

Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre

Caroline Scheepers
Haute École Lucia de Brouckère
& Université catholique de Louvain
Groupes CIRCEFT-ESCOL & CRIPÉDIS

Mots-clés : Préparations – écrits professionnels – formation des enseignants – postures – didactique de l’écriture

Introduction

Le titre de la présente contribution le suggère : nous allons nous pencher sur les préparations de cours rédigées par de futurs enseignants, lesquelles préparations s’inscrivent dans une profonde dualité. D’une part, il s’agit d’apprendre à écrire des préparations, donc d’apprendre à planifier son enseignement. D’autre part, il s’agit pour l’enseignant en devenir d’écrire pour faire apprendre, autrement dit, pour instituer, étayer et évaluer l’activité d’apprentissage conduite par ses futurs élèves. Par « préparations de cours », il faut ici entendre l’outil sémiotique par lequel le stagiaire anticipe et met par écrit son intervention dans la classe de stage. Cet outil sémiotique réunit généralement des traces écrites hétérogènes¹ :

- Des fiches administratives reprenant des informations factuelles telles que le nom de l’étudiant, de l’établissement et du maître de stage, la date de la leçon, la bibliographie consultée... ;
- Des fiches-matières dans lesquelles sont récapitulés les savoirs savants sur lesquels se fonde la leçon, ces savoirs étant ceux dont devrait être muni le stagiaire, ils dépassent dès lors le cadre des savoirs supposés connus par l’élève au terme du dispositif ;
- Les compétences visées par les tâches didactiques, les prérequis sur lesquels s’appuient les activités et les éventuels obstacles sur lesquels les élèves pourraient atterrir ;
- La projection détaillée de la séquence d’enseignement-apprentissage, ce qui inclut en principe des éléments multiples tels que les consignes ou questions formulés par le stagiaire, les réponses attendues, le minutage attribué à chaque moment didactique ;
- En annexe sont repris les documents qui seront distribués aux élèves ou construits avec eux lors des interactions en classe, les principales annotations au tableau noir.

Trois questions de recherche sous-tendent cet article. Je les évoque ici rapidement. Primo, quelles postures peut-on cerner dans les préparations de cours mises au point par les stagiaires ? Secundo, que nous donnent à voir les préparations de leçons expressément dévolues à l’enseignement-apprentissage de l’écriture ? Tertio, comment le formateur d’enseignants peut-il accompagner efficacement l’écriture de préparations adéquates auprès des futurs enseignants qui lui sont confiés ? Les réponses qui seront avancées se fondent sur un corpus de plusieurs centaines de préparations, dont les auteurs sont de futurs professeurs des écoles, du collège ou du lycée. Pour ce faire, je m’appuierai sur une expérience longue de

¹ Je reprends ici les principaux documents requis généralement par les institutions de formation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans les différents contextes qu’il m’a été donné de connaître, ces informations doivent être libellées, sous une forme ou une autre. Et les exigences en terme de longueur, de présentation, de contenu, etc. sont généralement élevées. Ces exigences reposent sans doute sur le postulat, tacite et non interrogé, selon lequel un stagiaire doit nécessairement s’appuyer sur un écrit de préparation long et détaillé avant d’expérimenter une tâche didactique en classe, quelle que soit la nature de cette tâche.

plus quinze ans en formation d'enseignants du primaire et du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

1) Un objet de recherche peu étudié

Telles que définies ci-dessus, il semblerait que les préparations de cours aient relativement été peu étudiées par la recherche, du moins dans le champ francophone. Ainsi, en 2002, Jaubert et Rebière estimaient que les préparations de cours des (futurs) enseignants avaient fait l'objet de très peu d'investigations : or, comme elles l'expliquent, la préparation écrite constitue un écrit traditionnel emblématique pour la culture du monde enseignant (Jaubert et Rebière, 2002 : 130). Depuis 2002, l'ouvrage édité par Daunay (2011) à propos des écrits professionnels des enseignants consacre certains de ses chapitres à cette problématique, mais de très nombreuses questions restent à envisager.

