

Le statut du texte dans la mise en œuvre d'un cycle d'ateliers d'écriture en formation initiale de professeurs des écoles

Chloé Poujade^{1*}, Claudine Garcia-Debanc²

¹INSPÉ de Toulouse Occitanie Pyrénées, Université de Toulouse Jean Jaurès, CLLE UMR 5263 - France

²Université de Toulouse Jean Jaurès, CLLE UMR 5263 - France

Résumé. Cette contribution analyse le statut du texte dans les verbalisations suscitées par la mise en œuvre d'un cycle d'atelier d'écriture à visée professionnalisante par des formatrices de futurs professeurs des écoles. La première partie définit l'atelier d'écriture comme un espace-temps spécifique dans le champ des littéracies universitaires et met en relief l'importance des travaux sur le rapport à l'écriture et le sujet lecteur scripteur en didactique de l'écriture et de la lecture. Après avoir formulé la problématique et contextualisé la recherche, nous présentons un corpus composé de 16 entretiens menés avec les formatrices et de 16 transcriptions des phases d'échanges sur les textes produits en atelier d'écriture. La mise en œuvre d'ensemble du cycle est interrogée du point de vue de la temporalité. Ces résultats sont mis en relation avec l'étude du rapport à l'écriture déclaré par les formatrices en entretien. Deux extraits de verbalisations suscitées par les écrits produits en atelier sont ensuite analysés du point de vue des postures de lecture inférables à partir des commentaires. Le tissage de postures de lecture diverses accordant au texte un statut de tremplin, d'objet, de signe ou d'action permet un accompagnement singulier au plus près des problématiques professionnelles des enseignants débutants.

Abstract. This paper analyses the status of the text in the accounts provided by trainee primary school teachers following the implementation of a series of writing workshops designed to prepare them for professional practice. The first part defines the writing workshop as a specific space-time within the field of academic literacy and highlights the importance of research on the relationship to writing and the reader-writer subject in the didactics of writing and reading. Having formulated the research question and contextualised the study, we present a corpus comprising 16 interviews conducted with the trainers and 16 transcripts of discussions regarding the texts produced in the writing workshop. The overall implementation of the cycle is examined from the perspective of temporality. These findings are linked to the study of the relationship to writing as described by the trainers in the interviews. Two excerpts from comments prompted by the

* chloe.poujade@univ.tlse2.fr

texts produced in the workshops are then analysed from the perspective of reading approaches inferable from the comments. The interweaving of diverse reading approaches, which accord the text the status of a springboard, an object, a sign or an action, enables a unique form of support that closely addresses the professional challenges faced by novice teachers.

1 Introduction

Cette communication analyse des verbalisations produites dans le cadre de la formation initiale de professeurs des écoles afin de comprendre leur rôle dans le développement professionnel de ces enseignants. L'élaboration de corpus oraux de situation de formation professionnelle répond à une nécessité scientifique. Il s'agit d'en interroger les modalités de construction et d'en réaliser l'analyse pour documenter la nature des interactions entre les formateurs et les futurs professeurs des écoles.

Nous nous intéressons ici à la mise en œuvre d'un cycle d'ateliers d'écriture à visée de développement professionnel d'enseignants du premier degré. Claire Boniface a défini les quatre invariants d'un atelier d'écriture : « une situation d'écriture donnée par un animateur », « un temps d'écriture des textes », « la lecture des textes » et les « réactions au texte » [1]. Les modalités de la socialisation des écrits, comprise à la fois comme la lecture des textes et les commentaires qui leur sont associés, semblent peu problématisées dans les travaux de référence, qu'ils concernent les ateliers d'écriture de loisirs ou universitaires. Ainsi, nous nous demanderons quelle place est accordée au texte en tant que matériau linguistique et littéraire dans les ateliers d'écriture menés par des formateurs d'enseignants. En effet, le texte peut être considéré comme un prétexte à discuter des enjeux professionnels, comme un objet d'analyse suscitant des commentaires métalinguistiques, comme un signe à interpréter ou comme une fiction dans laquelle s'immerger.

Pour apporter de premiers éléments de réponses, cette étude exploratoire, volet d'un projet doctoral en sciences du langage, articulera plusieurs cadres théoriques. Nous situerons, dans un premier temps, les ateliers d'écriture dans le champ de la littéracie en formation d'enseignants puis nous nous intéresserons aux travaux issus de la didactique du français sur les postures de lecture. Nous présenterons ensuite la question de recherche spécifique à cette contribution et l'ingénierie didactique qui a été mise en œuvre pour le projet doctoral. Puis, nous procéderons à l'analyse des variations de mises en œuvre du cycle d'ateliers d'écriture par les formateurs et repèrerons plus précisément le statut accordé au texte dans deux extraits de transcriptions de socialisation des écrits.

2 Littéracie et formation professionnalisante d'enseignants

2.1 Le statut de l'écriture dans la formation professionnalisante des Professeurs des Écoles

Le champ des littéracies universitaires s'inscrit dans le champ des sciences du langage, notamment de la didactique du français [2]. Notre recherche s'intéresse à la dimension culturelle et sociale de l'écrit et à ses implications dans le processus de développement professionnel, entendu comme « une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel » [3]. Nous nous plaçons du point de vue de l'acteur « faisant l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui-même, à autrui et au monde » [3].

Les travaux princeps en anthropologie [4, 5] ont influencé le champ de la didactique en mettant en lumière le rôle de l'écrit dans l'élaboration de la pensée et dans la construction

des sociétés. Jacques Crinon et Michèle Guigue [6] ont montré la variété des relations entre l'écriture et la formation selon les cultures professionnelles, le statut accordé à l'écriture et les types d'écrits mobilisés. En effet, l'écriture est considérée en tant que processus cognitif et identitaire complexe, inscrite dans un rapport social à l'écrit et articulée à l'oralité.

La formation d'enseignants investit de façon particulière le champ des littéracies universitaires car elle s'articule avec la culture scolaire écrite. Ainsi, de nombreuses recherches s'intéressent aux rôles et aux statuts des littéracies universitaires en formation d'enseignants. Nous proposons de les présenter rapidement car elles constituent l'arrière-plan de notre recherche.

Dans la formation des enseignants, on recense une grande diversité d'écrits répondant à différentes fonctions. Le mémoire professionnel constitue une initiation à la recherche, sous la forme d'un écrit exigeant inscrit dans une institution et dans une temporalité spécifiques. En effet, la complexité énonciative du mémoire et les particularités de l'écriture scientifique associées aux contraintes de la pratique d'enseignement en font un objet complexe. Les notes de cours permettent à la fois de garder trace et de s'approprier des notions. De nombreux écrits réflexifs [7] favorisent la construction d'une posture métacognitive associée à un engagement personnel et émotionnel dans certains cas. Différents types d'écrits relèvent de cette catégorie : journaux de formation, carnets de recherche et écrits de travail. Dans cet état des lieux, les écrits professionnels [8], notamment les écrits de préparation de cours [9] ou notes de cours [10], constituent un objet de recherche récent.

