

## **Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ?**

Anne Clerc-Georgy

### **Résumé**

La maîtrise de compétences en lecture-écriture chez les futurs enseignants préscolaires et primaires est une attente implicite en formation des enseignants. Il est courant de considérer que, porteurs d'une maturité, ils se sont formés à la littératie durant leur scolarité. A ce premier constat, il convient d'ajouter le fait que l'écriture en formation est souvent considérée comme un outil privilégié de la construction de savoirs et de développement professionnel des futurs enseignants. Les résultats présentés dans cette contribution montrent que ces deux « allant-de-soi » méritent d'être discutés. Non seulement, les étudiants, à l'entrée en formation, sont loin de tous maîtriser ces outils, mais l'écriture dans certains cas peut même se révéler un obstacle à la formation. Faire écrire les étudiants, oui, mais à certaines conditions...

### **Mots-clés**

 criture en formation, formation des enseignants, appropriation de savoirs, développement professionnel, rapport au savoir.  criture en formation ultats pré mais à certaines conditions...tion. professionnel de ces futurs enseignants. Les résultats pré

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

---

### **Auteurs**

Anne Clerc-Georgy, HEP Vaud, Av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne  
anne.clerc-georgy@hepl.ch

# Maîtrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel ?

Anne Clerc-Georgy

Depuis une dizaine d'années, les visées de professionnalisation des enseignants ont conduit à de nombreuses réformes et ont entraîné les institutions dans un processus de tertiarisation de la formation. En Suisse, ce processus s'est matérialisé dans la création d'Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) qui ont remplacé les anciennes Ecoles Normales. Pour la formation initiale à l'enseignement primaire, menant au titre de Bachelor of Arts, ces nouvelles formations s'adressent à des étudiants en possession d'une maturité (équivalent du Bac français), alors que précédemment, on entrait à l'école normale à la fin de la scolarité obligatoire. Cette universitarisation de la formation a eu pour conséquence une augmentation des exigences en matière d'appropriation de savoirs théoriques issus des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Dans cette perspective, il est implicitement attendu des futurs enseignants une certaine maîtrise de la lecture et de l'écriture de l'ordre de ce que Bautier (2008) appelle la littératie étendue « c'est-à-dire d'une pratique de l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire, et non un écrit réduit à du stockage d'information, à de la transcription ou simple notation. » (p.2). En d'autres termes, les étudiants sont censés pouvoir lire des textes de nature scientifique, s'en approprier les contenus et produire des textes qui correspondent au genres<sup>1</sup> attendus en formation (fiche de lecture, bilan de formation, analyse de pratique, mémoire professionnel...), ces attentes étant souvent implicites.

Notre recherche doctorale a porté sur le rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. Pour le faire, nous avons analysé des productions écrites d'étudiants récoltées tout au long de leur formation. Nous avons cherché à comprendre les liens entre l'appropriation des savoirs théoriques et des travaux issus de la recherche proposés en formation et la nature des significations construites par les étudiants à propos de l'enseignement-apprentissage et plus spécifiquement du rôle de l'enseignement dans la construction des inégalités scolaires. La recherche a permis de décrire différents parcours de formation reliés aux postures adoptées par les futurs enseignants. Cette contribution se centre plus particulièrement sur la maîtrise des outils littéraires dans chacune de ces catégories de postures.

## Développement professionnel et rapport au savoir des étudiants en formation à l'enseignement

En référence aux travaux de Vygotski, nous considérons la formation dans la perspective du développement intellectuel et professionnel des futurs enseignants. C'est dans cette visée qu'il est demandé aux étudiants de s'approprier un certain nombre de cadres théoriques offerts comme autant de figures de significations (Brossard, 2002). L'intériorisation de ces savoirs académiques entre en tension avec les conceptions spontanées et devient potentiellement génératrice de développement (Vygotski, 1934/1997). L'appropriation de concepts académiques favorise la construction de nouvelles généralisations et permet la restructuration des concepts spontanés, construits de manière aléatoire et non consciente au gré des expériences de chacun. Elle vise ainsi le développement du sujet (Bulea, Bota & Bronckart, 2006). L'élaboration de nouvelles significations peut ainsi favoriser chez les futurs enseignants une attention plus consciente et volontaire sur certaines dimensions de l'enseignement-apprentissage et une meilleure compréhension de phénomènes propres à leur profession.

---

<sup>1</sup> La notion de *genre de texte*, selon Bronckart (1997) désigne un ensemble de textes (oraux ou écrits) dont les similitudes sont suffisamment importantes pour qu'ils soient regroupés sous une même appellation stable (roman, recette, exposé, sermon...). Cette notion est issue de démarches qui ont constitué à décrire différents textes et leurs usages. Cependant, ces démarches n'ont pas permis d'aboutir à un classement stable et définitif des genres de texte et ces genres restent en perpétuel mouvement.

A la suite des travaux de l'équipe ESCOL<sup>2</sup> (Charlot, 1997, Charlot, Bautier & Rochex, 1992, Bautier & Rochex, 2004), nous considérons le rapport au savoir comme relevant de l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec l'apprendre et avec le savoir. Ce rapport au savoir va se matérialiser dans une posture qui, si on reprend les logiques extrêmes définies par Bautier, Rochex et Charlot (2000) relève soit de l'ordre du cheminement soit de celui de l'apprentissage. Les étudiants qui se situent dans la première logique ne valorisent les savoirs que dans la mesure où ils les considèrent comme directement utiles. Ils ne voient dans les situations de formation qu'une suite de tâches à accomplir dans le but d'obtenir leur titre d'enseignant. A l'inverse, les étudiants qui se situent dans une logique de l'apprentissage identifient les enjeux de formation au-delà des tâches proposées qu'ils considèrent comme des prétextes à l'apprentissage. Ils construisent des généralisations et établissent des liens entre les différentes situations proposées. Ils cherchent à comprendre comment ils se forment et ce à quoi ils se forment. Force est de constater que, confrontés à une même situation, tous les étudiants ne l'interprètent pas de façon identique et certains, bien que très motivés, passent à côté des enjeux de la formation. A ce sujet, Riopel (2006) a montré que pour donner du sens à leur formation, les étudiants doivent pouvoir identifier comment ils se forment et ce qui leur permet de se former.

