souligne l'intérêt apporté aux lectures des autres membres de l'atelier : « j'aimais bien écouter aussi les autres ». Elle explique qu'elle a voulu décrire un moment agréable professionnellement : « les lectures d'histoires ça reste je pense les choses que j'aime le plus surtout avec des maternelles », « c'est assez marquant puis c'est assez impressionnant le coin regroupement pour les premiers coins regroupement de sa vie face à des élèves ». À travers ce choix, Laure peut revenir sur une dimension importante du métier : gagner l'attention partagée des élèves par la lecture d'albums. Les choix scripturaux de Laure sont le reflet de ses difficultés liées à la gestion du groupe classe. « Y a un peu pas un complexe mais une appréhension et ça m'aide à avoir plus confiance ». L'écriture créative personnelle permet une certaine mise à distance : « ça permet de d'avoir une posture et de… pas de se cacher derrière quelque chose mais un peu, je sais pas ça aide à affronter le groupe ».

Au cours de l'entretien, Anne repère dans le texte de Laure une problématique professionnelle : « ça dit une autre problématique, […] comment je gère celui qui est tout seul ? hein on peut trouver en fait par ces écrits des problématiques personnelles qu'on pourrait regrouper en tutorat ».

4.4 *Moi à l'école…* Le selfie professionnel de Ruben

> Moi à l'école, pendant la pause du midi, je me cherche encore dans ma posture qui n'est pas encore complètement construite. Je repense à la matinée à moitié satisfait en me disant que je pourrais mieux faire. Mais je reste quand même heureux d'être dans cette salle de classe.

Ruben a rédigé un texte très court. Il situe son selfie pendant la pause méridienne d'une journée d'école et porte un regard rétrospectif sur « la matinée ». Aucune indication spatiale n'est donnée. Aucun élément de description physique ne figure dans le texte. L'auteur se montre en réflexion : « je me cherche », « je repense ». Les élèves sont absents de ce moment. Le langage n'est pas cité comme objet d'enseignement apprentissage. C'est un état qui est décrit, une réflexion.

Ruben fait place au temps qui permet de comprendre l'écart entre le prévu et le réalisé. Aucun objet d'enseignement n'est ici mentionné. Le langage n'est pas présent en tant qu'objet de réflexion professionnelle. Le lexique professionnel est absent, à l'exception du terme de « posture […] construite », qui fait partie du lexique des formateurs. Il inscrit le moment dans une dynamique à venir : « je me cherche encore », « pas encore ». Le processus de professionnalisation est en cours, sur un temps long.

Du point de vue énonciatif, malgré la brièveté du texte, on peut dénombrer sept pronoms personnels et un déterminant possessif de la première personne. Ces marques de la première personne désignent le sujet observé. Ruben s'écrit comme l'objet de ses réflexions : « je me cherche », « en me disant ». L'expression « pourrais mieux faire » fait écho aux appréciations stéréotypées des bulletins scolaires, le renvoyant à sa place d'élève.

Ruben exprime des émotions ambivalentes « à moitié satisfait », « quand même heureux », avec la marque concessive « quand même ». Par ses hésitations, Ruben recherche peut-être la bienveillance et l'indulgence de ses lecteurs. Si le parcours semble difficile, il ne remet pas en cause son choix professionnel.

Dans l'entretien, Ruben explicite ainsi son choix :

> c'est le moment le plus important où là on peut vraiment avoir du recul sur ce qui s'est passé et je trouve ça représente bien du coup en tant qu'enseignant où malgré ce qu'on propose ce qu'on prévoit ça se passe pas toujours comme il faut donc il faut quand même avoir un peu une critique sur nous-mêmes et essayer de s'améliorer…

Si Ruben choisit de décrire le temps de réflexion, c'est que le temps d'enseignement auprès des élèves ne lui permet pas d'avoir une réflexion sur le moment, comme il l'explique dans l'entretien : « c'est une matinée assez chargée où c'est là où on enchaîne déjà le sport, plus deux phases d'atelier et j'ai pas de pause à la récréation donc c'est vraiment direct donc dès que les enfants partent, je souffle un peu ». Il exprime une certaine insécurité scripturale « c'est difficile de… mon envie de créer un texte qui soit bien qui soit pas juste comme on le pense, on aimerait bien tourner les phrases d'une manière et créer une sorte de enfin j'allais dire un genre littéraire ». Nous pouvons établir un parallèle entre son désir d'écrire, son désir d'enseigner et tout ce que cela implique comme choix et comme engagement. Le processus de professionnalisation en est à son balbutiement. Ruben cherche un style, un genre littéraire comme il dit chercher à construire sa posture professionnelle.