Ces différentes opérationnalisations de l'écriture en formation donnent lieu à une variété d'investissements chez les étudiants et de mises en œuvre par les formateurs. En effet, la formation des professeurs des écoles réunit des enseignants de statuts différents et issus de disciplines et d'ancrages théoriques représentatifs de la polyvalence des professeurs des écoles.

Nous faisons l'hypothèse que les modèles disciplinaires s'actualisent dans le traitement des littéracies universitaires. Nous mobilisons donc, dans cette recherche, le concept de modèles disciplinaires en actes définis comme « la sédimentation de cadres conceptuels relevant de périodes historiques différentes et de configurations didactiques plurielles au sein de pratiques d'enseignement observées, comme traces des conceptions de la discipline et de l'épistémologie des enseignants·e·s » [11].

Parmi les différents modèles d'enseignement-apprentissage de l'écriture, le modèle de l'atelier d'écriture nous semble constituer une entrée pertinente en raison du statut accordé au texte, de l'articulation entre l'oral et l'écrit et de la complémentarité entre l'individuel et le collectif prévus par ce dispositif.

2.2 L'« espace-temps » des ateliers d'écriture en formation d'enseignants

2.2.1 Le statut du texte dans l'atelier d'écriture

L'approche comparatiste d'Anne-Marie Petitjean [12] a établi la filiation des ateliers français avec le modèle américain du *creative writing*. Le syntagme *creative writing* désigne une filière d'études spécifique, professionnelle, animée par des écrivains-enseignants. Les *creative writing workshops* sont des espaces de discussion, de travail et d'évaluation de textes rédigés en amont de l'atelier par les étudiants.

Le modèle français des ateliers d'écriture s'est diffusé dans les années 1960 avec les figures pionnières d'Anne Roche et d'Élisabeth Bing. Selon Violette Houdart-Mérot [13], Anne Roche [14] importe le modèle de l'atelier d'écriture de retour d'un voyage aux États-Unis en mai-juin 1968. Les ateliers du groupe d'Aix qu'elle met en place utilisent les contraintes mathématiques oulipiennes. De son côté, Bing [15], à l'institut de Dieulefit, s'intéresse plus particulièrement à la dimension thérapeutique et psychique de l'écriture. En

rupture avec une tradition scolaire normative de l'écriture et de la langue, elle travaille à la réassurance d'enfants dits caractériels par les ateliers d'écriture. Ainsi, le modèle des ateliers d'écriture à la française se développe dans des directions diverses.

Ces courants accordent des statuts différents aux textes rédigés dans l'espace-temps [16] de l'atelier d'écriture. En effet, dans les ateliers d'Élisabeth Bing [15], la production et la discussion du texte participent de la construction personnelle et touchent à l'intime. Dans la perspective littéraire du groupe d'Aix, les contraintes d'écriture suscitent le « dialogue entre les textes ou l'intertextualité » [14]. Les contraintes oulipiennes provoquent des textes créatifs qui permettent d'explorer les potentialités du langage. De même, le courant formaliste incarné par Claudette Oriol-Boyer et Jean Ricardou [17] réhabilite le pôle matériel du texte : la textualité est assurée par le travail conjoint des pôles idéels (les signifiants) et matériels (les signifiés) du texte. Ce courant fait alterner des temps théoriques et des temps de pratique d'écriture. L'atelier d'écriture, dans cette variété de statuts accordés au texte, a été mis en œuvre en formation d'enseignants.

2.2.2 Les statuts et fonctions des ateliers d'écriture en formation d'enseignants

La formation des enseignants accorde des enjeux, des formes et des finalités variés aux ateliers d'écriture. Dans un premier temps, l'atelier d'écriture peut être considéré comme un objet d'enseignement-apprentissage en soi, comme le montrent les travaux princeps de Claudette Oriol-Boyer [17]. L'atelier d'écriture peut aussi être envisagé comme un objet d'enseignement-apprentissage de la didactique de la production d'écrit. En effet, Claudine Garcia-Debanc [18] met en œuvre des ateliers d'écriture dans un principe isomorphe entre mises en situation des adultes et activités en classe afin de construire des compétences en production d'écrit fictionnels et poétiques. Certaines recherches forment aux spécificités de l'écriture scientifique à travers le dispositif d'ateliers d'écriture. Ainsi, Magali Brunel et Fanny Rinck [19] cherchent à construire une posture d'auteur chez les étudiants et Jacqueline Lafont-Terranova [16] propose des ateliers qui font place aux sujets-écrivains. Enfin, l'atelier d'écriture peut constituer un détour pour construire d'autres connaissances et compétences, comme le montrent les travaux sur la réflexivité de Sabine Vanhulle [7] et ceux de Fanny Berlou et Chantal Domp martin [20] sur les autobiographies langagières en didactique des langues-cultures.

Ces recherches ont le point commun de concevoir l'écriture comme un processus et d'articuler l'expérience subjective et le savoir didactique. Les ateliers d'écriture en formation placent les futurs enseignants en posture de scripteurs pour leur faire éprouver les obstacles d'une tâche d'écriture et travaillent à la réassurance des sujets. Cette visée nous semble primordiale pour un public d'enseignants du premier degré issus de formations variées et considérés comme des non spécialistes de l'écriture. Si l'accent est systématiquement mis sur la mise en confiance des sujets, le statut accordé au texte dans les commentaires n'a pas été étudié, à notre connaissance, selon des critères précis. La didactique du français nous paraît apporter des angles d'analyse utiles pour travailler cette dimension.

2.3 L'émergence du sujet en didactique de l'écriture et de la littérature

2.3.1 Le rapport à l'écriture

Notre recherche s'inscrit dans cette lignée de travaux sur le rapport à l'écriture des enseignants que Christine Barré de Miniac appelle, dès les années 1990, à questionner et à placer au cœur de la formation. En effet, les travaux fondateurs de Barré-De Miniac [21]

définissent le rapport à l'écriture « comme l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » [21]. Les modes de fonctionnement individuels des scripteurs se définissent à travers les aspects cliniques et socio-affectifs, à travers les aspects cognitifs en appui sur les modélisations du processus rédactionnel et à travers les aspects sociolinguistiques par l'articulation de l'individu aux groupes sociaux. Cet ensemble de dimensions « constitue un objet complexe dont la didactique de l'écriture doit s'emparer » [22]. Ainsi, la didactique de l'écriture cherche à prendre en compte la complexité de l'écriture et des rapports à l'écriture.