Chez le futur enseignant, le rapport au savoir participe à sa construction identitaire et joue un rôle dans son engagement en formation et dans ses conceptions de l'enseignement apprentissage (Riopel, 2006). Les travaux de l'équipe ESCOL ont montré comment les pratiques enseignantes favorisaient ou pas la construction d'une posture de secondarisation requise par l'école. En effet, la construction de savoirs nécessite l'usage de cette mise à distance, de la décontextualisation-recontextualisation de ces savoirs, de l'adoption d'une forme linguistique qualifiée par Bakhtine<sup>3</sup> de "genres seconds" par opposition aux "genres premiers", spontanés et enracinés dans le contexte d'une situation. Ainsi, ce processus de secondarisation consiste à décontextualiser les savoirs par rapport à leur condition de production (locuteur, exemple concret, lien avec la vie quotidienne, relation affective avec l'enseignant, contenu émotionnel...) et à les recontextualiser dans des systèmes de pensée propres à l'école (listes, nomenclatures, classifications, structures mathématiques...) (Bautier & Rochex, 2004 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier, 2005). Pour accompagner les élèves dans l'identification et la mise en œuvre des registres attendus (raconter, expérimenter, décrire ou questionner, généraliser, secondariser), l'enseignant devrait pouvoir identifier ces registres, les mettre en œuvre consciemment et guider les élèves dans leur usage.

Notre intérêt est de comprendre les liens entre le rapport au savoir et à l'apprendre des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité et leur investissement en formation, la nature des significations qu'ils construisent ainsi que leurs conceptions du rôle de l'enseignement dans la réussite des apprentissages des élèves. Les postures énonciatives adoptées par les étudiants peuvent fournir des indicateurs des types d'investissement en formation (Clerc, 2013).

## **L'écriture, un outil en formation des enseignants**

Dans la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997), l'écriture est considérée comme un médiateur puissant de la construction de savoirs. Pour les étudiants en formation, elle fait l'objet de résistances et est souvent réduite à sa fonction de transmission de l'information. Ces travaux considèrent que les exigences en matière d'écriture n'ont d'autre objet que de démontrer leurs acquis aux formateurs (Clerc & Vanini De Carlo, soumis).

Dans la formation à l'enseignement à la HEP Vaud, il est demandé aux étudiants de produire de nombreux textes dont la visée est l'intégration de savoirs académiques et leur articulation avec la pratique (fiches de lecture avec conséquences sur la pratique, préparations argumentées de séquences d'enseignement, analyses de situations problématiques, récits réflexifs, bilans d'acquis...). La formation présente des cadres

---

<sup>2</sup> ESCOL est le nom de l'équipe de recherche "Education Scolarisation" de l'Université Paris 8, fondée en 1987 par Bernard Charlot.

<sup>3</sup> Pour ne pas égarer le lecteur, nous maintenons la référence à Bakhtine, bien que depuis la parution de l'ouvrage de Bronckart et Bota (2011), l'origine de l'ensemble des idées attribuées à cet auteur est remise en question. Celles-ci seraient l'amalgame des travaux de Medvedev, Volochinov et Bakhtine, ce dernier ayant des idées politiques et philosophiques totalement opposées à celles des deux autres chercheurs soviétiques.

théoriques à s'approprier. Ces offres de significations sont proposées comme des grilles d'intelligibilité des phénomènes de la pratique. Le langage - et plus particulièrement l'écriture - va potentiellement favoriser chez l'étudiant, la construction de nouvelles significations, c'est-à-dire d'un système de sens qui lui permette de se dégager des cadres de références préconstruits et de les faire passer du statut de savoirs externes à celui d'outils de pensée (Vygotski, 1934/1997). Si l'intériorisation est un processus de transformation, le mouvement inverse l'est aussi. Les exigences liées à l'explicitation des processus de pensée dans des formes communicables contraignent la pensée, lui permettent de se réorganiser et d'augmenter ses possibilités de contrôle et d'autorégulation (Rochex, 1997).

Le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et du non-être) de la pensée dans le mot (...) Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie (Vygotski, 1934/1997, p. 430-431).

Le langage écrit, parce qu'il est adressé à un interlocuteur absent ou virtuel, requiert un mode de fonctionnement psychique spécifique, conscient, volontaire et réflexif, « un rapport méta-textuel à son texte » (Schneuwly, 1985). Le langage écrit constitue un médiateur puissant de réflexivité et de production de soi. Il favorise la transformation des savoirs proposés en significations, la reconfiguration des connaissances antérieures et l'appropriation des outils culturels offerts par la formation. L'écriture procède d'un travail conscient et volontaire (Vygotski, 1934/1997). La recherche du mot juste, le choix de la succession des idées dans l'ordre du discours, l'effort de représentation par la pensée de la situation et du destinataire et la lenteur inhérente à ce travail sont autant d'éléments propices à la construction de significations et à la réélaboration des expériences de formation. « Le motif d'agir langagièrement ne découle pas de la dynamique de la situation, mais de l'effort constant de l'énonciateur » (Schneuwly, 1985, p. 180). L'expression écrite permet la prise de distance d'avec le texte et donne ainsi naissance à la compréhension. De plus, elle participe au développement identitaire du futur enseignant (Cros, 2006) et à la professionnalisation de l'étudiant (Clerc, 2011 ; Morisse, Lafortune & Cros, 2011). Elle permet la négociation de sens nécessaire à la construction de significations. Vanhulle (2009) a montré que ces significations sont d'autant mieux appropriées que l'engagement dans cette négociation transparait dans des discours saturés d'opérations cognitives (restituer, reformuler, traduire...) et réflexives (juger, délibérer, négocier...).