En effet, il semble que la recherche se soit abondamment consacrée à ces écrits professionnalisants de nature scientifique et/ou réflexive que sont les mémoires professionnels, les portfolios ou les journaux de bord : citons, entre autres, Guigue-Durning, 1995 ; Dabène et Reuter, 1998 ; Fintz, 1998 ; Briole et Manesse, 1999 ; Brassart, 2000 ; Boch et Grossmann, 2001 ; Gomez, 2001 ; Quatrevaux, 2001 ; Delcambre et Jovenet, 2002 ; Vanhulle, 2002 ; Pollet et Boch, 2002 ; Boch, 2004 ; Crinon et Guigue, 2006 ; Scheepers, 2009 et 2013 ; Cadet, 2007 ; Blaser et Pollet, 2010 ; Boch et Rinck, 2010... Mais si ces écrits visent à professionnaliser les enseignants, au sens où ils cherchent à leur faire acquérir des compétences professionnelles solides et des composantes identitaires positives (Beckers, 2007), ils restent généralement l'apanage du seul cursus académique. Une fois diplômés, les enseignants novices sont appelés à produire de véritables écrits professionnels, au rang desquels les préparations de cours occupent une place de choix. Dès lors, s'observe un hiatus certain entre les écrits en formation et les écrits du praticien. Ce hiatus peut s'expliquer et être légitimé par plusieurs motifs : il est intéressant que les enseignants soient compétents dans l'écriture de genres scripturaux qu'ils pourront enseigner à leurs élèves (journaux réflexifs...), certains écrits sont pleinement pertinents dans le cadre de la formation initiale en tant qu'outils d'acculturation à la fonction enseignante, mais s'avèrent parfois inutiles, voire contre-productifs, dans l'exercice réel du métier... Ainsi, des préparations-fleuves telles que celles généralement exigées par les instituts de formation ne sont sans doute pas utiles à un praticien chevronné. Les écrits réflexifs constituent de précieux auxiliaires à l'intervention éducative, mais, dans certains cas, l'excès de réflexivité ne peut-il entraver l'action ?

Ces considérations mises à part, il va de soi selon moi que la recherche gagnerait à mieux cerner les contours de la préparation de leçons, cet écrit qui s'inscrit au cœur du processus de professionnalisation mis en place par les instances de formation des enseignants et qui perdurera, sous des formes diverses et variées, au fil de la carrière que mènera le praticien. Si l'on se fonde avec Clark et Peterson (1986) sur le postulat selon lequel il existerait une corrélation entre une préparation de qualité et une leçon de qualité, l'on perçoit bien tout l'enjeu scientifique et formatif qui sous-tend une exploration et une connaissance accrues des préparations. Cette corrélation s'accroît d'après moi si l'on considère les préparations conçues par les futurs praticiens ou les praticiens novices. S'appuyant sur plusieurs recherches, Clark et Peterson (1996) montrent que la planification des activités didactiques influence les occasions d'apprentissage, le travail sur les contenus, les interactions entre élèves... La planification remplit plusieurs fonctions concomitantes, toujours si l'on en croit Clark et Peterson (1986) : elle réduit le sentiment d'anxiété et d'incertitude, elle suscite une

« récompense psychique immédiate » traduisible par une confiance accrue, elle permet de préparer le matériel nécessaire et d'anticiper les prises de parole, etc.

Mais qu'entendre exactement par « planification » ? Si l'on considère les principaux ouvrages de référence en matière de didactique du français, la question de la planification est bien entendue abordée. Entre autres, Yves Reuter et al. (2007 : 185) entendent par « programmation didactique » le « processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline ». L'on pourrait objecter que cette définition paraît bien restrictive eu égard à la multiplicité des dimensions qui relèvent de la planification, au-delà de la détermination des contenus à faire apprendre aux élèves. En effet, le praticien n'est-il pas appelé à spécifier les compétences attendues au terme du dispositif, les obstacles pressentis, les ressources pédagogiques à fournir et à mobiliser, les modalités d'évaluation à envisager... ? Yves Reuter et al. (2007 : 185) différencient en outre la programmation dans un sens large (concevoir le curriculum) et dans un sens restreint (le processus par lequel l'enseignant organise temporellement la découverte des contenus d'enseignement). Dès lors, si un point de vue plus micro ou macro est mis au jour, la focalisation reste axée sur les contenus à enseigner. En l'occurrence, nous nous intéresserons ici à la programmation dans un sens restreint, dans la mesure où le stagiaire, sauf exception, aborde avec les élèves les concepts et compétences que le maître de stage lui a demandé de travailler dans sa propre classe. Clark et Peterson (1986) différencient deux définitions de la planification. La première définition est d'inspiration cognitiviste : « l'ensemble des processus psychologiques fondamentaux qui permettent à la personne de visualiser le futur, d'inventorier des fins et des moyens et de construire un cadre d'action ». La seconde définition s'inscrit dans un cadre différent, puisqu'elle s'attache à : « ce que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient » : j'ai pu considérer cette dimension dans une contribution antérieure (Scheepers, à paraître). Pour l'heure, j'envisagerai dans cet article les traces écrites résultant de cette activité mentale menée par le stagiaire.