Marie-Claude Penloup s'interroge sur le rapport à l'écriture du « scripteur ordinaire » et met en lumière, dans sa thèse, les pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves. Elle montre la variété des pratiques et documente « la tentation du littéraire » [23] de ces scripteurs ordinaires. En effet, différents travaux [24, 25] ont montré l'importance de « l'insécurité scripturale » dans la population et plus particulièrement chez les enseignants qui doivent enseigner l'écriture. Plaidant pour la réassurance des sujets scripteurs, Penloup [23] questionne les effets de l'enseignement traditionnel de la littérature sur les représentations de l'écriture.

2.3.2 Les postures de lecture et la place du sujet lecteur-scripteur

À partir des théories de la réception en littérature, Dominique Bucheton propose une conceptualisation didactique des postures de lecture. Elle définit ces postures comme des « modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte » [26]. L'analyse des commentaires libres rédigés par des élèves de troisième à propos d'une nouvelle de D. Daeninckx, *La Tire-lire* la conduit à distinguer cinq postures de lecture :

- Le texte-tâche : le texte rédigé par l'élève relève d'une tâche scolaire vide de sens. On observe des refus ou des sabotages de l'activité tels qu'une lecture partielle, des confusions, une absence de construction de signification.
- Texte-action : le lecteur « joue le jeu de la fiction » [26]. Il cherche à comprendre les motivations et les actions des personnages. Il exprime des émotions lectorales.
- Texte-signe : le texte est lu comme une fable ou une métaphore, le lecteur cherche dans le texte un message de l'auteur, une critique sociale ou une portée symbolique.
- Texte-tremplin : le texte est « prétexte » car il sert de point de départ à des réflexions personnelles.
- Texte-objet : le lecteur adopte une posture lettrée dans laquelle il analyse le texte comme un objet linguistique, en étudie les formes, les effets, les procédés.

Cette typologie a été actualisée, vingt ans plus tard par François Le Goff [27] avec l'ajout de la posture de texte-obstacle lorsque l'élève exprime sa difficulté à lire et à comprendre.

Pour François Le Goff, les travaux sur les conduites de lecture révèlent et élaborent un déplacement conceptuel dans les recherches en didactique de la littérature. En effet, Bucheton [26] situe les débuts des travaux sur le « modèle culturel du sujet écrivain » à partir de 1997, ces travaux marquant une rupture avec les approches antérieures par une centration sur le sujet, son développement et son discours. Rouxel et Langlade [28] définissent le sujet lecteur comme un lecteur réel, pluriel et sensible, longtemps écarté des pratiques scolaires. Ainsi, nous proposons de considérer les enseignants débutants et leurs formateurs en tant que sujets lecteurs-scripteurs.

3 Questions de recherche et méthodologie : présentation du corpus analysé

3.1 Problématique et questions de recherche

Le projet de recherche est de décrire et d’analyser les différences de mises en œuvre d’un cycle d’ateliers d’écriture par des formatrices d’enseignants du premier degré, en s’attachant notamment à déterminer le statut accordé au texte dans les temps de socialisation. Nous nous demanderons dans quelle mesure ces choix sont révélateurs du rapport à l’écriture et de postures de lecture chez les différentes formatrices observées. Ce questionnement nous amène à formuler l’hypothèse que les commentaires oraux proposés pendant les temps de socialisation peuvent être analysés selon l’attention plus ou moins grande qu’ils accordent au fonctionnement linguistique du texte. Nous déclinons cette problématique en trois questions de recherche :

- Comment les formatrices mettent-elles en œuvre et disent-elles mettre en œuvre le cycle d’ateliers d’écriture dans les séances de tutorat ?
- Quel est le statut accordé au texte par les formatrices dans les temps de socialisation ?
- Ces choix différents peuvent-ils être mis en lien avec le rapport à l’écriture déclaré des formatrices ?

3.2 Présentation de la méthodologie de recherche et du corpus analysé

3.2.1 Un cycle d’ateliers d’écriture de type autobiographique

Notre recherche, qualitative et écologique, a pour visée de décrire et d’analyser un cycle d’ateliers d’écriture organisé dans le contexte institutionnel français de la formation d’enseignants du premier degré. Nous avons proposé aux formatrices collaboratrices de mettre en œuvre un cycle d’ateliers d’écriture de type autobiographique au cours de la première année d’enseignement. Chaque consigne construite par rapport à la temporalité professionnelle de la première année d’enseignement des stagiaires suscite des textes brefs, à la première personne, centrés sur des thématiques professionnelles.

Tableau 1 : Présentation du cycle d’ateliers d’écriture

Période proposée	Consigne d’écriture	Objectif de formation
Septembre ou octobre	À la manière de Georges Perec, rédigez cinq « je me souviens » sur vos souvenirs d’école. Chaque « je me souviens » aura une thématique différente : un objet, un lieu, un moment, un élève, un enseignant.	Mettre à jour les représentations initiales sur l’enseignement
Janvier ou février	À la manière de Sylvie Weil, dans son œuvre littéraire <i>Selfie</i> , rédigez un texte constituant votre « selfie professionnel », c’est-à-dire un autoportrait dans lequel vous vous décrirez en situation professionnelle.	Construire une identité professionnelle par la mise en scène d’un moment professionnel
Mars ou avril	Racontez, à la première personne, un moment d’écriture professionnelle marquant ayant eu lieu cette année. Votre récit au passé comportera des commentaires au présent.	Conceptualiser et s’approprier les écrits professionnels dans un récit autobiographique

Avril ou mai	À la manière de Georges Perec, rédigez cinq « je me souviens » sur vos souvenirs d’enseignants de cette année écoulée. Chaque « je me souviens » aura une thématique différente : un objet, un lieu, un moment, un élève et un.e professionnel.le ⁱ de l’école.	Adopter une posture réflexive sur l’année écoulée et prendre conscience du processus de développement professionnel
-----------------	--	---

3.2.2 Le corpus collecté et le contexte de recueil de données

Une ingénierie didactique [30] a été mise en œuvre par quatre groupements de tutorat d’enseignantes stagiaires à mi-temps en classe de maternelle (cycle 1) et en formation à l’université en 2023-2024. Les stagiaires observées pour cette communication sont pour la plupart des étudiantes en reconversion professionnelle. Elles ont obtenu le concours d’enseignant et sont détentrices d’un autre master que le master dédié à l’enseignement. De ce fait, elles suivent un cursus universitaire de diplôme interuniversitaire DIU.