Les commentaires sur le selfie de Ruben sont très courts pour Olga, inexistants pour Anne. Dans la mesure où son texte est plus factuel que les autres, il ne permet pas de confronter des interprétations, comme le résume Olga. « Finalement, c'est Ruben qui est le plus précis, concis et qui décrit une réalité qu'on comprend immédiatement ». En tant que maitre formateur, elle apprécie les questionnements de Ruben : « l'évolution, c'est difficile… ».

Le petit échantillon de ces quatre textes met en évidence la diversité des angles choisis par les étudiants et valide la pertinence de cette consigne et de ce genre textuel pour engager une réflexion collective sur la professionnalité.

Conclusion et perspectives

Les selfies rédigés par les étudiants dans le cadre de l'atelier d'écriture créative personnelle que nous avons proposé apparaissent à la fois comme une trace du processus de professionnalisation et un lieu d'élaboration de cette professionnalisation par les formulations choisies et les échanges oraux autour de ces formulations. Notre grille d'analyse a permis de relever des indices de cette professionnalisation en construction, nous inscrivant ainsi dans une démarche qualitative, au plus près des sujets. Les interprétations doivent toutefois rester prudentes et s'appuyer sur les discours oraux des auteurs au moment de la socialisation des textes et des entretiens.

Dans l'entretien bilan de fin d'année, les formatrices considèrent que l'atelier d'écriture a permis de singulariser chaque participant aux yeux du groupe de formation, quel que soit son statut, étudiant ou formateur. L'écriture créative personnelle permet à l'enseignant débutant de prendre du recul par rapport aux analyses de pratiques de la classe par la description subjective et singulière d'une situation professionnelle et les commentaires interprétatifs auxquels elle donne lieu. L'analyse des écrits fournit des informations aux formatrices sur la conception et la construction de la professionnalisation, éléments qui peuvent les aider à ajuster l'accompagnement et à dégager des problématiques professionnelles communes ou spécifiques. Elles mettent toutes deux en avant le fait que cet atelier du selfie pourrait être utilisé « pour préparer un tutorat par exemple… pouvoir comprendre aussi où ils en sont nos stagiaires et comment ils perçoivent la classe ».

L'atelier d'écriture du selfie professionnel permet d'ouvrir certaines perspectives de formation par les choix scripturaux et les situations interprétatives suscités. Il semble transposable à différents publics dans une logique d'articulation entre écriture et professionnalisation. Nous disposons aussi des selfies professionnels des formatrices, PEMF ou PINSPÉ, qui ne figurent pas ici pour permettre une analyse détaillée des selfies des étudiants et respecter le volume de la contribution. Ces textes constituent des données intéressantes à propos du statut de formateur et de la façon dont les sujets professionnels expérimentés considèrent leur professionnalité à travers les choix scripturaux opérés. Si la plupart des indices linguistiques peuvent être transposés tels quels, il serait intéressant d'observer la situation professionnelle choisie par les formatrices. Choisissent-elles l'enseignement en classe, les réunions d'école, l'accueil des stagiaires, la visite de classe, ou un temps de formation ? Nous aurions pu aussi questionner la participation des formatrices aux ateliers d'écriture, qui a permis de diminuer l'insécurité scripturale des enseignants débutants, de poser un cadre bienveillant à l'écriture, renouvelant ainsi la notion d'accompagnement et d'évaluation.

Dans l'objectif d'observer ce qui est en jeu pour le sujet scripteur entre écriture personnelle et écriture professionnelle, cette recherche doctorale se poursuit lors d'une deuxième année d'expérimentation sur un nouveau public, celui des enseignants stagiaires à mi-temps, titulaires d'un Master d'un autre domaine que les métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation. Ces enseignants stagiaires sont majoritairement en reconversion et porteurs d'autres problématiques personnelles et professionnelles. De plus, la suite du protocole de recherche permettra d'ajouter au croisement de données les verbatims de la socialisation des ateliers et l'analyse des écrits professionnels. Plusieurs groupements de tutorat mixte sur deux sites départementaux différents participent à l'ingénierie didactique dans sa totalité. Les premières données recueillies montrent d'ores et déjà l'intérêt de dispositifs qui établissent une dialectique entre sujet scripteur et processus de professionnalisation.

Références bibliographiques

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques,* 9, 281-308.

Barré-De Miniac C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture, *Études de communication*, 13, 99-114.

Beyaert-Geslin, A. (2017). *Sémiotique du portrait : De Dibutade au selfie*. De Boeck Supérieur.