Quant à Wanlin et al. (2010), ils procèdent à une éclairante revue de la littérature anglo-saxonne. Ils évoquent Ynger (1977), qui distingue cinq types de planification (annuelle, trimestrielle...) : le stagiaire, lui, mobilise une planification à court terme dans la mesure où ses stages durent en moyenne de deux à quatre semaines. Wanlin et al. (2010) mentionnent en outre les travaux de Morine-Dersheimer (1977) qui estime que la préparation sur papier ne reflète qu'une faible part de la préparation totale, laquelle reste donc largement mentale. Cette restriction aura son importance lorsque nous envisagerons les préparations écrites des stagiaires.

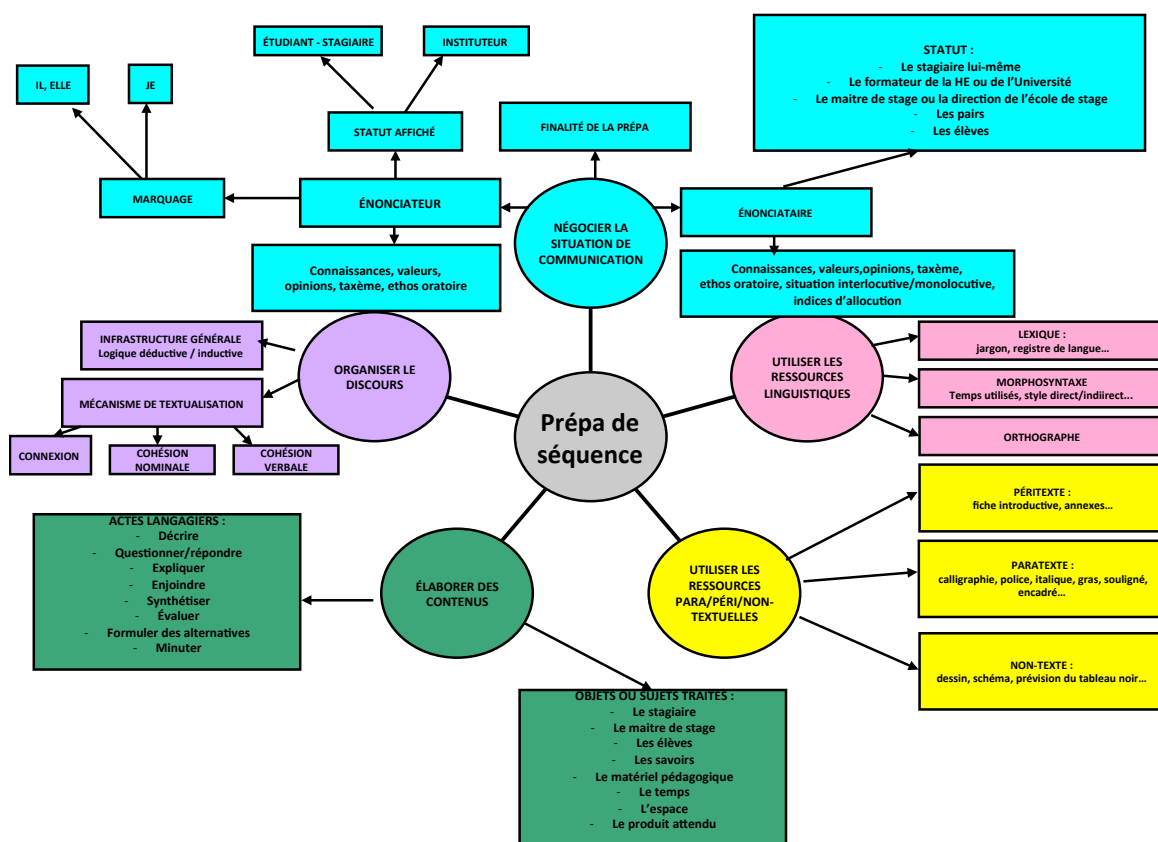
2) Au cœur des préparations des stagiaires, des postures enseignantes contrastées