Ce tutorat est qualifié de mixte ou de cotutorat car chaque stagiaire est suivi par un tuteur PINSPEⁱⁱ issu de l’enseignement supérieur et un tuteur PEMFⁱⁱⁱ, issu du terrain scolaire. Les stagiaires et leurs tuteurs se regroupent dans le cadre de séances mensuelles appelées aussi « tutorat ». Ainsi, le tutorat renvoie, à la fois, à la relation d’accompagnement, aux activités qui s’y pratiquent et à l’espace-temps de regroupement. Ces séances de regroupement sont organisées par les universités de façons variables et font l’objet de négociations entre formatrices.

Le tableau ci-dessous présente la composition des tutorats et le corpus collecté en données chiffrées. Il s’agit d’un corpus hétérogène composé de :

- 125 écrits créatifs,
- 169 pages de transcription des temps des 16 socialisations (389 minutes) des 4 ateliers d’écriture,
- 160 pages de transcription des 16 entretiens semi-directifs (480 minutes) menés en début et en fin d’année universitaire avec les formatrices.

3.3 Présentation du protocole de l’ingénierie didactique

L’ingénierie didactique prévoit le déroulement chronologique du cycle d’ateliers pendant les séances de tutorat tout au long de l’année universitaire (comme indiqué dans le tableau 1 de présentation du cycle). Ce cycle d’ateliers d’écriture s’articule à une série d’entretiens semi-directifs menés en début et fin d’année universitaire. Ces entretiens visent à recueillir les discours concernant l’écriture en général, la mise en œuvre du cycle d’atelier d’écriture et l’appréciation des différents ateliers.

Les formatrices sont garantes de la structuration en quatre phases des ateliers : passation de la consigne, écriture, lecture et discussion. Les quatre consignes sont fournies et explicitées aux formatrices si nécessaire. Il leur a été demandé de participer aux ateliers au même titre que les enseignantes débutantes, à savoir produire des écrits et les discuter. Les formatrices animent la phase d’échanges « en essayant de discuter les problématiques professionnelles qui émergent des textes », comme cela a été indiqué dans une présentation écrite du protocole de la recherche aux formatrices collaboratrices. Il est possible de rédiger les textes et/ou de les partager dans un mur collaboratif de type digipad si les formatrices le souhaitent. Le choix est fait de ne donner aucune indication supplémentaire sur le temps à accorder aux ateliers dans leur globalité, la préparation entre formatrices des temps de socialisation des écrits, les modalités de lecture des textes ou le statut du texte dans les échanges.

Après avoir exposé l’ingénierie didactique et précisé le corpus analysé pour cette contribution, nous présenterons une analyse en deux volets. Le premier volet (4) compare, au niveau macro, la mise en œuvre générale de l’ingénierie par les formatrices de différents groupements. Il est notamment centré sur la dimension temporelle de ces mises en œuvre. Le second volet (5), plus qualitatif et micro, analyse le statut du texte dans les temps de socialisation de deux ateliers différents mis en œuvre dans deux groupements de tutorats distincts.

4 Les variations de mise en œuvre de l’espace-temps du cycle d’ateliers d’écriture

4.1 Les variations organisationnelles

Nous centrons notre analyse sur les critères temporels d’organisation car ils nous semblent être les plus précis pour décrire la place accordée au texte dans les quatre groupements de tutorats que nous nommerons A, B, C et D. En effet, la dimension temporelle pouvait être interprétée par les formatrices de façons variées. Ainsi nous observons (a) la répartition sur les séances de tutorats des quatre ateliers d’écriture, au niveau annuel, (b) la situation temporelle de l’atelier au niveau de la séance de tutorat et (c) la durée des temps de socialisation des textes rédigés dans chaque atelier. Afin d’avoir une vue d’ensemble des différences de mises en œuvre, nous analyserons d’abord les choix réalisés dans chacun des tutorats et puis en fonction des ateliers.

Avant de présenter ces données temporelles très diverses, nous précisons que le critère temporel a été avancé par un formateur pour refuser de participer à l’ingénierie. En effet, il a estimé que le temps dévolu aux ateliers d’écriture serait une perte dans les séances de tutorat. C’est aussi le cas du tutorat C qui a conduit le cycle d’atelier d’écriture en dehors des séances de tutorat, à la demande d’une formatrice qui ne participe pas à l’ingénierie.

Tableau 2 : Données temporelles sur la mise en œuvre du cycle d’ateliers d’écriture par tutorat et par atelier

Tutorat	A	B	C	D
Composition du tutorat	1 PEMF 1 PINSPÉ 6 stagiaires	1 PEMF 1 PINSPÉ 6 stagiaires	2 PINSPÉ 2 stagiaires	2 PEMF 1 PINSPÉ 12 stagiaires
Situation des ateliers d’Écriture (AE) dans l’année	AE1 : septembre AE2 : janvier AE3 : mars AE4 : avril	AE1 : octobre AE2 : mars AE3 : avril AE4 : juin	AE1 : octobre AE2 : janvier AE3 : avril AE4 : mai	AE1 : septembre AE2 : janvier AE3 : mars AE4 : avril
Situation des AE dans la séance de tutorat	AE1234 : au milieu de la séance	AE123 : toute la séance AE4 : en dehors de la séance	AE1 : juste avant la séance AE234 : en dehors de la séance	AE1234 : au début de la séance
Durée des temps de socialisation par AE en minutes	AE1 : 16 AE2 : 26 AE3 : 22 AE4 : 41	AE1 : 35 AE2 : 57 AE3 : 43 AE4 : 45	AE1 : 6 AE2 : 14 AE3 : 15 AE4 : 25	AE1 : 15 AE2 : 11 AE3 : 9 AE4 : 9
Durée totale Durée moyenne	Total : 105 Moyenne : 26	Total : 180 Moyenne : 45	Total : 60 Moyenne : 15	Total : 44 Moyenne : 11

La répartition des AE sur l’année est diverse. Si l’ordre de mise en œuvre des consignes d’écriture a été respecté par tous les tutorats, les tutorats B et C ont choisi d’organiser l’AE1 lors de la deuxième séance de tutorat afin de présenter le projet aux stagiaires au

cours de la première séance. Nous interprétons ce choix comme une précaution liée à l'originalité du dispositif et à la dimension personnelle et engageante de l'écriture qui peut générer de l'insécurité linguistique auprès d'un public non spécialiste, tant formatrices que stagiaires.

Des variations sont observées aussi sur la situation au sein des séances de tutorat des AE organisés en début, au milieu ou en dehors des séances. Le tutorat B mène l'atelier d'écriture pendant toute la séance de tutorat. Le tutorat D considère les AE comme des rituels permettant d'introduire la séance en transposant la pratique des rituels d'écriture dans les classes élémentaires à la séance de tutorat.