Bing, E. (1993). *Et je nageai jusqu'à la page...* Édition des femmes.

Boiron, V., & Kervyn, B. (2012). École maternelle et recherches en didactique du français : Bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères,* 46, 131-148.

Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la situation des théories didactiques en mathématiques (1998)*. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : Quels indicateurs ? Dans *L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 25-51). Presses Universitaires de France,

Cadet, L., & Lavieu, B. (2019). *Circulation des savoirs entre recherche et formation. Le Français aujourd'hui*, 204. Armand Colin : Association française des enseignants de français.

Crinon J., & Pachet S. (1998). Lire et écrire à la première personne. *Cahiers pédagogiques*, 363, 8.

Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans J.-C Chabanne, & D. Bucheton (dir.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 123-142). Presses Universitaires de France.

Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation, *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.

Daunay, B. (2011). *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*. Presses Universitaires de Rennes.

Delamotte, R., Gippet F., Jorro, A., & Penloup, M.-C. (2000), *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs.* Presses Universitaires de France.

Dolignier, C. (2022). Annoter des écrits subjectifs en formation d'enseignants : prolégomènes à une pratique d'évaluation formative de l'écriture littéraire, *Pratiques* [en ligne], 195-196.

Garcia-Debanc, C. (1996). Consignes d'écriture et création. *Pratiques* [en ligne], 89, 69-88.

Goody, J. (2006). (Trad.: Lejosne J.-C). La technologie de l'intellect. *Pratiques,* 131-132, 7-30.

Gunthert, A. (2015). La consécration du selfie. *Études photographiques*, *32*. http://journals.openedition.org/etudesphotographiques/3529

Jorro, A. (2002). Écrire en formation. *Les Cahiers de Pédagogie Expérimentale*, *11-12*, 11-31.

Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et Apprentissages*, *3*(1), 13-25.

Jorro, A., & Raucent, B. (2022). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e éd. actualisée). De Boeck supérieur.

Lafont-Terranova, J. (2022). L'émergence et le développement des ateliers d'écriture en France : le rôle de deux pionnières. Dans Ulma D., Pauzet A., & Prouteau A. (dir.) *Écritures créatives. Représentations contemporaines et enjeux professionnels* (pp. 17-29). Presses Universitaires de Rennes.

Larrivé, V. (2018a). Le journal de lecteur. *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception* (pp. 165-188). UGA Éditions.

Larrivé, V. (2018b). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le français aujourd'hui*, *201*(2), 67-76.

Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique* (nouv. éd. augmentée). Éditions du Seuil.

Lejeune, P. (2011). Le journal : genèse d'une pratique. *Genesis* [En ligne], 32. http://journals.openedition.org/genesis/310

Olson, D. R. (1994 – Trad. 1998). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Retz.

Oriol-Boyer, C., & Bilous, D. (2013). *Ateliers d'écriture littéraire : Colloque de Cerisy-la-Salle*, [*15-22 juillet 2011*]. Hermann.

Oulipo. (s. d.). *Oulipo* [Text]. https://www.oulipo.net/fr

Perec, G. (1978/2013). *Je me souviens*. Fayard.

Plane, S. (2022). Préface. Dans Simons, G., Delarue-Breton C., & Meunier D. (dir.). *Formation des enseignant·es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : Quelles dynamiques ?* Presses Universitaires de Liège.

Pratiques 195-196. *Écriture scolaire et universitaire : quelle évaluation pour l'accompagner, quelle formation pour les enseignants ?* https://journals.openedition.org/pratiques/11978

Roche, A., Voltz, N., & Guiguet, A. (2009). *L'atelier d'écriture : éléments pour la rédaction du texte littéraire* (3e éd. entièrement revue et corrigée). Armand Colin.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Les éditions logiques.

Simons, G., Delarue-Breton, C., & Meunier, D. (2022). *Formation des enseignant·e·s et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* Presses Universitaires de Liège.

Ulma, D., Pauzet, A., & Prouteau, A. (2022). *Écritures créatives : Représentations contemporaines et enjeux professionnels*. Presses Universitaires de Rennes.

Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique », *Pratiques* [En ligne], 171-172.

Weil, S. (2015). *Selfies*. Buchet-Chastel.

---

[1] Formateur INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education : personnel enseignant de l'enseignement supérieur.)

PEMF : Professeur des Écoles Maitre Formateur

[2] Master MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

[3] L'école maternelle. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534

[4] Article « Selfie » du dictionnaire en ligne Le Robert. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/selfie

[5] *Termium plus, banque de données terminologiques et linguistiques du Canada* https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&index=alt&s