Si les préparations des enseignants en place constituent un objet sémiotique complexe, à l'interface entre la réflexion sur le métier et l'intervention en classe, entre le mode scriptural et le mode oral, entre l'anticipation de l'action et sa régulation, entre la représentation mentale des élèves que se forge l'enseignant et les élèves empiriques, les préparations des stagiaires s'inscrivent dans un contrat de communication (Charaudeau, 2008) plus périlleux encore. Imposée par l'institut de formation² auprès du stagiaire, la préparation de cours est supposée fonctionner comme un écrit heuristique pour l'étudiant et comme un instrument de certification des compétences à la fois pour les maîtres de stage et les formateurs de la haute école ou de l'université. La préparation est donc censée remplir des fonctions multiples, voire

² En Fédération Wallonie-Bruxelles, sont formés en haute école les instituteurs du maternel et du primaire, ainsi que les agrégés officiant dans les trois premières années du secondaire. L'université forme quant à elle les agrégés qui oeuvrent durant les trois dernières années du secondaire.

contradictoires (un écrit de travail, un écrit pour soi, mais aussi un écrit pour ses évaluateurs) et rencontrer les attentes de partenaires multiples, aux visées et aux conceptions parfois très divergentes. Dans la préparation se cristallisent parfois les tensions entre les instituts de formation au métier et les lieux d'exercice du métier.

Il m'a semblé pertinent de chercher à dégager les postures adoptées par les stagiaires dans leurs préparations de stage. Par « posture », j'entends à la suite de Bautier (1995) et Bucheton et Bautier (1997) le mode très spécifique selon lequel les sujets s'emparent de la tâche prescrite. Il s'agit dès lors de mettre au jour la figure scripturale qui se donne à voir au lecteur dans la mesure où elle réunit une conjonction identique d'indices ou d'indicateurs négociés sur un mode identique. Le principe est de dégager des façons de faire récurrentes, d'identifier des similitudes parmi des écrits en apparence si dissemblables, non d'étiqueter et d'enfermer une fois pour toutes les étudiants dans des pratiques d'écriture parfois peu abouties ou émancipatrices. Pour ce faire, j'ai analysé plusieurs centaines de préparations, élaborées par de futurs professeurs des écoles, du collège et du lycée, au moyen de multiples indicateurs : longueur du document, positionnement énonciatif, place des élèves, actes langagiers... J'ai présenté schématiquement l'ensemble de ces indices ou indicateurs, comme j'ai pu le faire à propos d'autres types d'écrits (Schepers, 2009, 2013) pour montrer que prime l'interaction dynamique entre plusieurs indices ou indicateurs : en effet, la lecture ne se veut pas linéaire. C'est cette interaction qui permet de configurer les contours d'une figure scripturale homogène et cohérente, figure que l'on retrouvera dans des contextes différents. Le schéma qui suit sera commenté brièvement : la lecture commence en son centre, puis s'oriente vers les



ramifications les plus fines.

Le schéma reprend autant de questions qui ont sous-tendu l'analyse des préparations de séquences didactiques. Les cinq principaux indices (la situation de communication, les contenus, l'organisation du discours, les ressources linguistiques ou para/péri/non textuelles) sont inspirés par les compétences qui régissent l'ensemble des programmes officiels de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette structuration me semble pertinente également pour interpréter les préparations des stagiaires. Qui écrit ? Pour qui ? Dans quel but ? Selon quels éléments de structuration ? Pour écrire à propos de qui ou de quoi ? Pour écrire au moyen de quelles dimensions linguistiques ?, etc. L'analyse fait émerger quatre postures distinctes : 1) l'improvisateur, 2) le magicien, 3) le narrateur et 4) le dialoguiste. Je vais détailler chacune d'elles. Notons déjà que ces postures sont récurrentes : on les retrouve dans différentes instances de formation initiale, chez les futurs instituteurs comme chez les futurs agrégés. En outre, une même préparation donne à voir à chaque fois une et une seule posture.

La figure la plus claire à saisir est sans doute celle de *l'improvisateur*. Il n'a tout simplement pas de préparation : soit il n'en a pas écrit, soit il l'aurait oubliée chez lui. Si l'on exclut le simple cas d'oubli d'un document pourtant réalisé, oubli qui peut concerner tout le monde, l'absence de préparation questionne et il est bien difficile d'en connaître les vraies raisons. Négligence ? Oubli ? Lassitude ? Manque d'organisation ? Sentiment que ce sujet de séquence ne nécessitait pas de préparation écrite ? Impression que la préparation mentale suffit ? Conviction que les préparations écrites sont peu utiles et peu fonctionnelles, sur le mode du : « Quand on est enseignant, de toute façon, on n'écrit pas d'aussi longues prépas, aussi détaillées et parfois, on n'en écrit pas du tout ».