Le temps consacré à la socialisation des écrits varie du simple au triple. Le nombre de stagiaires n'explique pas les variations temporelles de la durée des socialisations, comme le montre le groupement D qui a le plus grand nombre de stagiaires et la plus petite moyenne de temps de socialisation des écrits.

Ainsi, nous observons la variété des mises en œuvre de la phase de socialisation des écrits en termes de temporalité. Dans les entretiens, les formatrices s'accordent sur le fait que les modalités d'organisation et d'animation des ateliers n'ont pas fait l'objet d'une préparation et constituent un impensé. Nous nous interrogeons maintenant sur les liens entre les écarts observés et le rapport à l'écriture et au texte littéraire des formatrices.

4.2 Le rapport à l'écriture déclaré des formatrices

Les entretiens nous ont permis d'approcher le rapport à l'écriture déclaré des formatrices. La très grande majorité d'entre elles a rédigé un écrit académique. Une seule formatrice n'a pas rédigé de mémoire universitaire car son cursus de sciences prévoyait un autre type d'écrit. Toutes les formatrices déclarent des pratiques d'écriture personnelle que nous qualifions de non fonctionnelles. La moitié d'entre elles déclare avoir une pratique d'écriture créative : poétique sur papier ou via les réseaux sociaux ou narrative avec la production d'albums de littérature de jeunesse ou de romans. La moitié d'entre elles déclare écrire dans des carnets afin de conserver des titres d'œuvres artistiques, des énoncés lus ou entendus et le souvenir de moments. Une PEMF déclare travailler de façon plastique des écritures inventées. Toutes les formatrices partagent une vision de l'écriture comme un processus complexe et puissant et y associent des émotions positives telles que le plaisir, l'affection et l'émerveillement. La moitié des formatrices, toutes disciplines d'origine et statuts confondus, expriment des émotions ambivalentes face à l'écriture. En effet, elles évoquent le plaisir du geste d'écriture et ses effets sur la personne mais aussi une douleur associée au passage à l'écrit. Une PINSPE de Lettres évoque l'angoisse de la page blanche et la douleur de ne pouvoir égaler les grands auteurs. La moitié des formatrices collaboratrices a déjà participé ou animé un atelier d'écriture.

Nous pouvons voir dans cette convergence des résultats un biais lié à la participation des formatrices collaboratrices à cette ingénierie de recherche. En effet, il semble que le fait même de participer à cette recherche sélectionne un profil particulier de formatrices qui sont familières de situations d'écriture personnelle et ouvertes à des expérimentations liées à l'écriture. En effet, une posture de lâcher-prise est nécessaire pour accepter d'écrire sous les regards des pairs et des stagiaires et de commenter les textes inédits et rédigés sur le vif de l'atelier. Ces commentaires nécessitent une expertise à propos des enjeux du tutorat et des conceptions du développement professionnel des professeurs des écoles stagiaires. L'analyse d'extraits des socialisations nous permet d'analyser le statut accordé au texte et de comprendre la nature des commentaires qu'il suscite.

5 Analyse du statut du texte dans la phase de socialisation des écrits

5.1 Texte-tremplin, texte-objet, texte-signe et texte-action : les quatre postures de lecture repérées dans la phase de socialisation des écrits

Cette analyse exploratoire permet de mettre à jour des postures de lecture dans les commentaires suscités par les écrits rédigés en atelier. Nous retenons quatre postures de lecture parmi celles définies par Bucheton (2000) et Le Goff (2020), à savoir le texte-tremplin, le texte-objet, le texte-signe et le texte-action. Des gestes langagiers et des modes de prise en compte du texte sont associés à chacune de ces postures. Nous présentons les postures de la plus fréquente à la moins fréquente telles que nous les avons repérées dans les commentaires des formatrices en phase de socialisation.

La posture dominante est celle de texte-tremplin. Elle consiste en la formulation de commentaires sur les enjeux professionnels tels que nommer et décrire des pratiques, nommer des concepts, mettre en relation plusieurs situations professionnelles, citer des chercheurs ou des recherches, questionner la formation, faire des liens entre les différentes composantes de la formation, se questionner, pointer l'évolution professionnelle entre les ateliers. Le lexique professionnel est employé majoritairement car le texte est considéré comme un tremplin pour discuter différents aspects du développement professionnel des stagiaires.

La posture de lecture du texte-objet est une posture moins présente dans notre corpus. Elle consiste en la formulation de commentaires métalinguistiques tels qu'évoquer le processus scriptural ou la planification, citer le texte, relire un extrait, comparer des extraits, repérer des effets stylistiques, faire le lien entre les consignes, discuter l'interprétation de la consigne. Le vocabulaire métalinguistique est employé dans les commentaires associés à cette posture qui prend pour objet de discussion la dimension linguistique du texte.

Nous avons repéré plus rarement la présence de la posture de lecture de texte-signe. Le texte est interprété par les formatrices qui cherchent à comprendre le sens caché du texte. Ainsi, cette posture donne à voir des gestes interprétatifs. Le lexique employé est celui de l'exégèse, de l'analyse.

Enfin, la posture la moins présente est celle de texte-action dans laquelle les formatrices jouent le jeu de la fiction suscité par les écrits présentés. Nous associons à cette posture différents gestes langagiers tels qu'exprimer des émotions lectorales, formuler un jugement axiologique et esthétique, jouer le jeu de la fiction, actionner le processus d'empathie et s'identifier à l'enseignant-personnage. Le lexique dominant dans ce cas exprime les émotions, l'imaginaire et les valeurs des formatrices. Il semblerait que cette posture soit plus particulièrement suscitée par une consigne en particulier, celle du deuxième atelier d'écriture intitulé le selfie professionnel. En effet, cette consigne consiste en un autoportrait littéraire instantané [29] qui semble entraîner des effets de fictionnalisation de l'enseignant comme personnage.

Afin d'exemplifier les quatre statuts du texte que nous avons repérés, nous procédons à deux études d'extraits de transcription de moments de socialisation et de commentaires des écrits.

5.2 Le statut du texte dans deux extraits de transcription des temps d'échanges

Pour chacun des extraits analysés, nous présentons une partie de la transcription de la socialisation d'un atelier pour un groupement de tutorat. Les transcriptions ont été réalisées

selon les conventions du GARS^{iv} et les tours de paroles sont numérotés. Afin de faciliter la compréhension des échanges qui suivent, nous reproduisons le texte lu, objet des commentaires, en italique dans sa version écrite telle qu'elle est oralisée. Des indications liées au langage non-verbal sont formulées entre parenthèses. Des éléments d'analyse concernant des éléments mis en gras dans la transcription sont précisés en regard.