Les processus de formation et de développement des étudiants peuvent donc se donner à voir dans leurs productions écrites au travers des significations qu'ils construisent, des transformations qu'ils opèrent sur les savoirs de référence proposés dans les cours, des tensions qu'ils expriment entre ces savoirs théoriques de référence en cours d'appropriation et les conceptions qu'ils ont construites spontanément au cours de leur parcours d'élève ou dans leurs premières expériences pratiques en stage ainsi que la façon dont ils tentent de résoudre ces tensions.

## **L'écriture, un révélateur des processus de formation**

Dans le cadre d'une recherche doctorale (Clerc, 2013), nous avons cherché à saisir les parcours de formation de futures enseignantes préscolaires et primaires, et plus spécifiquement la nature de leur appropriation des savoirs théoriques de référence telle qu'elle apparaît dans leurs productions écrites, ceci dans une perspective longitudinale, c'est-à-dire durant leurs trois ans de formation à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud. Pour le faire, nous avons récolté et analysé des productions écrites de 16 étudiantes. L'identification des savoirs de référence convoqués dans leurs écrits et surtout la nature du traitement de ces savoirs nous a permis de montrer les liens entre leurs compétences en littératie, la nature de leurs appropriations théoriques, les significations construites et leurs conceptions du rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves.

La recherche présentée ici s'appuie sur l'analyse de deux genres d'écrits produits par les étudiants tout au long de leur formation : des fiches de lectures<sup>4</sup> et des bilans annuels de formation<sup>5</sup> en lien avec la théma-

---

<sup>4</sup> Durant la première année, les étudiants ont dû produire une fiche de lecture à propos de la première partie de l'ouvrage « apprendre l'école, apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle » coordonné par Elisabeth Bautier (2006). Pour favoriser la comparaison entre la première et la deuxième année de formation, les mêmes étudiants ont produit une nouvelle fiche de lecture durant la deuxième année à propos de la troisième partie du même ouvrage.

tique enseignement-apprentissage. La fiche de lecture est un genre de texte particulièrement utilisé dans le monde scolaire. Elle correspond généralement à un résumé des concepts clés ou des thèses développées par un auteur. Elle devrait permettre à un lecteur potentiel de saisir l'essentiel de l'ouvrage sans qu'il lui soit nécessaire de le lire, et à l'auteur de la fiche de produire un aide mémoire. Dans le cas des fiches de lectures analysées, nous avons relevés si les étudiants avaient identifié les thèses défendues par les auteurs ainsi que les arguments développés pour justifier ces thèses. Les bilans de formation ont permis d'identifier les savoirs de référence convoqués par les étudiants, leur origine ainsi que la forme donnée à leur traitement par les étudiants. En outre, dans les bilans, nous avons relevé ce sur quoi porte le discours, l'évolution des conceptions de l'enseignement-apprentissage et la centration de l'attention de l'énonciateur.

Lors des analyses, l'écriture s'est révélée un outil particulièrement intéressant pour donner accès aux significations construites par les étudiants. Pour mieux comprendre comment ils s'approprient les savoirs théoriques en formation, la nature de ces appropriations et l'usage qu'ils en font dans leur discours, nous avons croisé analyse du contenu et analyse du discours.

La méthodologie de recherche (Clerc, sous-*presse*) articule différents travaux. Tout d'abord, ceux de Vanhulle (2009) à propos de l'analyse des processus d'appropriation des savoirs de référence, processus qui se caractérisent par une élaboration thématique qui articule des éléments issus de déterminations diverses orientant l'action et le discours sur l'action (savoirs de référence, pratiques, situations d'expérience, points de vue) et par le façonnage discursif de cette élaboration dans l'énonciation subjective. Ensuite, les travaux de Bautier, Rochex et Charlot (2000) sur le rapport au savoir et les postures plus ou moins favorables à l'apprentissage nous ont permis d'identifier, dans les écrits des étudiants, les indicateurs de secondarisation, de capacité à se ressaisir d'une expérience ou d'une situation observée pour la décontextualiser, la questionner et la faire dialoguer avec d'autres types de savoirs, de saisir les éléments à généraliser et de se départir de leur opinion pour la revisiter à l'aide de concepts scientifiques proposés en formation. La nature des opérations cognitives mises en œuvre par l'étudiant permet d'identifier ces processus de secondarisation (par exemple : restituer vs synthétiser ; juger-adhérer-rejeter vs analyser-évaluer-critiquer ; affirmer vs négocier...). Enfin, des travaux de Riopel (2006) nous avons retenu l'importance pour l'étudiant de pouvoir se décrire se formant et d'identifier ce qui change tant dans sa pratique que dans ses conceptions. Ces éléments, à savoir la conscience que l'étudiant a des changements ou de l'évolution de ses pratiques et de ses conceptions, sont des indicateurs de son investissement en formation.

Ainsi la grille d'analyse des productions écrites des étudiants comporte une première partie qui permet l'analyse du traitement du discours. Nous avons encodé chaque phrase, en repérant les opérations cognitives mises en œuvre (*restitution, reformulation, exemplification, transformation, traduction, analyse, jugement, négociation...*), les modalisations (*Logiques, déontiques, appréciatives et pragmatiques*) en référence aux travaux de Bronckart (1996), et les prises en charge énonciatives (Vanhulle, 2009).

L'articulation entre les phrases nous a permis de catégoriser différentes structures de texte. Parfois les étudiants accumulent, font alterner ou juxtaposent des propositions issues de différentes sources (savoirs de référence restitués ou interprétés, récits d'expérience, points de vue personnels, etc.). Dans ces textes nommés *juxtaposition*, les énoncés semblent empilés et indépendants les uns des autres, les opérations de pensées sont de l'ordre de la restitution et de la description. Elles sont révélatrices d'un apprentissage en surface (Marton, Quifang & Nagle, 1996).

Dans d'autres textes, les étudiants tentent quelques articulations plus ou moins maladroites entre les différents apports de la formation. Dans ces textes *articulation*, les opérations cognitives privilégiées sont la reformulation, l'exemplification et l'explication. Elles s'expriment sous la forme de métaphores et d'énoncés explicatifs reformulant des contenus de cours ou de lecture et par la référence à des éléments issus de la pratique, convoqués pour exemplifier ou justifier des acquis de formation. L'explication, lorsqu'elle est entreprise à partir de plusieurs points de départ conceptuels, peut être considérée comme un indice de maîtrise des savoirs (Brossard, 2004).

---

<sup>5</sup> A la fin de chaque année de formation, les étudiants ont rédigé un bilan de formation en lien avec les apports des modules liés à l'enseignement-apprentissage. A chaque fois, il leur été demandé de développer deux acquis en lien avec leur expérience en stage.

Dans d'autres textes, enfin, les étudiants construisent un discours qui intègre les différents apports de la formation, les reformule, les négocie et les fait dialoguer. L'énonciateur organise un texte *polyphonique* qui met en relation ou fait dialoguer les voix en présence. Dans ces textes *négociation*, le sujet s'institue comme énonciateur à l'intérieur d'une communauté, prend part au débat, non pas comme individu, mais comme sujet qui vise à donner les raisons de ses choix (Bernié, 2002). Les opérations cognitives mises en œuvre sont l'analyse, la discussion, la critique et la négociation. Elles révèlent ainsi la présence de tensions liées à l'appropriation de savoirs académiques.

Cette analyse du discours est croisée avec une analyse du contenu qui porte sur les savoirs académiques de référence (*issus des cours, des lectures ou d'ailleurs*), les points de vue (*de l'énonciateur ou rapporté*), la pratique (*la sienne ou celle observée, singulière ou en général*) et les processus de formation (*contenu, processus ou effets de la formation*). Ces contenus issus des productions d'étudiants sont d'abord identifiés et catégorisés, puis analysés selon qu'ils sont plus ou moins secondarisés, questionnés, reconfigurés, subjectivés.

Nous avons ensuite croisé ces analyses à l'évolution des conceptions des étudiants ainsi qu'à l'évolution de l'objet de leur attention, en lien avec les phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage et au rôle des pratiques enseignantes dans les apprentissages des élèves (Clerc, 2013). La démarche d'analyse est résumée dans le tableau ci-dessous.

Traitement du discours				Contenu thématique			
<b>Structure du texte</b> - juxtaposition - articulation - intégration	<b>Opérations cognitives</b>	<b>Modalisations</b> - Logiques - Déontiques - Appréciatives - Pragmatiques	<b>Prise en charge énonciative</b> - Discours neutre - « je » - prise en charge	<b>Savoirs académiques de référence</b> - du cours - du séminaire - des lectures - autres	<b>Point de vue</b> - de l'étudiant - rapporté	<b>La Pratique</b> - la sienne - celle du praticien - singulière - générale	<b>Le processus de formation</b> - contenu - processus - effets
↓ Constitution de Grappes (par année de formation)				↓ <b>Plus ou moins secondarisé, questionné, reconfiguré, subjectivé</b>			
↓ articulé avec							
<b>Articulation théorie – pratique</b> - Usage des apports théoriques - Usage de l'expérience pratique		<b>Forme donnée aux significations construites</b> - Certitudes, doxas - Prescriptions - Questionnement, alternatives			<b>La centration de l'attention</b> - Enseignant comme personne - Enseignant comme professionnel - Contenus de l'apprentissage - Processus d'apprentissage - Relation enseignement-apprentissage		

tableau 1 : analyse des données

## Des parcours de formation en regard des compétences en littératie

Les productions analysées ont permis de dessiner cinq types de parcours liés aux compétences en lecture-écriture des étudiants et à leur appropriation des savoirs théoriques proposés en formation :

### 1) *Savoir-faire à appliquer*

Dans cette catégorie figurent les étudiants qui ne répondent pas aux attentes de la formation en matière de lecture et d'écriture. Les parcours - *savoir-faire à appliquer* - sont le fait d'étudiants qui abordent la formation à la recherche d'outils ou de recettes à appliquer dans leur pratique. Ils traversent leur formation sans aucune appropriation apparente des savoirs proposés. Ils se situent dans le registre du *faire*, centrent

leur attention sur les actions visibles de l'enseignant et les décrivent de façon prescriptive. Ils ne progressent pas ou très peu durant leur parcours et ont tendance à construire - ou renforcer - un certain nombre de certitudes peu propices à la réduction des inégalités scolaire (Crinon, Marin & Bautier, 2008). Ils sont, pour la plupart d'entre eux, en échec définitif avant la fin de leur formation.

Dans leurs fiches de lecture, ils ne font preuve d'aucune appropriation apparente des contenus des ouvrages de référence : ils juxtaposent des éléments repris du texte initial sans que les thèses défendues par les auteurs ne soient repérées et démontrent une absence de compréhension de l'ouvrage. Le discours est neutre et ne fait pas l'objet de prises en charge énonciatives (*Le mythe de la modernité de la pensée de Pauline Kergomard porte sur les conceptions du développement et des apprentissages du jeune enfant. Il fonctionne par oppositions entre l'impensée et la pensée scientifique du développement de l'enfant, et entre la spontanéité de l'enfance et les contraintes didactiques. Cela est susceptible de se révéler ambigu sur la spécificité des modes d'apprentissage des élèves les plus jeunes.*).

Dans leurs bilans de formation, les étudiants de cette catégorie se contentent d'affirmer des acquis sans les décrire ni les expliquer (*J'ai l'impression que ces notions de compétences transversales et conflits cognitifs sont pour moi, au jour d'aujourd'hui acquises*). Ils font référence à la pratique pour démontrer ces acquis soit en décrivant une pratique générale à titre d'exemple, soit en affirmant un changement de pratique par rapport à celle d'avant cette année de formation (*Durant mes différents stages, qui la plupart étaient en première année d'enfantine, j'avais des difficultés par rapport aux consignes que je donnais*). Les acquis de ces étudiants sont centrés sur ce qui est à faire par l'enseignant et ceci sans référence aux apports théoriques de la formation.

## **2) Opinion et outils pour enseigner**

Les étudiants de cette catégorie ne semblent pas non plus maîtriser les attentes en matière de lecture et d'écriture. Les parcours - *opinions et outils pour enseigner* - sont le reflet de postures d'étudiants qui repèrent, dans la formation, les outils pratiques pour l'enseignement qui leur sont proposés. Ces étudiants considèrent souvent les savoirs théoriques comme des opinions qu'ils adoptent ou rejettent en fonction de leur propre opinion. Bien qu'ils terminent leur formation, ces étudiants ne progressent que très peu durant leur parcours, ni du point de vue de leur appropriation des savoirs théoriques proposés, ni dans la centration de leur attention - elle n'évolue pas en direction des apprentissages des élèves -, ni dans l'évolution de leurs conceptions initiales qui semblent plutôt renforcées.

Dans leurs fiches de lecture, ils adoptent le ton de la restitution et juxtaposent différents éléments repris du texte initial en inversant parfois le sens donné par les auteurs (*La réflexion de Mme Bautier est terre à terre mais elle est réaliste. L'influence du milieu social, culturel et économique est telle sur les enfants qu'il serait utopique de vouloir créer une école égalitaire*). Ils ne s'approprient pas les contenus de l'ouvrage de référence qu'ils remplacent ou opposent volontiers à leur opinion personnelle. Ces étudiants s'expriment en « je » dans leur fiche de lecture. Si dans leur première fiche de lecture, ils rendent visibles leurs difficultés de compréhension des propos des auteurs, dans la deuxième, ils vont jusqu'à inverser le sens des thèses défendues.

Dans leurs bilans de formation, ils convoquent les outils-recettes proposés dans la formation sans les relier nécessairement aux concepts théoriques dont ils permettent l'usage. Comme les étudiants de la première catégorie, ils ne mettent pas en œuvre des processus de secondarisation. Ils transforment les apports de la formation pour les faire coïncider aux pratiques observées et traduisent volontiers ces apports en lois ou en prescription pour l'enseignement (*Il est important de poser des questions métacognitives aux élèves car cette pratique renforce la motivation et rend l'apprentissage plus efficace*). Les acquis de ces étudiants sont centrés sur la recherche d'outils applicables par l'enseignant.

Les étudiants des parcours *opinion* construisent des *doxas* souvent contraires aux objectifs visés dans les modules de formation concernés. Plus précisément, malgré le travail sur la construction des inégalités (Bautier, 2006), ces étudiants renvoient la responsabilité des difficultés des élèves à leur famille. Cette perspective déficitaire persistante les empêche d'envisager des alternatives qui prendraient en compte le rôle de l'enseignant dans la réussite ou l'échec des élèves. Cette conception "ethnocentrique" de l'école empêche souvent les enseignants d'identifier les difficultés cognitives des élèves et les amène à redéfinir leurs objectifs et à abaisser leur niveau d'exigence pour ces élèves en difficulté (Cèbe & Goigoux, 1999).

### 3) Imitation et soumission

Les étudiants de cette catégorie sont ceux qui progressent le plus fortement durant leur parcours s'appropriant de plus en plus les contenus de la formation. Leurs compétences en littératie sont en construction et leurs productions évoluent de la juxtaposition vers l'articulation, voire parfois la négociation. Les parcours - *imitation et soumission* - révèlent des postures d'étudiants qui se soumettent, du moins au début de la formation, aux consignes des formateurs et considèrent que les savoirs proposés sont à traduire en prescriptions pour leur pratique future.

Dans leurs fiches de lecture, ils restituent sans erreurs les thèses défendues par les auteurs mais partiellement. Le discours est neutre mais laisse apparaître quelques indices de la présence de l'énonciateur (*Il nous faut montrer que derrière la tâche à proprement dite, il y a un apprentissage en jeu*). Le traitement de leurs fiches de lecture pourrait être qualifié de « scolaire », mais ceci semble favoriser leur progression en formation.

Dans leurs bilans, ces étudiants cherchent à traduire les apports théoriques de la formation de façon à les rendre « applicables » dans la pratique. Ceci les conduit, surtout en début de formation, à construire de nombreuses prescriptions pour l'enseignement. Cependant en avançant dans leur parcours, ces prescriptions se transforment petit à petit en conseils plus ouverts pour leur future pratique et ces étudiants prennent de plus en plus à leur compte les apports de la formation (*Je pense qu'en faisant expliciter les enfants, ils prennent plus conscience de leurs stratégies, de leur façon de procéder et de ce fait, apprennent mieux*). L'investissement de ces étudiants leur permet de progresser de façon remarquable, leurs acquis laissent de plus en plus apparaître un réel souci de permettre aux élèves de réussir leurs apprentissages.

### 4) Négociation

Les parcours de ces étudiants qui répondent aux attentes de la formation en matière de lecture-écriture font preuve d'une réelle progression et d'une certaine appropriation des contenus de la formation. Les parcours - *négociation* - démontrent une posture en formation portée par des étudiants qui abordent les savoirs proposés en les questionnant, en les comparant avec leurs conceptions préalables, avec la conscience des décalages entre leurs conceptions spontanées et ces savoirs académiques entre lesquels elles organisent la confrontation.

Dans leurs fiches de lecture, ces étudiants démontrent une réelle compréhension des thèses défendues par les auteurs, thèses qu'ils questionnent parfois et pour lesquelles ils nomment, en « je » les tensions qu'elles provoquent avec leurs conceptions initiales. Il est intéressant de remarquer la différence dans l'utilisation de la première personne entre ces étudiants et ceux des parcours *opinion*. Ils ne confondent plus leur propre opinion et les apports des auteurs, mais s'en saisissent pour les faire dialoguer et pour négocier de nouvelles significations (*Ce livre m'a fait prendre conscience que les enfants arrivent à l'école maternelle avec un bagage très différent les uns des autres. Certains n'ont pas eu accès aux mêmes apprentissages et entrent dans le monde de l'école avec un « temps de retard ». J'essaierai de combler « ce manque » pour leur permettre de continuer leur scolarité sur de bonnes bases.*).

Les bilans de formation de ces étudiants sont des récits de formation et plus particulièrement des récits d'effets de la formation sur leurs actions professionnelles, que parfois ils prescrivent, mais surtout dans lesquels ils se projettent (*Je pense que l'aisance à utiliser la métacognition viendra au fur et à mesure que je la pratiquerai*). Ces parcours *négociation* sont centrés sur l'acquisition d'une pratique professionnelle qu'ils s'autorisent à questionner. Les apports théoriques appropriés sont convoqués pour expliquer ou comprendre la pratique.

### 5) Appropriation

Dans ces parcours, les étudiants font preuve d'une grande maîtrise des compétences en littératie. Ils mettent en œuvre des processus de secondarisation dès leurs premiers écrits et s'approprient réellement les contenus de la formation. Ces parcours *appropriation* sont le fait d'étudiants dont la posture permet d'aborder les savoirs théoriques comme des outils pour penser, comprendre, analyser ou conceptualiser leur future profession.

Dans les fiches de lecture, le texte est pris en charge énonciativement, les étudiants adoptent un discours intégré et très riche en opérations cognitives variées. Ils « parlent » le contenu des ouvrages de référence



(C'est pourquoi, l'explicitation de cette forme scolaire devrait davantage préoccuper les enseignants pour que tous les élèves deviennent des acteurs et non pas des spectateurs de l'école. Il faudrait donc mettre des mots sur les implicites, apprendre à l'enfant à apprendre et ce, dès le plus jeune âge.).

Les bilans de ces étudiants sont aussi des récits de formation, mais cette fois centrés sur les effets de la formation sur leurs conceptions initiales qu'ils identifient et dont ils perçoivent l'évolution (*J'aime cette idée que l'élève, à travers l'auto- et la co-évaluation, devient acteur de son apprentissage. Il sait où il va. Ce n'est pas un brouillard dense et flou comme ça a été pour nous lors de notre scolarité*). Les apports théoriques de la formation sont ici convoqués pour analyser la pratique. Ils font réellement usage de concepts scientifiques pour penser, comprendre ou conceptualiser les phénomènes de la pratique.

Les étudiants des parcours *appropriation* semblent avoir acquis les outils cognitifs qui leur permettent de construire de nouvelles généralisations à partir des savoirs théoriques proposés en formation. Il en est de même lorsqu'ils se réfèrent à des situations issues de la pratique qu'ils secondarisent et analysent en faisant usage de concepts proposés dans le module. Enfin, cette posture de secondarisation se retrouve aussi dans leur capacité à décrire leurs processus de formation et à identifier l'évolution de leurs conceptions.

### **L'écriture : un outil de formation pas toujours au service de la formation**

Dans deux cas de figure (*appropriation-négociation* et *imitation-soumission*) le traitement du discours dans les fiches de lecture permet aux étudiants de construire des significations propices à la poursuite de leur formation. Ces étudiants s'approprient les savoirs théoriques proposés en formation. Cette appropriation leur permet de faire usage de ces savoirs dans leur analyse de situations tirées de la pratique. Ces mêmes étudiants ont conscience de l'évolution et des changements que la formation provoque au niveau de leurs conceptions initiales. Enfin, les mêmes étudiantes centrent leur attention sur la relation enseignement-apprentissage et qui mesurent l'impact des pratiques sur la réussite ou non des apprentissages des élèves.

Dans deux autres cas (*savoir-faire à appliquer* ainsi qu'*opinions et outils pour enseigner*) leur investissement dans les productions écrites les a conduits à construire ou à solidifier des conceptions contraires aux enjeux de la formation et s'est révélée génératrice de difficultés dans la suite de leur parcours. Ces étudiants n'ont pas identifié les savoirs proposés ou les ont transformés pour les faire correspondre à leur compréhension de la pratique ou à leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage. Leurs conceptions n'évoluent guère et ces étudiants n'ont pas conscience de se former.

Ainsi, deux formes de traitement des fiches de lecture semblent plus propices à la formation. Premièrement, les étudiants, qui se sont appropriés les contenus des ouvrages de référence, ont construit des significations qui leur ont permis de faire évoluer leurs conceptions initiales et de porter un regard critique et argumenté sur des phénomènes issus de la pratique. Deuxièmement, les étudiants, qui restituent un peu « scolairement » mais sans erreurs les contenus des ouvrages de référence, ont peu à peu construit ces significations. Ces derniers sont d'ailleurs ceux qui progressent le plus fortement durant leur formation. Dans ces deux situations, l'écriture semble avoir permis une appropriation solide et une compréhension certaines des thèses défendues par les auteurs.

En revanche, dans deux autres situations, l'écriture semble avoir favorisé la construction et la solidification de conceptions en désaccords avec les enjeux de la formation. Il s'agit, d'une part, des étudiants qui semblent restituer des contenus des ouvrages de référence, mais qui le font de façon erronée, à l'envers de ce qui est défendu, et, d'autre part, des étudiants qui opposent leur opinion à ce qu'ils considèrent comme l'opinion des auteurs. Dans ces deux situations, l'écriture de fiches de lecture semble être une occasion pour donner à leurs conceptions un statut équivalent à celui des savoirs issus de recherche et proposés dans les ouvrages de référence.

Dans les deux situations décrites ci-dessus, une part des étudiants intervient en « je » dans les fiches de lecture, ce qui ne fait pas partie des normes attendues pour ce genre de texte. Ce « je » peut être investi de manière favorable, quand il permet à l'étudiant de prendre conscience des tensions provoquées par la formation et de négocier les significations qu'il est en train de construire. Cependant, il peut se révéler obstacle quand il conduit l'étudiant à considérer son opinion comme étant de même nature que les résultats de recherche présentés dans les ouvrages scientifiques proposés.

Si l'écriture en formation est un outil particulièrement intéressant pour les formateurs et les chercheurs qui ont ainsi accès aux significations construites par les étudiants, elle nécessite un accompagnement attentif qui veille à ce que les significations construites n'entravent pas la poursuite de la formation. A titre d'exemple, nous présentons un dispositif particulier d'accompagnement à la lecture-écriture dans cette même revue (Breithaupt, Clerc, Deschoux & Ducrey). Ce dispositif guide les étudiants dans la lecture du texte de référence, dans l'écriture et dans la réécriture de la fiche de lecture (Clerc & Ducrey, 2014).

### **Les conséquences de l'absence de compétences en littératie**

Dans la perspective historico-culturelle que nous avons adoptée, l'appropriation en profondeur de savoirs académiques est potentiellement génératrice de développement. Elle peut potentiellement conduire les étudiants à construire de nouvelles significations et à porter leur attention sur certaines dimensions de l'enseignement-apprentissage. Avec Schneuwly (2008), nous pensons que la formation se doit d'assumer les ruptures imposées par un enseignement systématique et d'en faire des leviers du développement d'un contrôle conscient et volontaire des processus de pensée des étudiants. Cependant, notre recherche a montré que cette appropriation dépendait des outils avec lesquels les étudiants entraient en formation. La question de la construction des inégalités scolaires se pose cette fois du point de vue des futurs enseignants.

En effet, tous les étudiants ne s'approprient pas de façon équivalente les savoirs proposés en formation. Pour une part importante d'entre eux, l'absence de maîtrise des outils de pensée, des gestes requis par la formation (lire un texte scientifique, produire une fiche de lecture, prendre des notes dans un cours magistral...) fait obstacle à cette appropriation et à d'autres enjeux de la formation. En effet, cette absence d'appropriation des contenus de la formation a au moins trois conséquences sur le développement professionnel de ces futurs enseignants : l'absence de conscience de se former (Riopel, 2006), l'incapacité à centrer son attention sur les apprentissages des élèves et sur ses processus cognitifs (Cèbe & Goigoux, 1999) et la construction de *doxas* pédagogiques peu propices à la réussite des élèves (Crinon, Marin & Bautier, 2008).

Tout d'abord, nous avons pu montrer que seuls les étudiants qui faisaient preuve d'un certain niveau de maîtrise des compétences attendues en lecture-écriture avaient conscience de se former. Ces étudiants, non seulement, identifient ce qu'ils apprennent, mais peuvent décrire ce qui les forme, comment ils se forment et les effets de cette formation soit sur leurs pratiques, soit sur leurs conceptions. Ces constats rejoignent ceux de Riopel (2006) et montrent que seuls les étudiants qui ont les outils pour « se voir se former », qui sont capable d'explicitier les changements ou l'évolution de leurs pratiques et de leurs conceptions, investissent et donnent du sens à leur formation. A l'inverse, les étudiants en difficultés n'ont pas conscience de se former. Leur discours vise seulement à faire la preuve à leurs formateurs qu'ils ont répondu à ce qu'ils pensaient devoir faire. Ces étudiants se situent dans une logique du cheminement (Bautier, Rochex et Charlot, 2000), ils pensent que, pour répondre aux exigences, il doivent accomplir les tâches demandées sans chercher à en comprendre les enjeux et ne valorisent les apports de la formation que dans la mesure où ils en saisissent directement l'application pratique. Ainsi, seuls les étudiants qui s'approprient en profondeur les savoirs théoriques de référence ont conscience de se former. Or, cette appropriation est dépendante de leurs compétences en littératie.

Ensuite, nos analyses ont mis en évidence que les étudiants en difficulté avaient tendance à construire ou renforcer un certain nombre de certitudes, de *doxas* peu propices à la réussite des élèves et à la lutte contre les inégalités scolaires. Ces étudiants adoptent une perspective du handicap social, une conception fataliste par rapport à l'origine sociale des élèves, et renvoient la cause des difficultés des élèves aux familles, au milieu socio-économique. Ils ne considèrent pas le rôle de l'enseignement dans la réussite des apprentissages des élèves. Ces mêmes étudiants ont construit la conviction que les élèves doivent découvrir les savoirs seuls. Le rôle de l'enseignant se limiterait à la validation ou à l'invalidation des savoirs découverts. Dans le même ordre d'idée, ils considèrent que leur rôle est de mettre les élèves en situation de faire de multiples expériences variées sans avoir conscience de l'importance du travail de prise de conscience des propriétés de l'action que l'enseignant devrait accompagner (Cèbe & Goigoux, 2005) ni de l'importance du guidage des élèves dans la construction de savoirs (Schneuwly, 2008).

Enfin, nous avons relevé que seuls les étudiants qui maîtrisaient les outils littéraires attendus portaient leur attention sur les apprentissages des élèves. La nature de cette centration est un indicateur du développement professionnel des enseignants (Daguson, 2009). En fait, le déplacement de l'attention des étudiants de leur action et de la gestion de classe vers les apprentissages des élèves et la relation enseignement-apprentissage apparaît en même temps que les indices d'appropriation de savoirs académiques et que la capacité à secondariser, questionner ou problématiser les phénomènes de la pratique. Ce constat milite pour le maintien d'exigences élevées en matière d'appropriations des savoirs théoriques proposés en formation.

Ainsi, l'appropriation en profondeur de savoirs théoriques, nécessitant une certaine maîtrise des compétences en littérature étendue, semblent constituer une réelle protection contre la construction de ces *doxas pédagogiques* décrites par Crinon, Marin et Bautier (2008) comme favorisant des pratiques potentiellement différenciatrices et une centration de l'attention de l'enseignant sur les apprentissages des élèves.

### **Les compétences en littérature, un prérequis à la formation ou un objectif de formation ?**

L'écriture en formation est souvent considérée comme un outil privilégié de l'appropriation de savoirs et de développement professionnel. Notre recherche a montré que cet allant-de-soi méritait d'être questionné. Si en effet, les étudiants qui maîtrisent les attentes de la formation en matière de lecture-écriture bénéficient de cet outil qui leur permet de s'approprier les savoirs théoriques proposés, de questionner leurs conceptions initiales et de prendre conscience de leurs processus de formation, pour les étudiants en difficulté il n'en n'est pas de même. L'écriture, dans le cas où l'étudiant n'a pas acquis les compétences attendues en littérature, peut même se révéler créatrice d'obstacles pour la suite de la formation. Certains étudiants ont, par ce biais, renforcé leurs conceptions initiales et y ont parfois vu l'occasion « d'institutionnaliser » leur opinion ainsi que d'accorder le même statut aux savoirs théoriques proposés.

Ces résultats questionnent les choix posés dans les institutions de formation des enseignants en matière d'attentes et d'objectifs. Si la maîtrise de la lecture-écriture attendue est un préalable à la formation, il conviendrait d'assumer de limiter l'entrée en formation en fonction de ce critère. Si au contraire, les institutions de formation estiment que tous les étudiants doivent avoir la chance de se former, il devient alors urgent de considérer cette maîtrise comme un objectif de formation et de se donner les moyens de former ces étudiants. Actuellement, aucune de ces options n'est réellement envisagée.

Enfin, il demeure essentiel que les formateurs d'enseignants restent vigilants quant à l'usage de l'écriture en formation. C'est un levier puissant de développement personnel, mais à condition de l'accompagner, de guider les étudiants dans les gestes requis par les genres de textes demandés, de commenter les travaux d'étudiants, de rectifier les erreurs au plus vite et d'exiger des réécritures quand cela est nécessaire. C'est à ce prix, et donc au temps dont les formateurs bénéficient pour le faire, que l'usage de l'écriture en formation favorisera réellement la formation de tous les étudiants.

### **Bibliographie:**

- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès (Éds.), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bautier, E. (2008). *Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage*. Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus » - CENS & CREN - Octobre 2008.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Éds). *Situation éducative et significations* (pp. 199-220). Bruxelles : De Boeck, Raisons Educatives.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

- Bronckart, J.P. (1996) *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot (Éds.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris : La Dispute.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Bulea, E., Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Education permanente*, 168, 31-57.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661, 41-66.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Clerc A. (sous-presses). Approche méthodologique de l'analyse d'écrits en formation à l'enseignement : Que deviennent les savoirs de référence proposés par la formation ? In M. Morisse, F. Cros et L. Lafortune (Eds.). *Ecriture, réflexivité et professionnalisation : considérations épistémologiques et fonctionnelles*. Québec : PUQ, collection Recherche.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Clerc, A. & Ducrey, M. (2014). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J.-P. Bernié et M. Brossard. *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation aujourd'hui* (pp.281-292). Bordeaux : PUB.
- Clerc, A. & Vanini De Carlo, K. (soumis). Lettres de jeunes professeurs : écritures et rapport au savoir en formation initiale d'enseignants. In *International Studies on University writing: comparisons and evolutions*. Santa Barbara : Perspectives on Writing, University of California.
- Crinon, J., Marin & Bautier, E. (2008). Quelles situations de travail pour quels apprentissages ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Daguzon, M. (2009). De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement des professeurs des écoles stagiaires : étude longitudinale. In R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczek-Capelle (Éds.) *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 89-110). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle)*. Berne : Peter Lang.
- Marton F., Quifang W. & Nagle A. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in Chili and Uruguay. *Anales de psicología*, 12(2), 123-132.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Schneuwly, B. (1985c). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Ed.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-203). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no 118.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

## Auteures

**Anne Clerc** est Professeure-formatrice à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et co-responsable de l'unité d'enseignement et de recherche « Enseignement, apprentissage, évaluation ». Ses travaux portent sur les processus de formation des étudiants à l'enseignement en lien avec le rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves, sur l'écriture comme outil d'appropriation des savoirs et sur les enjeux des premiers degrés de la scolarité. Elle est membre du fondatrice du laboratoire lesson study (3LS).

Cet article a été publié dans le numéro 1/2014 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# **Literales Können in der Ausbildung künftiger Lehrpersonen: Schreiben in der Ausbildung als Mittel oder Hindernis für die berufliche Entwicklung?**

Anne Clerc-Georgy

## **Abstract**

In der Lehrerbildungen werden Lese- und Schreibkompetenzen bei künftigen Kindergarten- und Primarschullehrpersonen implizit erwartet. Es wird vorausgesetzt, dass die Studierenden aufgrund ihrer Maturität über Lese- und Schreibkompetenz verfügen. Dazu kommt, dass Schreiben in der Ausbildung als wichtigstes Instrument der Wissensaneignung und der beruflichen Entwicklung der künftigen Lehrkräfte betrachtet wird. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass diese beiden Selbstverständlichkeiten diskutiert werden müssen. Viele Studierende verfügen zu Beginn der Ausbildung nicht über das erforderliche literale Können. In bestimmten Fällen kann sich das Schreiben selbst als Hindernis in der Ausbildung erweisen. Die Studierenden schreiben lassen, ja, aber unter gewissen Bedingungen...

## **Schlüsselwörter**

Schreiben in der Ausbildung, Lehrerbildung, Wissensaneignung, berufliche Entwicklung, Bezug zum Wissen