Chez *le magicien*, le stagiaire paraît faire découvrir aux élèves les savoirs comme par enchantement, même s'il dispose cette fois d'une préparation. Se conformant aux doxas selon lesquelles l'enfant doit découvrir lui-même les savoirs, être acteur de son apprentissage, être actif ou apprendre selon la pure logique des compétences, le stagiaire propose par exemple pour aborder un concept grammatical ou orthographique un discours écrit ou oral présentant maintes occurrences dudit concept : l'adjectif pourra être étudié au départ d'un autoportrait, les anaphores seront vues dans une chanson saturée de pronoms, l'impératif sera illustré dans une recette, les mots de liaison seront pointés dans un article scientifique. Le discours donne en effet à voir le phénomène à envisager. La préparation est généralement détaillée. Le souci est que lorsque le stagiaire arrive au climax de sa séquence, j'entends par là le moment où les élèves vont déterminer par induction les caractéristiques du savoir envisagé (définition de l'adjectif, formation de l'impératif, critères de reconnaissance des pronoms...), le stagiaire note : « L'enseignant fait découvrir aux élèves... », suit l'énoncé du savoir à faire acquérir. La question du comment reste en suspens : sont absentes les questions, consignes ou démarches susceptibles de faire advenir les savoirs ou habiletés visés. Par exemple, les élèves ont lu et compris la recette qui leur a été donnée. Ils ont relevé tous les verbes, qui se trouvent être à l'impératif. Au lieu d'explicitier par quelles questions ou consignes le stagiaire va faire comprendre aux enfants la formation ou la valeur du temps, l'étudiant esquive cette phase pourtant cruciale par une formulation programmatique, mais non développée, du type : « L'enseignant fait découvrir... » En classe, faute d'avoir pensé le guidage des observations conduites par les élèves, le stagiaire se trouvera généralement bien démuni devant leur silence ou leurs approximations, après un moment de perplexité, il expliquera alors lui-même de façon frontale, déductive et transmissive les concepts qu'il aurait voulu que les élèves énoncent avec leurs propres mots, ce qui s'avère contre-productif et contradictoire avec la logique d'abord retenue. Ici aussi, il est en définitive possible de parler d'improvisation : tout

se passe comme si le moment-clé de la séquence d'apprentissage (celui où les enfants conceptualisent, définissent, synthétisent, dégagent des récurrences, formulent des lois ou des règles) n'était pas anticipé, planifié, projeté.

Quant au *narrateur*, ses préparations (invariablement en style indirect) sont très longues, très détaillées et très descriptives quant aux modalités pragmatiques du cours, de l'ordre de : « Le stagiaire passe dans les bancs. Il salue les enfants. Il demande aux élèves de prendre leur stylo... » Mais les élèves restent fantomatiques, tout comme les savoirs à enseigner. Sont longuement décrits le cadre général du cours, les phases introductives ou conclusives, le matériel requis, les dimensions temporelles ou spatiales propres au cours... La focalisation se fait sur l'enseignant, omniscient. Les élèves ne sont pas intégrés quant à leurs réponses attendues ou redoutées, aux obstacles qu'ils pourraient rencontrer, à leurs processus d'apprentissage... Les savoirs sont escamotés au profit d'éléments pratiques et anecdotiques de la séquence. La leçon ne présente pas d'accrocs : le scénario semble imparable. Le langage est soutenu, la syntaxe est complexe : le stagiaire n'adapte pas son langage au niveau des élèves. La finalité de ce type de préparations semble bien de romancer, de rendre littéraire la leçon et son protagoniste majeur, l'enseignant. Mais le pôle des savoirs est escamoté, tout comme celui de l'apprenant. La préparation ne donne pas à voir une interaction didactique mettant en relation un maître, des élèves et des savoirs : l'écrit s'avère au final bien peu fonctionnel, car inutilement long et détaillé, mais muet quant aux dimensions cruciales du dispositif didactique à planifier.