5.2.1 Tutorat B : texte-tremplin, texte-objet et texte-signé

Le premier extrait est issu de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture n°3 consacré à l'écriture professionnelle dans le groupement de tutorat B. Composé de 6 stagiaires (DIU), d'une PINSPÉ et d'une PEMF, ce groupement de tutorat a généralement consacré la totalité de la séance à la mise en œuvre des ateliers. Ici, la PINSPÉ D. prend en charge l'animation des ateliers, choisit l'ordre de lecture et fait commenter chaque texte séparément. Notre analyse s'intéresse particulièrement à ses commentaires.

- 11 DIU C. « *Le premier cahier journal que j'ai fait en tant que DIU a été l'écrit professionnel le plus compliqué à remplir. Tout était nouveau, tout était flou, de la trame au contenu. J'avais tenté de m'inspirer de documents de PE aguerris pour y trouver de la matière mais j'avais l'impression de naviguer à vue au milieu du brouillard.*
Avec le temps, ce document qui me paraissait complexe et difficile à compléter est devenu le squelette de mes journées en même temps qu'il me permet de garder le cap. »
c'est ce que j'ai dit à Mathilde en fait je savais pas trop ce que je faisais je sais pas vous mais
- 12 PINSPÉ D. allez soyons honnêtes hein et vous au début ? bon
- 13 DIU C. le cahier-journal pour moi c'est un peu voilà ce qui caractérise l'année en général quoi c'est-à-dire qu'au début voilà j'ai du mal à savoir quoi faire les progressions c'était un mystère moi et là avec le temps voilà bah tout le lien
- 14 PINSPÉ D. alors ce qui est intéressant dans ce que tu dis c'est que tu as tenté de t'inspirer de documents de PE aguerris donc à un moment donné ça a pas répondu tu t'y es noyée tu avais l'impression d'être dans le
- 15 DIU C. enfin j'hésite à arrêter parce qu'en fait moi j'essayais de ben de m'appuyer sur quelque chose mais au final il faut faire ses propres outils les faire évoluer...
- 16 PINSPÉ D. parce que la modélisation à un moment donné fait qu'on te donne ça comme enfin un outil qu'il faudrait dans lequel il faudrait rentrer bah il y a cette question de peut-être de maturation enfin dans la conception... toi tu dis au début il faut quelque chose et puis qu'on habite fait évoluer en fait d'accord parce que c'est intéressant en termes de formation est-ce qu'on du coup est-ce qu'on laisse se construire quelque chose sans rien ? est-ce qu'on part d'une base ? voilà
- 17 DIU C. bah disons que c'est suite à la première visite de la PEMF que j'ai modifié
- 18 PINSPÉ D. ta façon de penser cette...
- 19 DIU C. bah disons que je vais modifier sur la forme mais on voit des choses qu'il faut qui n'apparaissent pas et qu'il faudrait faire apparaître mais effectivement ce n'est pas là mais c'était très pertinent parce qu'effectivement après ça comment dire oui ça clarifie
- 20 PINSPÉ D. donc c'est bien un outil finalement ? enfin c'est un écrit personnel quand même cet écrit-là professionnel
- 21 DIU J. oui il est personnel il est adapté à chacun
- 22 PINSPÉ D. non vous diriez pas parce que toi tu l'as tu l'as ajusté dans un sens à l'aide de conseils mais tu l'as ajusté pour qu'il devienne un peu opérant c'est ça ? mais qui n'est pas celui que tu as eu à la base et que tu as que tu t'es servi en tout cas le celui de ton PE aguerris c'est quelque chose que tu as transformé est-ce que

- c'est le cas pour vous autres là de d'avoir de tordre ces outils-là pour en faire pour les mettre à votre patte ? est-ce que c'est ça qui se passe ou qui s'est passé cette année ?
- 23 DIU C. oui
- 24 PEMF M. il y en a qui disent oui c'est un outil indispensable il y en a qui disent moi j'en ai plus moi je peux pas m'en passer
- 25 PINSPE D. et dans votre formation vous l'avez rencontré pour la première fois dans vos visites de la PEMF en classe ? à la pré-rentree ?
- 26 DIU C les incontournables oui
- 27 PINSPE D. donc vous êtes parties de cette base-là et pour faire évoluer cet écrit en fonction de vos propres de votre façon de comprendre la classe et d'agir en classe O.K.

Comme dans l'ensemble des transcriptions des socialisations, la posture de lecture dominante dans cet extrait est la posture de texte-tremplin. La PINSPE D. questionne le statut de l'écrit professionnel et son appropriation « la conception » (16), « c'est un écrit personnel quand même cet écrit-là professionnel » (22) et « pour faire évoluer cet écrit » (27). Elle cherche à susciter des réactions de la part des autres stagiaires sur le contenu de l'écrit « soyons honnêtes hein et vous au début ? (12), « c'est le cas pour vous autres là ? » (22). Elle nomme un concept professionnel central dans l'enseignement en maternelle qu'elle applique à la formation à la production d'écrits professionnels, « la modélisation » (16). On observe plusieurs moments d'interrogation sur la formation « c'est intéressant en termes de formation » (16), « et dans votre formation » (25) et sur sa temporalité « et dans votre formation vous l'avez rencontré pour la première fois dans vos visites de la PEMF M. en classe ? à la pré-rentree ? » (25).

Cette posture de texte-tremplin est tissée avec la posture de texte-objet, dans la mesure où la PINSPE D. reprend à deux reprises une formulation issue du texte support « les PE aguerris » (14), « ton PE aguerris » (22). On peut y voir un souci de personnaliser l'accompagnement. Ces citations semblent agir comme des relances pour permettre à la stagiaire de développer son appropriation du cahier journal.

Enfin, la formatrice accorde le statut de texte-signe à l'écrit de la stagiaire, comme le montre cette intervention qui articule les postures de texte-objet avec la citation du texte et de texte-signe avec son interprétation : « alors ce qui est intéressant dans ce que tu dis c'est que tu as tenté de t'inspirer de documents de PE aguerris donc à un moment donné ça a pas répondu tu t'y es noyée tu avais l'impression d'être dans le » (14). La PINSPE D. semble faire écho dans son interprétation à la métaphore maritime du texte « naviguer à vue au milieu du brouillard » (11).

Cet extrait donne à voir de façon majoritaire la posture de texte-tremplin, avec la formulation des enjeux professionnels du cahier journal en tant qu'écrit emblématique de la formation et du métier de professeur des écoles, des commentaires sur le développement professionnel de cette enseignante stagiaire à travers l'appropriation de cet écrit ainsi que des références aux modalités de la formation et à sa temporalité. Dans un nombre limité d'échanges, la formatrice articule trois postures de lecture différentes (texte-tremplin, texte-objet et texte-signe) et effectue ainsi une variété de gestes langagiers. Ainsi, cette mise en abyme sur les fonctions de l'écrit de préparation suscitée par la consigne de l'atelier n°3 nous paraît très riche dans la mise à jour des différentes fonctions de l'écriture et de la variété des rapports à l'écriture.

L'extrait suivant, issu d'un autre groupement et d'un autre atelier, présente un tissage de postures de lecture différent et moins fréquent dans l'ensemble du corpus.

5.2.2 Tutorat C : texte-action et texte-objet

Le second extrait est issu de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture n°2 dit du « selfie professionnel » par le groupement de tutorat C. Il est animé par deux PINSPE et n'est composé que de deux stagiaires volontaires car le cycle d'atelier d'écriture se déroule en dehors des séances sans la PEMF associée au tutorat. Dans cet atelier, une des deux PINSPE prend en charge l'animation et choisit l'ordre de lecture.

- 7 DIU Z. [...] donc on se dit les textes et après on échange un peu comme la dernière fois ?
- 8 PINSPE oui comme la dernière fois... vous commencez ?
- E.
- 10 DIU CL. *Il est onze heures, nous venons de poser nos manteaux, bonnets et écharpes. Les élèves rentrent de manière échelonnée dans la classe, parlent, chuchotent, crient parfois. Je suis haletante. J'accroche en quatrième vitesse mon écharpe sur le porte manteau derrière la porte. Elle tombe. Je la raccroche. J'ai perdu ma tasse de café. La dernière fois que j'ai vu mes lunettes ; elles étaient au coin construction à neuf heures dix. Je cours au coin « Chaperon rouge » de ma classe, enfile ma cape, mets la capuche. Je saute par-dessus les bancs, par terre, sors la boîte à histoire. Ils sont perplexes. Ils ont compris que quelque chose allait se passer. « Pourquoi t'es déguisée maîtresse ? » J'inspire et me racle la gorge, il faut que je me calme car ma voix ne sera pas claire si je suis essoufflée. Ils me regardent, peut-être même qu'ils sentent mon angoisse - silence radio. Je sors alors le drap vert que je déplie soigneusement en ménageant le suspense. Je cache discrètement derrière moi les marottes. J'ouvre le livre : « Il était une fois une petite fille qu'on appelait... » Les personnages prennent forme dans ma voix. Voilà le loup, je prends une grosse voix et je les regarde. Il y a des bouches semi-ouvertes, des sourires, des yeux ronds. Je souris, mon loup a dû leur paraître plutôt sympathique. Il est 11h20, je me tais, les regarde, souris : « L'histoire est finie. » Je suis calme, apaisée. Eux commencent à s'entortiller et à rire. Toujours assise au centre de mon cercle, en tailleur, je leur demande : « Alors, vous avez aimé cette histoire ? » (lecture expressive avec un débit de parole soutenu au début puis des effets de dramatisation à la fin)*
- 11 PINSPE haha moi j'adore moi je et déjà, je me disais j'aimerais bien [...] oui c'est vrai
- E. enfin ça donne envie et puis là voir la maîtresse en chaperon donc
- 12 PINSPE « sauter par-dessus les bancs »
- A.
- 13 PINSPE on vous imagine très bien sauter au-dessus des bancs dans la classe voler...
- E.
- 14 DIU CL. moi je te vois très bien aussi le « 09h10 » ah
- 15 DIU Z. mais c'est exactement ça (l'échange se poursuit sur un autre texte)

Ce deuxième extrait joue aussi sur la mise en abyme entre la théâtralisation du conte patrimonial par l'enseignante et la double théâtralisation écrite et orale de ce selfie professionnel. L'écrit lu présente une situation de lecture médiatisée avec des marottes du conte patrimonial « le Petit Chaperon rouge ». La situation de lecture didactisée décrite est caractéristique de l'enseignement au cycle 1.

Cet extrait illustre la posture de lecture du texte-action. En effet, au début de la phase de socialisation des textes, il est rappelé par la DIU Z. que les textes vont être lus puis discutés comme c'est l'habitude dans ce groupement « donc on se dit les textes et après on échange un peu comme la dernière fois ? » (7). Notons que l'animation de l'atelier est ici prise en charge par une stagiaire. Les commentaires des textes sont donc prévus à l'issue de toutes les lectures. Cependant, comme s'ils étaient irrépressibles, des commentaires sont formulés à la suite du premier texte. La PINSPE E. va ainsi à l'encontre de ce qui avait été décidé, à

savoir écouter l'ensemble des textes, et réagit avec des interjections « haha moi j'adore » (11). Comme une lectrice de fiction, elle exprime des jugements de goût sur l'écrit de DIU CL. avec un lexique mélioratif « j'adore » (11), « ça donne envie » (11). De plus, elle verbalise des représentations mentales à travers le champ lexical de la vue « voir » (11) et « on vous imagine très bien » (13). Dans le discours de cette formatrice, la stagiaire est désignée à la troisième personne et par ce syntagme « la maitresse en chaperon » (11). La DIU Z. adopte aussi cette posture de lecture de texte-action « moi je te vois très bien aussi » (14). Il semble que la DIU CL. soit reconnue à la fois comme enseignante et comme personnage de l'écrit, dans un effet de fictionnalisation.

Dans une certaine connivence, la PINSPE A. et la DIU Z. renforcent ce jeu de la fiction en citant l'écrit avec « sauter par-dessus les bancs » (12) et « le 9h10 » (14). Dans ce cas, le statut de texte-objet semble étayer le statut de texte-action et affirmer la jubilation à se représenter mentalement l'enseignant-personnage dans une situation professionnelle. La consigne d'écriture du selfie professionnel suscite en effet la mise en scène de l'enseignant dans une situation professionnelle de son choix.

6 Discussion

Ces deux extraits de socialisation des écrits rédigés en atelier donnent à voir différents tissages de postures de lecture des textes dans les commentaires des formatrices et de certaines participantes de l'atelier. Considéré dans la plupart des échanges comme un tremplin, le texte est prétexte à la formulation d'enjeux professionnels ajustés aux préoccupations des enseignantes stagiaires. Les commentaires des formatrices sont précis, personnalisés comme il est attendu dans une relation de tutorat. Ils répondent aux écrits de type autobiographique par rapport à la temporalité de l'entrée dans le métier et au développement professionnel de chacune des stagiaires. Les différents statuts des textes s'articulent donc tout au long des échanges. L'analyse de ces deux extraits permet de montrer que les stagiaires accordent au texte le même statut que les formatrices, garantes de l'animation de l'atelier et de ses phases.