Enfin, le *dialoguiste* inscrit au cœur de son propos le dialogue projeté avec les apprenants, faisant la part belle à des questions ou consignes très détaillées, aux réponses attendues des élèves, lesquelles intègrent les difficultés, erreurs ou représentations fausses projetées, ainsi que les pistes d'intervention pour anticiper les couacs de l'interaction pédagogique. Sur un plan plus normatif, cette posture semble la plus prometteuse : elle est généralement corrélée à une leçon de qualité. Ici, la relation triangulaire canonique « maître-enseignant-savoirs » sous-tend le propos. Le tout est écrit en style direct : dès lors, le langage est profondément oralisé, donc adapté aux élèves, tant sur le plan du lexique que de la morphosyntaxe ou des contenus mis en jeu. La préparation revêt un caractère plus fonctionnel et plus pragmatique, dans la mesure où l'interaction avec les élèves est scénarisée, projetée, anticipée sur un mode réaliste. Les consignes et questions adressées aux élèves donnent à voir des éléments de réponse à ces questions : qui fait quoi ? Avec qui ? Pour quoi ? À propos de quoi ? Où ? Pendant combien de temps ? Avec quelles ressources ? Comment ? Pour quelle évaluation, formative ou certificative ? En particulier, le cœur de la séquence, donc l'appropriation des savoirs, fait l'objet d'une attention accrue : l'enseignant explicite précisément par quelles procédures il met au travail les enfants et les conduit à définir un concept, une stratégie...

3) Les préparations des séquences axées sur le savoir-écrire

Si l'on considère les préparations des cours visant à faire écrire les élèves, plusieurs constats récurrents s'imposent. D'abord, il faut noter que beaucoup de stagiaires ne rédigent pas de préparation formalisée pour ce type de dispositif : la figure de l'improvisateur est ici coutumière. Beaucoup de stagiaires ont dans un coin de leur tête une consigne d'écriture, un déclencheur d'écriture, parfois sommaire (racontez votre week-end) ou plus élaboré (imaginez la suite de cet album ou adoptez le point de vue de tel personnage dans ce récit que nous avons lu), mais ils ne consacrent pas une préparation écrite à ce type d'activité. Lorsque le formateur assiste à une séquence centrée sur le savoir-écrire, il est souvent accueilli par le

stagiaire qui adopte selon les cas une mine consternée ou enthousiaste et décrète : « Oh, c'est dommage, vous ne me verrez pas donner cours, je fais écrire les élèves ».

De toute évidence, ces propos renvoient à une conception de l'enseignement-apprentissage entendu comme une transmission frontale de savoirs, à une représentation du maître comme figure centrale et omnisciente, à une image de l'élève comme réceptacle des savoirs prédigérés que son enseignant lui délivre, mais aussi à une conception selon laquelle l'écriture ne suppose pas d'enseignement-apprentissage. Le principe de mise au travail de l'apprenant ne semble pas acquis. Or, cette mise au travail de l'élève présuppose un rôle actif du praticien et dès lors une planification tout aussi rigoureuse que pour une leçon reposant sur des savoirs grammaticaux ou littéraires. En effet, une préparation adéquate visant à faire écrire les élèves donne à voir, de mon point de vue, une consigne motivante et complète, laquelle spécifie qui écrit, pour qui, à propos de quoi, pour quoi, selon quel genre discursif, où, combien de temps, pour quel étayage et quelle évaluation, pour quelle socialisation éventuelle, au départ de quels savoirs et quelles procédures, pour quel produit fini attendu (longueur du texte...). Au-delà de la consigne adressée aux élèves, il est crucial que l'enseignant anticipe les obstacles sur lesquels pourraient achopper les élèves et sur les stratégies qui lui permettraient d'étayer l'écriture des apprenants. Il importe en outre, me semble-t-il, que le praticien se représente clairement l'écrit idéalisé et virtuel que les élèves sont supposés concevoir au terme de l'activité : faute de se représenter le point d'arrivée visé, le maître peinera sans doute à guider ses élèves sur l'itinéraire le plus à même d'y parvenir.

Il faut en outre relever un écart, parfois un hiatus, flagrant, entre les acquis de la recherche scientifique centrée sur la didactique de l'écrit et les préparations des praticiens en devenir, même si ont été abordés avec eux à la haute école ou à l'université des dispositifs comme l'atelier ou le chantier d'écriture, des albums de jeunesse contemporains susceptibles de susciter des consignes originales (quelle pourrait être l'histoire de la Laide au bois dormant ?), des disciplines contributives génératrices de pratiques renouvelées comme la génétique textuelle, la sociologie, la psycholinguistique ou l'anthropologie...

Parfois, les activités scripturales présentées aux élèves paraissent constituer « une tâche bouche-trou », une tâche dite « occupationnelle » entre deux véritables activités, tâche non pensée, non conceptualisée, non réfléchie, non discutée, non planifiée, non formatée. Et les conséquences de cet état de fait sont sur le terrain sans appel. Ainsi, cet étudiant qui, au départ d'une suggestion de ma part, avait montré rapidement aux enfants l'album *La boîte à monstres* (Lemmens, 1998) et leur avait demandé d'imaginer ce que Boris allait découvrir dans le cadeau qu'il avait reçu, à savoir, un grand carton qui lui avait été désigné comme « une boîte à monstres ». Au terme de cinquante minutes d'écriture, les enfants avaient tous écrit une ligne : « Il y a un monstre vert et bleu », « Il y a un dragon jaune », etc. Or, l'étudiant attendait un récit en bonne due et forme, ce qui supposait que l'exigence soit formulée en tant que telle, que soit attirée l'attention des élèves sur la cohérence entre le récit initial et le récit à produire (mode de narration, pronoms personnels...), que des contraintes fortes et claires soit mentionnées sur la longueur du texte attendu... Ou cet autre étudiant qui dit aux enfants : « Racontez-moi ce que vous allez faire ce week-end », puis s'étonne de découvrir des textes majoritairement composés au futur proche et semonce les enfants d'avoir commis une erreur en n'utilisant pas le futur simple. Ou cette étudiante enfin qui invite les élèves à écrire un récit au départ d'illustrations tirées d'un album, illustrations reproduites en noir et blanc, dans un format minuscule et posées sur le rebord du tableau, donc rendues non visibles pour la très grande majorité des élèves.

4) Former les futurs enseignants à planifier leur intervention

Dans cette section sont proposées quelques pistes, sommaires et lacunaires, pour optimiser l'écriture des préparations en formation.

La priorité me paraît être de convaincre les étudiants de la nécessité qu'il y a pour eux de planifier très précisément leur intervention didactique et, pour ce faire, de leur montrer les multiples fonctions que remplit la préparation, même si ses objectifs et son allure formelle peuvent toutefois différer si l'on est un praticien chevronné, novice ou en devenir.

Clarifier les attentes académiques très précisément me semble en outre aller de soi : l'explicitation et l'illustration des postures adoptées par les étudiants dans leurs préparations pourrait les aider à mieux percevoir dans quel sens travailler. Il en va de même pour la clarification du pacte scriptural complexe et contradictoire qui régit les préparations écrites.

Dans le strict respect de règles déontologiques, il peut être pertinent de communiquer aux étudiants une préparation écrite lacunaire et de leur soumettre la vidéo de la séquence qui a été expérimentée au départ de cette préparation : ainsi, les étudiants pourront réaliser les difficultés générées par une planification elliptique ou mal pensée.

Favoriser un questionnement critique sur ses propres préparations me paraît nécessaire : ma seule préparation permet-elle à un lecteur quelconque de se figurer très exactement la trame de la séquence projetée ? Peut-il se représenter les activités conduites par chacun des protagonistes, les savoirs abordés, les modalités pratiques des tâches effectuées ? La relecture critique, mais bienveillante et constructive, des préparations des pairs pourrait favoriser cette salutaire distanciation par rapport à ses propres planifications.

Pourquoi ne pas proposer un jeu de rôles à la haute école ou à l'université ? Un étudiant serait amené à mener à bien, face à ses pairs et à son formateur, une tâche didactique pour laquelle il a reçu une préparation complète, fonctionnelle, adéquate. Il serait ensuite invité à conduire une activité, mais sans pouvoir s'appuyer sur une préparation recevable.

Une formation homologique ou isomorphe pourrait amener les formés à expérimenter par eux-mêmes les bienfaits, les limites et les difficultés propres à un dispositif didactique qu'ils seraient ensuite invités à transposer dans leur propre contexte : les préparations pourraient gagner par conséquent en qualité, car les stagiaires pourraient, toutes proportions gardées, apprendre à « penser comme un enfant, un adolescent ».

Enfin, favoriser une meilleure collaboration avec les écoles de stage pourrait diminuer le hiatus entre les attentes des uns et des autres, hiatus parfois tangible sur le plan des préparations.

Conclusion

L'enjeu de ce numéro du *Français aujourd'hui* est pratique et la visée est d'apporter des éléments de réponse à ces questions cruciales : comment former à l'écriture ? Comment faire écrire en formation pour former des enseignants de français qui, à leur tour, fassent écrire ? Ces interrogations ont été déclinées autour des préparations de cours, écrit, nous l'avons vu, à la fois professionnalisant et professionnel, heuristique et certificatif dans le même temps,

personnel, mais aussi corseté par quantité de normes académiques. Un outil sémiotique complexe et paradoxal, à l'interface entre trois sphères : l'institut de formation, le terrain et le futur praticien.

L'identification des postures adoptées par les futurs praticiens dans leurs préparations remplit une double fonction : une meilleure connaissance des façons de faire adoptées par les étudiants permet, primo, de mieux préciser les attentes académiques et, secundo, de proposer des pistes d'intervention en formation possiblement plus efficaces. Bien entendu, les éléments qui ont été développés ici gagneraient à être développés, nuancés, affinés, mais les limites imposées aux contributions ne le permettent pas forcément. Me semble quoi qu'il en soit fondamentale en terme de formation initiale l'acculturation des étudiants à une préparation écrite susceptible d'étayer au mieux leur action éducative. Pour ce faire, chercheurs, formateurs et enseignants sont appelés à conjuguer leur expertise respective.

Bibliographie

- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles, De Boeck.
- Blaser, Chr. et Pollet, M.-Chr. (coord.) (2010). *L'appropriation des écrits universitaires, Diptyque* n°18, 2010.
- Boch, Fr. et Grossmann, Fr. (coord.) (2001). *Apprendre à citer le discours d'autrui, Lidil*, n°24, décembre.
- Boch, Fr. et al. (coord.) (2004). *Les écrits universitaires, Pratiques*, n°121-122.
- Boch, Fr. et Rinck, F. (coord.) (2010). *Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique, Lidil* n°41, mai.
- Brassart, D.-G. (coord.) (2000). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2), Ateliers*, n°25.
- Briolet, D. et Manesse, D. (coord.) (1999). *... à l'université, Le français aujourd'hui*, n° 125, mars.
- Bucheton, D. et Bautier, É. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles, CRDP.
- Cadet, L. (2007). « La genèse des journaux de bord d'apprentissage », in *Le français aujourd'hui*, n°159, pp. 39-46.
- Charaudeau, P. (2008). « L'argumentation dans une problématique de l'influence », in *Argumentation et analyse du discours*, n°1 (en ligne).
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). « Teacher's Thought Processes », in *Handbook of research on teaching*, 3rd edition, pp. 255-296.
- Crahay, M. et al. « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », in *Revue française de pédagogie*, n°172, juillet-août-septembre 2010.
- Crinon, J. (dir) (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants*. Paris, L'Harmattan.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). « Écriture et professionnalisation », in *Revue française de pédagogie*, n°156, juillet-septembre 2006.
- Dabène, M., Reuter, Y. (éds.) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, in *Lidil*, n°17, mars.
- Daunay, B. (dir.) (2011). *Les écrits professionnels des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Delcambre, I. et Jovenet, A.-M. (coord.) (2002). *Lire-écrire dans le supérieur, Spirale*, n°29.

- Fintz, Cl. (coord.) (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*. Paris, L'Harmattan.
- Gomez, Fl. (2001). *Le mémoire professionnel*. Bruxelles, De Boeck.
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation*, Paris, L'Harmattan.
- Jaubert, M. et Rebière M. (2002). « La préparation écrite de la classe : un outil de formation? », in *Enjeux*, n°54, pp. 130-141.
- Lemmens, R. (1998). *La boîte à monstres*. Paris, L'École des loisirs.
- Pollet, M.-Chr. et Boch, Fr. (coord.) (2002). *L'écrit dans l'enseignement supérieur I*, *Enjeux*, n°53, mars (a).
- Pollet, M.-Chr. et Boch, Fr. (coord.) (2002). *L'écrit dans l'enseignement supérieur II*, *Enjeux*, n°54, juin 2002 (b).
- Quatrevaux, A. (2001)., *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*, Paris, L'Harmattan.
- Scheepers, C. (2009). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur*, Thèse inédite, Université de Liège-Université Paris 8.
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*, Bruxelles, De Boeck.
- Scheepers, C. (à paraître en décembre 2013) « Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques ? », in De Kesel, M. et al., *La planification des apprentissages*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Vanhulle, S. (2002). *Des savoirs en jeu aux savoirs en Je*, Thèse inédite, Université de Liège.
- Wanlin, Ph., Crahay, M. (2011). « Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances et perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? », In *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 26, 51-64.
- Wanlin, Ph., Crahay, M. (2012). « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone », in *Éducation et didactique*, n°1 (vol. 6), pp. 9-46.
- Wanlin, Ph., Lafontaine, D. et Crahay M. (2010). « Les dilemmes dans la double cyclicité de la pensée planificatrice des enseignants », in *Revue suisse des sciences de l'éducation*.