Cette variété de postures nous semble constituer un levier de personnalisation de l'accompagnement en contexte de tutorat. La capacité à mobiliser ces différents statuts du texte et la variété des mises en œuvre du dispositif nous paraissent explicables en partie par les conceptions du développement professionnel des enseignants débutants qu'ont les formatrices. En effet, nous avons constaté une similarité des rapports à l'écriture des formatrices collaboratrices. Cette uniformité peut susciter des interrogations sur la reproductibilité du dispositif en formation. Pour autant, nous avons observé une variété de mises en œuvre temporelles du cycle d'ateliers d'écriture. Ces premiers constats demandent à être confirmés sur l'ensemble du corpus dans la suite des analyses prévues dans le projet doctoral.

7 Conclusion et perspectives

Ce volet de notre recherche montre en quoi le statut accordé aux textes des enseignants débutants produits en atelier d'écriture constitue un point d'intérêt pour le développement professionnel des enseignants. Les textes suscités par les consignes permettent d'échanger autour de problématiques et d'enjeux choisis par les formatrices et les stagiaires dans l'actualité de leur développement professionnel. La cohérence de la formation paraît renforcée par ces temps réflexifs qui regroupent dans une même dynamique formatrices expérimentées et enseignantes débutantes.

La variété des mises en œuvre et des statuts accordés aux textes se situe à l'articulation du rapport à l'écriture et à la littérature des formatrices et de leurs conceptions de la formation. La capacité à accorder différents statuts à un même texte semble constituer une plus-value pour l'accompagnement des enseignants débutants. Ces postures de lecture combinables et complémentaires reconnaissent la valeur des textes rédigés par des scripteurs ordinaires et font place à la variété des sujets lecteurs scripteurs. Les textes singuliers fonctionnent comme des tremplins pour conceptualiser des enjeux professionnels. Ainsi, animer la discussion d'un atelier d'écriture professionnalisant, c'est adopter une variété de postures par rapport aux textes rédigés afin d'articuler l'individuel et le collectif ainsi que les dimensions professionnelles, métalinguistiques et fictionnelles.

Références bibliographiques

1. C. Boniface, O. Pimet, Les ateliers d'écriture, 13-14 (Retz, Paris, 1992)
2. I. Delcambre, Littéracies universitaires et mémoires professionnels, Questions Vives **30** (2018). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3072>
3. A. Jorro, B. Raucourt, Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, 131, 129 (2e éd. actualisée, De Boeck supérieur, Bruxelles, 2022)
4. J. Goody (Trad.: J.-C. Lejosne), La technologie de l'intellect, Pratiques **131-132**, 7-30 (2006)
5. D.R. Olson (Trad. 1998), L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée (Retz, Paris, 1994)
6. J. Crinon, M. Guiguet, Écriture et professionnalisation, Rev. Fr. Pédag. **156**, 117-169 (2006)
7. S. Vanhulle, Comprendre des parcours d'écriture réflexive : Enjeux de formation et de recherche, in Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire (Presses Universitaires de France, Paris, 2002), pp. 227-246. <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0227>
8. B. Daunay, Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique (Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2011)
9. C. Scheepers, Les préparations de cours : Apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre, Le Fr. Aujourd'hui **184(1)**, 17-28 (2014). <https://doi.org/10.3917/lfa.184.0017>
10. M. Jorge, P.-Y. Testenoire, Les notes de cours des enseignants : Des objets écrits à identifier (Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2025)
11. C. Garcia-Debanc, Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur heuristique de trois concepts de la didactique du français langue première, Pratiques **189-190**, §14 (2022). <https://doi.org/10.4000/pratiques.9653>
12. A.-M. Petitjean, La littérature sur le métier : Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités, en France, aux États-Unis et au Québec [Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise] (2013). <https://theses.fr/2013CERG0674>
13. V. Houdart-Merot, La création littéraire à l'université (Presses universitaires de Vincennes, Saint-Denis, 2018)
14. A. Roche, N. Voltz, A. Guiguet, L'atelier d'écriture : Éléments pour la rédaction du texte littéraire (3e éd. entièrement revue et corrigée, A. Colin, Paris, 2009)
15. E. Bing, Et je nageai jusqu'à la page... (Édition des femmes, Paris, 1993)
16. J. Lafont-Terranova, Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : L'apport des ateliers d'écriture (Presses universitaires de Namur, Namur, 2009)
17. C. Oriol-Boyer, Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres, Pratiques **26**, 94-112 (1980). <https://doi.org/10.3406/prati.1980.1160>
18. C. Garcia-Debanc, De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français, Pratiques **61(1)**, 29-56 (1989). <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1501>
19. M. Brunel, F. Rinck, Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ?, Pratiques. Linguistique, littérature, didactique **171-172** (2016). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3197>

20. F. Berlou, C. Domp martin, Raconter son histoire avec les langues, *Rech. Didact. Lang. Cult.* **18**, 2 (2021). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9430>
21. C. Barré-De Miniac, Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions, *Pratiques* **113-114**, 29-40 (2002)
22. C. Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques* (Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2015)
23. M.-C. Penloup, *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire* [Thèse de doctorat, Université de Rouen] (1995). <https://theses.fr/1995ROUEL236>
24. M. Dabène, Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères* **4**, 9-22 (1991). <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
25. D. Dubois-Marcoin, C. Tauveron, Présentation, *Repères* **37**, 5-25 (2008). <https://doi.org/10.4000/reperes.417>
26. D. Bucheton, Les postures de lecture : entre schèmes d'action et complexité interprétative, *Les Actes de Lecture* **70**, 201-213 (2000)
27. F. Le Goff, Les postures de lecture, vingt ans après, *Repères* **66**, 45-64 (2022). <https://doi.org/10.4000/reperes.5387>
28. G. Langlade, A. Rouxel, *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature* (Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2004)
29. C. Pujade, C. Garcia-Debanc, Un atelier d'écriture créative personnelle au service de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants : Écrire un selfie professionnel, *SHS Web Conf.* 191, 07019 (2024). <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107019>
30. M. Artigue, Ingénierie didactique, *Rech. Didact. Math.* **9**, 281-308 (1988)

ⁱ Les consignes ont été transmises en écriture inclusive. Nous les reproduisons telles quelles.

ⁱⁱ PINSPE : Professeur de l'Institut National Supérieur de l'Éducation

ⁱⁱⁱ PEMF : Professeur des Écoles Maître Formateur

^{iv} GARS : Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe