

Partages

ISSN : 3095-8830

Éditeur : UGA Éditions

03 | 2025

Créativité et littéracie : entre engagement et innovation didactique

Écrire en formation initiale pour développer la création professionnelle. Retour sur la création d'une adaptation littéraire par des étudiants en parcours MEEF 1^{er} degré

Writing in Initial Training to Develop Professional Creativity. Reflection on the Creation of a Literary Adaptation by Students in First-Degree Meef Programs

Séverine Tailhandier Barbero

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=465>

DOI : 10.35562/partages.465

Référence électronique

Séverine Tailhandier Barbero, « Écrire en formation initiale pour développer la création professionnelle. Retour sur la création d'une adaptation littéraire par des étudiants en parcours MEEF 1^{er} degré », *Partages* [En ligne], 03 | 2025, mis en ligne le 03 novembre 2025, consulté le 03 novembre 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=465>

Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



Écrire en formation initiale pour développer la création professionnelle. Retour sur la création d'une adaptation littéraire par des étudiants en parcours MEEF 1^{er} degré

Writing in Initial Training to Develop Professional Creativity. Reflection on the Creation of a Literary Adaptation by Students in First-Degree Meeef Programs

Séverine Tailhandier Barbero

PLAN

1. Enjeux des écrits d'appropriation dans le cadre des pratiques enseignantes et de la formation dès le 1^{er} degré
 - 1.1. Écrits d'appropriation et pratiques d'écriture créatives : quelle place dans les textes officiels et dans la recherche ?
 - 1.1.1. La place grandissante des écrits d'appropriation
 - 1.1.2. Écrits d'appropriation et création
 - 1.2. Écrits d'appropriation et « pratiques d'écriture créatives » : quelle place dans les textes officiels du premier degré et dans les classes ?
 - 1.2.1. Quid dans les textes ?
 - 1.2.2. Dans les classes ?
 - 1.3. La notion de « créativité professionnelle » au service de la formation initiale des enseignants aux pratiques d'écriture créative
 - 1.3.1. Des pratiques créatives à la créativité professionnelle
 - 1.3.2. L'hypothèse de la formation à la créativité professionnelle dans un projet collaboratif de production d'écrit créatif
2. Présentation des modalités du projet d'écriture créative proposé, mise en place et présentation des retours d'expériences des étudiants
 - 2.1. Présentation du contexte de formation
 - 2.2. Présentation du dispositif de formation et du projet d'écriture créative et collaborative
 - 2.3. Modalités et objectifs de l'analyse et de notre chantier de recherche
 - 2.3.1. Objectifs et modalités de l'analyse
 - 2.3.2. Résultats des analyses des questionnaires
3. De l'intérêt de pratiques de formation initiale développant la « créativité professionnelle » des futurs enseignants : dialectique des « effets miroirs »
 - 3.1. Se former à l'enseignement en se plaçant en situant d'apprenant : un va-et-vient explicite et dialectique nécessaire
 - 3.1.1. Vivre l'expérience du projet d'écriture pour être capable de l'enseigner
 - 3.1.2. Une expérience qui doit s'articuler à l'analyse
 - 3.2. Écrire pour mieux s'approprier une didactique créative de l'écrit

- 3.2.1. Des stagiaires en situation de scripteurs mais aussi d'auteurs
- 3.2.2. Les conditions d'écriture pour « engager » les étudiants dans un dispositif formateur
- 3.2.3. Vivre, analyser les difficultés pour pouvoir ensuite mieux les anticiper

TEXTE

- 1 L'un des enjeux de la formation MEEF (Métiers de l'enseignement de la formation et de l'éducation) 1^{er} degré en INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) est d'amener les étudiants, futurs professeurs des écoles, à analyser les pratiques qu'ils mettront en place dans leurs classes, afin de mieux en évaluer la pertinence et les conditions d'appropriation pour leurs élèves. C'est particulièrement le cas pour les apprentissages liés au domaine du français. Si nous avons déjà pu questionner cette nécessité pour la didactique de la lecture littéraire (Tailhandier, 2019), cela n'en reste pas moins tout aussi vrai pour d'autres domaines, tels que celui de la production d'écrit. Notre expérience de formatrice auprès des étudiants en parcours MEEF 1^{er} degré, les observations faites en classe, ou encore les comptes rendus des conseillers pédagogiques qui les suivent dans leur prise de fonction, nous ont menée à mesurer l'importance d'une formation initiale qui permette aux étudiants de réfléchir à des situations didactiques motivantes, plaçant l'élève en posture de scripteur, avec des apports, notamment littéraires, pour l'accompagnement dans cet apprentissage à l'occasion de projets d'écriture motivants, diversifiés, créatifs.
- 2 Cet apprentissage de l'écrit a aussi l'intérêt d'interroger l'articulation essentielle entre lecture et écriture dans ce que la recherche et les textes officiels du secondaire nomment les « écrits d'appropriation ». Un numéro de la revue *Le français aujourd'hui*, intitulé « Les écrits d'appropriation en question(s) », que nous avons coordonné avec Martine Jacques et Caroline Raulet Marcel en 2022, nous a ainsi permis de souligner l'intérêt de ces écrits en classe, sa présence plus implicite, mais tout aussi nécessaire, à l'école élémentaire, ainsi que les dynamiques collaboratives qu'ils offraient.
- 3 Ces différents enjeux de recherche et formation nous ont menée à questionner davantage les liens entre didactique des écrits

d'appropriation et créativité professionnelle des étudiants en formation initiale MEEF de l'INSPÉ de Mâcon, en Bourgogne. Nous avons alors proposé à deux TP (Travaux pratiques) de 13 étudiants de Master 1 d'écrire de manière collaborative l'adaptation dramaturgique et actualisée de leur lecture de *La Belle et la Bête* (1756) qui avait été étudiée dans le cadre d'un autre cours. En remplaçant par ce projet de formation une étude plus théorique sur la production d'écrit au cycle 3, l'objectif a été de favoriser, à partir de ce projet d'écriture, l'analyse critique d'une pratique d'enseignement créative, par un changement de posture, par l'expérience vécue du projet proposé, afin de mieux en apprécier l'intérêt, les enjeux, les limites, tant d'un point de vue didactique que pédagogique.

- 4 À l'occasion de cet article, nous voudrions analyser et expliquer en quoi ce dispositif a pu contribuer, dans ce contexte spécifique de formation, à l'apprentissage d'une « créativité professionnelle », au sens d'Isabelle Capron Puozzo, à savoir la « capacité à générer une production nouvelle originale et adaptée aux contraintes de la réalité » qui suppose « le désir de générer de nouvelles solutions, de nouvelles idées ou de nouveaux comportements jusqu'alors inconnus » (2016, p. 65). En plaçant ces étudiants de Master MEEF en posture de « sujet créateur », en quoi ce type de dispositif contribue-t-il à développer la « créativité professionnelle » dès la formation initiale ? En quoi cette expérience de formation favorise-t-elle l'appréciation et l'analyse, dans le cadre de leur futur enseignement, des enjeux et des modalités didactiques engageant les élèves dans des pratiques de lecture et d'écriture créatives ?
- 5 Cet article rappellera dans un premier temps les enjeux des écrits d'appropriation dans le cadre des pratiques enseignantes dès le 1^{er} degré, et les enjeux de la formation aux écrits créatifs. Puis nous présenterons les modalités du projet d'écriture créative proposé, sa mise en place ainsi que l'analyse des retours d'expériences des étudiants. Cela nous mènera à préciser l'importance de dispositifs de formations initiales mettant les étudiants stagiaires en situation d'acteurs dans des situations d'apprentissage qui leur permettront de mieux apprécier et analyser les intérêts et les limites des pratiques d'écriture créatives, mais aussi des dispositifs d'apprentissage de leur enseignement général.

1. Enjeux des écrits d'appropriation dans le cadre des pratiques enseignantes et de la formation dès le 1^{er} degré

- 6 Dans cette partie, nous reviendrons sur la place des écrits d'appropriation dans les programmes et dans les pratiques, en montrant le lien entre appropriation et création, ce qui justifiera notre choix de proposer un écrit de cette nature aux étudiants MEEF dans le cadre de leur cours sur les pratiques d'écriture de la littérature.

1.1. Écrits d'appropriation et pratiques d'écriture créatives : quelle place dans les textes officiels et dans la recherche ?

1.1.1. La place grandissante des écrits d'appropriation

- 7 Les travaux de thèse (2014) et les apports scientifiques de Bénédicte Shawky-Milcent sont devenus essentiels pour mieux comprendre le processus d'appropriation littéraire, les angles que ce processus a pris dans les recherches en didactique de la littérature puis dans les programmes. Parmi ceux-là, un angle, qui s'inscrit dans une perspective praxéologique, interroge les dispositifs et les supports favorisant l'appropriation des œuvres en contexte scolaire. En lien avec les écritures de la réception (Le Goff et Fourtanier, 2017), ce processus interroge les liens entre lecture, réception et concrétisations de cette rencontre. Parmi ces concrétisations, des formes d'écrits, qu'exploitent Shawky-Milcent depuis ses travaux de thèse, soulignent la richesse de cette articulation.
- 8 La présence des écrits d'appropriation dans les textes officiels est assez récente et concerne plus explicitement les programmes du

second degré. Comme nous le soulignons avec Martine Jacques et Caroline Raulet Marcel, dans notre présentation au numéro de la revue *Le français aujourd'hui* consacrée à ces écrits (2022), « cette notion apparaît pour la première fois, sans être véritablement définie, dans les nouveaux programmes de Seconde et Première de 2019. Sous l'intitulé d'*écrits d'appropriation*, les textes institutionnels actuels énumèrent un certain nombre de pratiques d'écriture destinées à favoriser l'exploration personnelle d'un genre, d'un style, d'un texte » (p. 5). L'articulation avec la lecture, essentielle, doit permettre à la fois de mieux comprendre, apprécier sa lecture d'une œuvre, tout en pensant conjointement le geste de lire et celui d'écrire. Les programmes de français de cycle 4 soulignent eux aussi cette nécessaire articulation. Dans les activités préconisées (2020, p. 18), on trouve mention de pratiques d'invention qui permettent elles aussi d'aider les élèves à s'approprier finement les caractéristiques de textes qu'il s'agit de transformer, imiter, détourner, pour s'essayer à devenir soi-même créateur. La notion de création, de créateur, y figure explicitement. Il s'agit bien de favoriser l'installation dans une posture d'auteur, de ce qui fait autorité par l'écrit, à la lumière de la lecture. L'élève est non seulement le sujet lecteur d'un texte, à l'origine d'une compréhension partagée et aussi en partie inédite, personnelle de ce texte, mais il peut, à partir de lui, dans le cadre de cet enseignement, être un sujet qui crée, un sujet créateur. Par cette place donnée à la création et au sujet,

les pratiques d'écriture recommandées par les programmes font donc clairement écho aux recherches récentes en didactique de la littérature : le carnet de lecteur/lecture ou d'écrivain (Ahr et Joole, 2013 ; Tauveron, 2005), l'autobiographie de lecteur (Rouxel, 2004 a et b), le journal de personnage (Larrivé, 2018), qui manifestent toutes les « formes plurielles des écritures de la réception » (Le Goff et Fourtanier, 2017). Subjectivité, créativité et réflexivité viennent se conjuguer pour permettre au jeune lecteur de s'approprier un texte en s'y aménageant une place qui permette, in fine, d'actualiser le texte pour le comprendre et l'interpréter, mais aussi sans doute pour mieux se comprendre soi-même (Shawky-Milcent, 2016). (Jacques et al., 2022)

1.1.2. Écrits d'appropriation et création

- 9 Tout autant que « la créativité [est] en jeu » dans l'acte de lire (Iser, 1976), la notion de création doit être au centre de ces pratiques d'écriture. Ces questionnements autour de la notion de créativité ont d'ailleurs donné lieu à plusieurs colloques, dont le colloque international *La créativité dans le champ de l'enseignement et de la médiation : quels objets d'enseignement, quelles compétences, quels dispositifs ?* dirigé en 2021 par Magali Brunel et Cindy De Smet. Au cours de celui-ci, nous avons communiqué sur les liens entre lecture subjective et créativité. S'y tenaient aussi des communications portant sur *La créativité dans les situations d'apprentissage ou de médiation*, parmi lesquelles certaines interrogeaient l'enseignement de la créativité ou encore l'écriture créative. La créativité, dans son versant didactique, pouvait alors apparaître comme « une compétence, un savoir être adopté dans des situations concrètes », ce qu'un autre colloque intitulé « Écritures créatives : représentations contemporaines, processus créatifs, nouveaux enjeux professionnels » (Angers, juin 2018) soulignait explicitement dans l'une de ses pistes de réflexion (« Transmission et transferts de compétences »). Ces écritures créatives, au centre de ce colloque, font l'objet de définitions précises (Biagioli, 2020), et leur didactique s'inscrit aussi dans le champ de la recherche. Dans un article proposé par Nicole Biagioli (2020), l'auteure souligne que la didactique des écritures créatives, « conçue pour donner aux élèves une expérience d'auteur [...], repose sur trois principes : l'engagement, le décentrement par le partage, et la réécriture (Bucheton, 1994) ».
- 10 Concernant plus précisément l'articulation entre écriture et lecture, Shawlky-Milcent (2020b) a bien montré les liens, l'importance et les obstacles liés à ce qu'elle nomme la « créativité lectorale » de l'élève lecteur, en soulignant dans le même article l'intérêt d'une « créativité didactique ». Elle rappelle dans plusieurs travaux que « plusieurs didacticiens de la littérature se sont penchés sur la créativité des écritures de la réception, créativité définie par A. Rouxel “comme la capacité du sujet à concevoir et créer un univers à partir de celui de l'auteur” (2017, p. 150) » (2022, p. 121). Shawlky-Milcent (2022) a par ailleurs montré dès ses travaux de thèse que « plus les jeunes lecteurs manifestent de familiarité avec une œuvre littéraire, plus ils

se livrent à un jeu d'emprunts et de détournements de ces emprunts », et à une sorte de « recreation » (p. 122).

- 11 Tous ces apports théoriques et ces travaux de recherche concernant les écrits d'appropriation et les écritures créatives sont très liés, notamment d'un point de vue didactique. Parmi ceux-là, on retrouve l'idée d'une expérience d'auteur d'un lecteur, qui ne recherche pas l'imitation d'un texte source, mais bien, à partir d'une expérience de lecture, l'élaboration d'un écrit inédit, nouveau, pouvant intégrer ou s'affranchir d'autres contraintes ou finalités. C'est un écrit qui engage, c'est-à-dire qui nécessite de convoquer, d'intégrer sa subjectivité et ses compétences dans un projet à la fois personnel mais pouvant aussi être collectif, ne serait-ce que dans le lien avec l'auteur lu, avec le lecteur qui lira sa création, ou avec la collectivité qui aura pu participer à celle-ci.

1.2. Écrits d'appropriation et « pratiques d'écriture créatives » : quelle place dans les textes officiels du premier degré et dans les classes ?

1.2.1. Quid dans les textes ?

- 12 À l'école élémentaire, dans les programmes de français, les écrits d'appropriation ne sont pas désignés en tant que tels. On propose de noter ses impressions de lecture ou ses hypothèses interprétatives avant de les partager, de s'initier à l'écriture littéraire à partir de « textes servant de modèles » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2020a, p. 19). Au cycle 3 notamment, avec la compétence « rédiger des écrits variés », on invite les enseignants à pratiquer des écrits « créatifs » « en lien avec la thématique culturelle et littéraire de la séquence », des « écrits longs » dans le cadre d'un « projet d'écriture ». Au cycle 2, « pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des formes et modèles à respecter ou à détourner. Avec l'aide du professeur, ils

prennent en compte leur lecteur » (MEN, 2020b, p. 15). Si les liens entre ces textes et les écrits d'appropriation sont clairs, ils restent plus implicites. Dès lors, qu'en est-il dans les classes ? Les apports de recherche servent-ils les pratiques d'écriture créative au premier degré ?

1.2.2. Dans les classes ?

- 13 Dans le rapport du Centre national d'étude des systèmes scolaires (2018) *Écrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?*, le dossier de synthèse de mars 2018 souligne la place grandissante de la production d'écrits dans les pratiques et les manuels depuis 2016, mais le manque de temps dédié aux pratiques d'écriture face à la lecture. Il n'est rien dit de spécifique sur les natures des productions d'écrits. On regrette cependant que les productions soient parfois trop courtes et on incite à favoriser des projets collaboratifs. Il est plus complexe de connaître dans les pratiques effectives, l'inscription de projets d'écriture créatifs, d'appropriation, malgré tout l'intérêt qu'en souligne la recherche. Dans la dimension plus restreinte d'une circonscription départementale, nous avons néanmoins pu par exemple nous rendre compte, grâce aux comptes rendus de formations rédigés par les conseillers pédagogiques, que les pratiques de l'écrit liées à la lecture en cycle 3 étaient souvent transformées en activité de compréhension de sa lecture, par des questions portant sur le texte. On y relevait peu voire pas d'activité en classe convoquant la créativité (au sens de Rouxel) de l'élève ou la « créativité didactique » évoquée par Shawky-Milcent (2020b), définie comme une proposition didactique souvent née de la propre expérience de lecture de l'enseignant et qui propose un dispositif didactique favorisant l'appropriation du texte à étudier. Pour autant, en 2021, dans le cadre du Plan académique de formation en Bourgogne, une formation de formateurs sur les écrits d'appropriation au 1^{er} degré a été annulée, faute d'inscription. Cela questionne, même à cette échelle, l'intérêt porté au sujet dans les pratiques, ainsi qu'en formation.

1.3. La notion de « créativité professionnelle » au service de la formation initiale des enseignants aux pratiques d'écriture créative

1.3.1. Des pratiques créatives à la créativité professionnelle

- 14 Pour poursuivre ce questionnement, nous avons demandé aux étudiants inscrits en Master 1 MEEF 1^{er} degré¹ de l'INSPÉ de Mâcon, suite à un TP dédié à l'étude de *La Belle et la Bête*², quelle activité ils proposeraient en production d'écrit à une classe de CM2 (Cours moyen deuxième année) suite à cette lecture, et d'indiquer les modalités pédagogiques. Les trois réponses dominantes furent : résumés, écrire la suite, changer la fin. Quant aux modalités, nous avons recueilli, en majorité : mise en commun des écrits, confrontation, illustration. Nous avons compris alors l'importance d'une formation portant sur une diversification des pratiques d'écriture, mais il nous a semblé important de considérer ces étudiants stagiaires en même posture que les élèves qu'ils auront, et de penser, comme Biagioli-Bilous et Bucheton (1999), que ce n'est pas tant le texte proposé qui n'appelle pas la créativité, ou l'étudiant qui ne serait pas créatif dans sa pratique ou dans sa projection d'enseignement, mais qu'il faudrait davantage penser des situations de formation qui soient « agies et/ou vécues comme telles » (p. 7) par les étudiants, dès le Master 1, afin qu'ils puissent dès à présent s'inspirer de cette situation pour l'inscrire dans de futures pratiques. Nous avons ainsi réfléchi à comment placer les étudiants en posture de scripteur dans un écrit créatif suscité par un apprentissage, et qui soit délibéré (orienté vers un projet artistique) pour reprendre la déclinaison de Shawky-Milcent (2014). Les étudiants seraient alors en posture de ce que l'on nomme ici le « sujet créateur », c'est-à-dire un sujet lecteur/scripteur inscrit dans un projet d'écriture créative.
- 15 Notre objectif de formatrice INSPÉ a ainsi été, en articulant l'engagement et la créativité, de proposer une situation didactique de lecture et d'écriture engageant les étudiants dans des activités de

lecture et d'écriture créatives, en vue de les aider à construire aussi, par l'expérience vécue, une forme de créativité professionnelle, par cette capacité à questionner, générer des situations créatives, réfléchies et adaptées. L'objectif d'enseignement a donc été double, former pour enseigner.

1.3.2. L'hypothèse de la formation à la créativité professionnelle dans un projet collaboratif de production d'écrit créatif

- 16 Pour ce faire, il nous a semblé intéressant et nécessaire de construire ce temps de formation à la didactique de l'écrit d'appropriation créatif en proposant un cours qui, tout en s'inspirant des travaux de Shawky-Milcent (2020b), motive la « créativité professionnelle » des étudiants. Nous avons ainsi suivi en cela la position de Dias-Chiaruttini (2020) « qui envisage la créativité comme un processus engageant les sujets dans une situation structurée par un ensemble de contraintes avec lesquelles ils composent pour libérer tout le potentiel de réalisation de l'activité (de lecture et d'écriture) qui peut alors être reconnue (pour son originalité) par d'autres sujets ». Les liens entre ce processus et un dispositif d'apprentissage nous ont semblé pertinents pour motiver l'engagement des étudiants dans la construction de leurs pratiques à venir, et permettre ainsi « aux élèves d'agir, d'inventer, de créer, de s'impliquer, d'innover, de s'exposer à la reconnaissance de l'autre, d'explorer les codes de la lecture et de l'écriture » (Dias-Chiaruttini, 2020).

2. Présentation des modalités du projet d'écriture créative proposé, mise en place et présentation des retours d'expériences des étudiants

2.1. Présentation du contexte de formation

- 17 Comme présenté plus tôt, nous avons mis en place un cours de Travaux pratiques (TP) de 6 heures, divisé en 3 séances de 2 heures, lors du second semestre 2023/2024, auprès de 2 groupes d'une quinzaine d'étudiants inscrits en Master 1 MEEF 1^{er} degré, à l'INSPÉ de Mâcon. Notre objectif fut, en tant que formatrice, de proposer une situation didactique et un dispositif pédagogique permettant aux futurs enseignants de mieux ressentir et analyser les intérêts et limites d'un projet d'écriture créative en classe. Nous avons donc proposé une approche explicite, par l'expérience vécue, et ce, suite à la lecture de l'histoire originale de *La Belle et la Bête* et aux pistes didactiques et pédagogiques évoquées par les étudiants.

2.2. Présentation du dispositif de formation et du projet d'écriture créative et collaborative

- 18 Concernant le déroulement des TP, nous avons expliqué à la fois le projet d'écriture et ses motivations dans le cadre de leur formation à l'enseignement d'écrits d'appropriation créatifs ; cela nous a semblé essentiel pour favoriser l'analyse critique en même temps que l'expérience d'écriture. Après relecture de l'œuvre, nous avons commenté les consignes à suivre : « *vous allez écrire l'adaptation de La Belle et la Bête en transformant le récit en pièce de théâtre, composée de scènes et d'actes, et en l'actualisant, pour faire en sorte qu'elle se situe en 2024. Vous pourrez synthétiser des temps, adapter le portrait des personnages à l'époque, voire modifier certaines données (lieux, prénoms, métier), mais la trame initiale et les personnages devront être tout à fait identifiables* ». Le geste appropriatif dominant était donc la réécriture, entendue comme la reprise d'éléments de l'œuvre littéraire mais aussi l'actualisation de l'histoire par l'intégration d'éléments appartenant à la culture, la mentalité et la société contemporaine des étudiants.
- 19 Les étudiants se sont répartis les actes à écrire, après s'être mis d'accord sur les éléments présents dans chacun et exigeant un

principe de cohérence (caractéristiques des personnages, des lieux). Nous avons exigé que les brouillons soient écrits d'ici le début de la 3^e séance, afin que chaque groupe puisse expliquer son travail aux autres et que l'ensemble de la pièce prenne forme à la fin du TP. Ces modalités ont laissé temps et possibilités pour essayer, recommencer, adapter les idées d'adaptations à l'œuvre, en petits groupes et avec le groupe TP.

- 20 Lors de chaque séance, les groupes étaient autonomes, mais des temps de 5 minutes en milieu et fin de séance étaient proposés pour faire part des difficultés liées à l'activité, dans son contenu ou ses modalités. L'enseignante formatrice demandait, pour chaque point soulevé, de réfléchir à la possibilité de trouver ces mêmes difficultés en classe, à la question de l'adaptabilité des réponses proposées dans le cadre de la formation.
- 21 Le projet des deux groupes TP a abouti à une adaptation dramaturgique finalisée. Les créations ont alors été déposées sur un espace virtuel consultable par tout l'INSPÉ, étudiants et enseignants compris, puis publiées et mises à disposition à la bibliothèque. Ce n'était pas une des finalités du projet, mais les étudiants ont ensuite souhaité jouer leur adaptation devant l'autre groupe TP, pour découvrir et faire découvrir leur création.

2.3. Modalités et objectifs de l'analyse et de notre chantier de recherche

2.3.1. Objectifs et modalités de l'analyse

- 22 À la suite de ce projet, nous avons voulu connaître l'analyse des étudiants concernant le projet d'écriture, son adaptabilité en contexte d'apprentissage scolaire, et ce qu'ils avaient pensé des modalités de ce temps de formation. Notre objectif de recherche, par l'analyse de ce support, était de pouvoir davantage apprécier l'engagement et la créativité des étudiants face à leur futur contexte d'enseignement.
- 23 Nous leur avons proposé un questionnaire, anonyme, avec 3 questions et une consigne de réponse libre, une semaine après la

fin du projet. Chaque étudiant présent a rendu son questionnaire (26 questionnaires au total).

2.3.2. Résultats des analyses des questionnaires

- 24 Voici les réponses (synthétisées par nous) aux 3 questions posées (nombre de réponses répertoriées entre parenthèses, plusieurs éléments de réponse étaient possibles) ³.
- 25 A/ « Qu'avez-vous pensé du contenu et des modalités de ce projet d'écriture ? »
- Une meilleure *compréhension et analyse de l'histoire*, de ses enjeux moraux, des personnages (12)
 - *Motivation* à l'idée d'être lu (12)
 - Une meilleure *appréciation grâce à l'actualisation* : impression de réalisme, d'être concerné par les problématiques (10)
 - Difficile à réaliser si avait été sans aide : *connaissance des procédés dramaturgiques*
 - *Le travail en groupe* : une plus grande productivité, l'impression de partager quelque chose, des tensions liées aux délais, aux avis divergents, mais aussi aidant (9)
 - Prise de conscience de sa *capacité à écrire* un texte de type littéraire (8)
- 26 B/ « Comment envisagez-vous ce projet en classe avec des élèves ? »
- Plus motivant pour eux (17)
 - Bien plus *intéressant* pour tous (14)
 - À *plusieurs*, pour aider face à la complexité de certaines compétences nécessaires et pour motiver (13)
 - Bien être « calé » sur tous les *prérequis* que cela demande (9)
 - Faisable, mais demande d'être bien *structuré* (9)
 - *Plus compliqué* à mettre en place (7)
- 27 C/ « Qu'avez-vous pensé du déroulement de ce TP dédié à la question des pratiques d'écriture créatives ? »
- Plein plus motivant qu'un cours « classique » (16)
 - Impression d'avoir mieux apprécié les *difficultés liées à la production d'écrit* : lien avec la lecture, la correction de la langue, les

prérequis, concernant le genre théâtral : structuration, discours, mise en scène (15)

- *Envie d'inventer* des projets de ce type plus tard mais aussi en ayant conscience de ce qu'il faut faire, ou pas (15)
- Impression de mieux *comprendre les écrits d'appropriation* et créatifs alors que vue en cours (14)
- Impression d'avoir *mieux compris les enjeux des projets d'écriture collaboratifs* avec des élèves, et les limites, car a été vécu (14)

28 La question A nous a permis de mesurer leur analyse didactique du projet d'écriture, la question B, l'articulation entre le projet vécu et la projection dans une pratique menée en classe, la question C, leur analyse des modalités du cours proposé du point de vue apprenant, étudiant et élève. Les réponses recueillies nous ont permis de construire les éléments de synthèse qui suivent.

3. De l'intérêt de pratiques de formation initiale développant la « créativité professionnelle » des futurs enseignants : dialectique des « effets miroirs »

3.1. Se former à l'enseignement en se plaçant en situant d'apprenant : un va-et-vient explicite et dialectique nécessaire

3.1.1. Vivre l'expérience du projet d'écriture pour être capable de l'enseigner

29 Les étudiants ont pour un certain nombre vécu leur première expérience d'écriture créative, alors même qu'ils seront amenés à l'enseigner et à la mettre en pratique, à la faire comprendre à leurs élèves dans peu de temps. Le paradoxe montre que la formation initiale ne peut se satisfaire d'une approche purement théorique ou

démonstrative des pratiques enseignées. C'est plus encore le cas si l'on veut que ces pratiques mobilisent les élèves. Nous avons souligné la complexité mais aussi la richesse des écrits créatifs, et les réponses de nos étudiants soulignent la plus-value de l'expérience vécue (apprécier une autre approche du texte lu, participer à un projet collectif, prendre la plume). Cela a accentué à la fois la mobilisation des étudiants dans le projet mais cela leur a aussi donné « l'envie » de mettre en place des pratiques similaires à l'avenir, dans leurs futures classes. Ce projet, articulant dans un même projet la pratique d'écrits créatifs et la formation professionnelle des enseignants, a donc participé à la formation d'une créativité professionnelle⁴.

3.1.2. Une expérience qui doit s'articuler à l'analyse

- 30 Les apports de ce cours ont de plus pu nourrir leur créativité professionnelle en permettant aux étudiants de mieux apprécier, analyser, se confronter aux difficultés de tout type liées à l'écrit créatif et ici aussi à l'écrit créatif collaboratif. Les temps de feedback, de questionnement entre pairs, d'analyse de la situation vécue avec l'enseignante formatrice ont favorisé une approche explicite qui a permis aux étudiants d'avoir une double posture, d'apprenant (étudiant, élève) et de praticien réflexif. Ils ont vécu l'expérience tout en gardant un regard critique : cela leur a notamment permis de mieux comprendre la nécessité de structurer le projet, de questionner aussi les modalités liées au travail en groupe.
- 31 C'est bien ce « va-et-vient dialectique⁵ » entre immersion et détachement, appréciation subjective et analyse critique, qui doit être au centre des formations d'enseignement, et à celle de la création professionnelle, qui s'enseigne tout autant. Articulés à des cours plus théoriques, précisant, enrichissant les notions et concepts expérimentés, mis en relation avec les préconisations institutionnelles, ces temps sont une dynamique essentielle pour les étudiants.

3.2. Écrire pour mieux s'approprier une didactique créative de l'écrit

- 32 C'est d'autant plus important en formation initiale de MEEF 1^{er} degré que ces étudiants, par leur cursus ou profil, n'ont pas toujours eu l'occasion de questionner leur propre rapport à l'écrit, ni les potentialités de l'écrit d'appropriation.

3.2.1. Des stagiaires en situation de scripteurs mais aussi d'auteurs

- 33 Par ce travail d'écriture actualisante laissant de plus une forte place au discours, les étudiants ont dû à la fois questionner les mentalités et personnalités des différents personnages, bien que stéréotypés dans l'œuvre, mais aussi s'interroger sur la manière d'actualiser certains traits de caractère pour renforcer la connivence avec leurs futurs lecteurs. Cette forme d'appropriation les a menés à prendre à la fois la place de ce lecteur, pour mieux rendre compte de réactions souhaitées (la dérision burlesque face aux sœurs par exemple, pour un des TP), et celles des personnages implantés dans leur ^{xxi}^e siècle⁶. Cela les a menés à prendre la posture d'auteur, à faire des choix, à les assumer, à comprendre le plaisir et les difficultés liées à cet acte d'écriture. Autant de liens à l'activité d'écrits créatifs et appropriatifs, au service d'un geste professionnel qui devra prendre en compte ces dimensions.
- 34 En parallèle, cela a nécessité de convoquer des compétences précises, des connaissances langagières et génériques, pour construire un texte qui réponde aux objectifs donnés et qui soit digne d'être lu. Le projet d'écriture, dans sa finalité et ses contraintes, a favorisé une approche à la fois expérientielle et plus distanciée de l'acte de lire et de l'acte d'écrire.

3.2.2. Les conditions d'écriture pour « engager » les étudiants dans un dispositif formateur

- 35 Les contraintes posées ou engagées par les consignes (changement de genre, actualisation), ainsi que celles que nous venons d'évoquer, qui sont liées, ont demandé un investissement supplémentaire, plus complexe aussi, face à l'acte d'écriture et de création, qui a aussi bénéficié à la créativité professionnelle. Il a permis à certains étudiants de questionner l'importance des prérequis, des moyens d'étayage, mais aussi leur propre niveau de connaissance pour enseigner (le texte théâtral notamment). Pour autant, plusieurs étudiants ont écrit avoir apprécié la structuration du projet, par des consignes claires. Comme l'a écrit l'un d'eux, « alors que d'habitude j'ai toujours l'impression de ne pas avoir d'idée, d'inspiration, ici je n'ai pas eu ce sentiment ». La relation contrainte/créativité fait écho aux propos de Dias-Chiaruttini (2020) cités précédemment. Elle pose aussi la question du travail de préparation essentiel pour ce type de projet, des supports et de l'étayage à anticiper, et qui est essentiel pour tout apprentissage visant justement à développer la créativité de l'élève. La créativité s'apprend mais son apprentissage doit être structuré et pensé.
- 36 Ces contraintes du projet de réécriture dans un cadre collaboratif ont aussi favorisé le conflit socio-constructif, ce qui a mené des étudiants à construire de nouveaux liens entre projet et groupe collaboratif. Cette expérience leur a aussi imposé de se confronter aux autres plus directement qu'à l'occasion des échanges habituels en cours. Ils se sont plus autorisés à essayer, à recommencer, à chercher ensemble, mais aussi à s'affirmer. Confronter des points de vue, des lectures et des propositions de réécriture implique une double confrontation à l'altérité : celle du texte, celle des pairs, mais par là même, elle permet d'y accéder. Les pairs enrichissent la découverte de l'altérité textuelle, le texte est à l'origine des échanges exprimant cette altérité. Comme le dit Shawky-Milcent (2022, postface), à la lumière des travaux de Ricœur, « se confronter à l'altérité du texte littéraire, c'est donc accéder à *de nouvelles possibilités d'habiter les choses et d'exister avec les autres* (Ricœur, 1974) ».

- 37 D'ailleurs, cette confrontation à l'altérité a même motivé une envie d'exposition au regard de l'autre et de reconnaissance. Les étudiants ont pour un grand nombre vraiment apprécié la valorisation de leur création par sa diffusion, au point de proposer une représentation théâtrale. Le projet a participé à une envie de reconnaissance, voire d'émancipation (Dias-Chiaruttini, 2020), les étudiants ont senti le lien entre la posture de « sujet créateur » et celle d'auteur, qui a autorité et est responsable de sa création. Certains étudiants ont écrit pour la question B que cela leur donnait aussi des pistes de valorisation des productions, au sein de leur future classe, de l'école, avec les parents, entre pairs. Ils ont pris conscience du lien entre production (ici d'écrit) / création et vivre ensemble.

3.2.3. Vivre, analyser les difficultés pour pouvoir ensuite mieux les anticiper

- 38 La question du vivre ensemble a aussi été l'objet de réponses et l'expression de certaines limites liées au projet d'écriture collaboratif. Un étudiant a ainsi écrit qu'il cherchera à construire des groupes de travail pour ce type de projet, mais tout en veillant à ce qu'aucun ne soit mis de côté, ou qu'un autre se dédouane de travailler, comme cela a pu être le cas dans son groupe. Un autre a expliqué qu'il percevait mieux un texte de Philippe Meirieu (1989) travaillé dans un cours en parallèle. Dans le cadre des modalités organisationnelles, la question de la gestion du temps est souvent revenue, ainsi que celle de la correction de la langue : lors des feedbacks, des étudiants s'interrogeaient sur les conditions de la correction des brouillons de leurs futurs élèves dans ce type de projet. La même interrogation s'est retrouvée dans certains questionnaires. Pour la formatrice, c'est dès lors une piste à noter et à intégrer, plus explicitement encore et avec le fil de ces premiers questionnements, dans la suite de la formation. Enfin, d'une manière plus générale, l'expérience de ce projet d'écriture collaborative a permis, au-delà de la didactique de l'écrit, de faire percevoir à certains étudiants la complexité liée au métier, à tout projet ou dynamique de groupe. Elle a aussi souligné les conditions d'une collaboration avec une équipe, comme ce sera très certainement le cas dans le cadre de leur future affectation en école. Là encore, l'expérience a contribué à la création professionnelle en

montrant les sources de motivation et les difficultés liées à la complexité du métier d'enseignant.

- 39 Ce temps de formation initiale a ainsi permis à ces étudiants à la fois de questionner, dans un autre contexte professionnel, des dispositifs didactiques issus d'expériences d'écritures nouvelles, dans une dynamique qui a lié analyse et motivation, créativité et prise en compte des contraintes, reliant ainsi formation et créativité professionnelle.
- 40 « Cette année, je vais mettre en place un projet d'écriture comme nous l'avions vécu l'année dernière. » Cette phrase provient d'un de nos anciens étudiants ayant participé au TP et actuellement en début de prise de fonction. S'engager dans des pratiques de lecture et d'écriture créatives en formation initiale peut donc favoriser ce même engagement, en tant qu'enseignant, avec le même objectif pour ses élèves. C'est là l'illustration la plus concrète de ce que nous aurons pu entendre par « créativité professionnelle » dans le cadre de cet article. La dynamique est possible, nécessaire. Elle doit donc être au centre de la formation initiale, et s'articuler à l'enseignement des savoirs fondamentaux. Comme le dit Shawky-Milcent (2022, postface), « si le rôle de l'École n'est certainement pas de traquer l'appropriation personnelle des œuvres par les élèves, il lui revient de penser aux leviers permettant de l'encourager ». Il en est de même pour la formation initiale envers les futurs enseignants, pour qu'ils puissent, à leur tour, comme ils l'auront vécu, penser les « leviers » à même d'encourager l'appropriation personnelle des œuvres par leurs élèves.
- 41 Même si l'expérience réelle de la classe est essentielle pour bien mesurer les enjeux, les modalités, les difficultés liées à l'apprentissage effectif des élèves, cette expérience aura guidé ces jeunes enseignants vers les sentiers d'une créativité professionnelle qu'il faut espérer ne jamais perdre de vue, pour emmener avec soi les élèves dans l'envie de lire, d'écrire, d'apprendre tout simplement.

BIBLIOGRAPHIE

Ahr, S. et Joole, P. (dir.). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour*

quels enjeux, de l'école à l'université ? Presses universitaires de Namur.

Biagioli, N. (2020). Écritures créatives. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 292-295). Honoré Champion.

Biagioli-Bilous, N. et Bucheton, D. (1999). Écritures créatives. *Le français aujourd'hui*, 127.

Brunel, M. et De Smet, C. (2021). *La créativité dans le champ de l'enseignement et de la médiation : quels enjeux et quelles pistes de recherche ?* [communication orale]. La créativité dans le champ de l'enseignement et de la médiation : quels objets d'enseignement, quelles compétences, quels dispositifs ? Nice, France.

Capron Puozzo, I. (dir.). (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck.

Cnesco. (2018). *Conférence de consensus, écrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Dias-Chiaruttini, A. (2020). Musée (em)portable ou comment former à la créativité ? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 12. <https://doi.org/10.7202/1073683ar>

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101.

Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* (traduit par E. Sznycer). Mardaga.

Jacques, M., Raulet-Marcel, C. et Tailhandier, S. (2022). Les écrits d'appropriation en question(s). *Le français aujourd'hui*, 216. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0005>

Langlade, G. et Rouxel, A. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Larrivé, V. (2020). Le journal de personnage pour rejouer le jeu de la fiction. *Recherches*, 72, 121-156.

Le Goff, F. et Fourtanier, M.-J. (dir.). (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Presses universitaires de Namur.

Petit, M. (2016). *Éloge de la lecture : la construction de soi* (2^e éd.). Belin.

Meirieu, P. (1989). *Apprendre en groupe ? 1 – Itinéraire des pédagogies de groupe* (3^e éd.). Chronique sociale.

Ministère de l'Éducation nationale. (2020a). *Programme de français cycle 3. Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, n° 31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation nationale. (2020b). *Programme de français cycle 2. Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, n° 31 du 30 juillet

2020.

Ministère de l'Éducation nationale. (2020c). *Programme de français cycle 4. Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, n° 31 du 30 juillet 2020.

Ricœur, P. (1974). Entretien avec M. Brisebois. Dans *Rencontres*. Radio-Canada Archives. https://www.youtube.com/watch?v=I5z7bV_i7EI

Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* [thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://theses.fr/2014GREN026>

Shawky-Milcent, B. (2016). Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception* (vol. 1, p. 35-53). Presses universitaires de Namur.

Shawky-Milcent, B. (2020a). Appropriation littéraire. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 221-223). Honoré Champion.

Shawky-Milcent, B. (2020b). « Ça a bien marché ! » : de la créativité lectorale à la créativité didactique et pédagogique dans la conduite d'une lecture analytique en classe. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9222>

Shawky-Milcent, B. (2022). Postface. Les écrits d'appropriation en question(s). *Le français aujourd'hui*, 216. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0117>

Tailhandier, S. (2019a). Pratiques de lecture littéraire et formation initiale : quels enjeux, quelles modalités ? *Le français aujourd'hui*, 204. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0125>

Tailhandier, S. (2019b). Des articulations à construire en formation. *Les Cahiers pédagogiques*, 551.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier pédagogies.

NOTES

- 1 Donc en cours de formation, non encore en charge d'une classe.
- 2 Les étudiants avaient déjà suivi un cours sur les productions d'écrit et abordé la question de l'articulation lire écrire avec des textes littéraires et de jeunesse au cycle 3.
- 3 Pour l'analyse des données, nous avons sélectionné les éléments de réponses qui se retrouvaient au-delà de 6 fois au total.

4 À plus grande échelle sur les deux années de formation, on peut aussi réfléchir à un panel plus vaste et fréquent de projets d'écrits d'appropriation et créatifs proposés aux étudiants afin de faire naître et grandir, chez certains peut-être un gout personnel peut-être insoupçonné pour les pratiques d'écriture. Si pour Michèle Petit (2016), « c'est surtout le rapport personnel de l'enseignant aux livres dont il est question » (p. 167) lorsqu'elle critique certaines didactiques de la lecture littéraire en classe, il est sûr que l'analyse vaut aussi pour le rapport enseignant/écrit.

5 En clin d'œil et hommage aux travaux de J.-L. Dufays concernant le « va-et-vient dialectique » (2006) en lecture littéraire, et que nous nous réapproprions de nouveau.

6 Comme le souligne Véronique Larrivé (2020), le lecteur scripteur entre « en relation empathique avec le protagoniste, considéré comme un alter ego à déchiffrer » (p. 138). Cela nécessite qu'il « construise une représentation mentale des pensées et des croyances du personnage, dans un processus de simulation mettant en jeu ses propres répertoires émotionnel et axiologique ».

RÉSUMÉS

Français

Nous partons de l'hypothèse d'une meilleure appropriation de dispositifs créatifs par l'expérimentation et la posture de *sujet créateur*, dès la formation initiale en parcours MEEF 1^{er} degré (INSPÉ). Suite à un cours proposé en Master ayant pour finalité l'adaptation dramaturgique et actualisée de *La Belle et la Bête*, des questionnaires proposés aux étudiants ont permis d'observer que le dispositif proposé a nourri leur « créativité professionnelle ». L'article rappelle tout d'abord les enjeux des écrits d'appropriation dans le cadre des pratiques enseignantes dès le 1^{er} degré et les enjeux de la formation aux écrits créatifs. L'analyse du dispositif spécifique mis en place ainsi que des retours d'expériences des étudiants permet de préciser l'importance de dispositifs de formations qui engagent les enseignants et leur permettent de mieux comprendre les enjeux et les modalités didactiques favorisant l'engagement des élèves dans des pratiques de lecture et d'écriture créatives.

English

We start from the hypothesis that creative mechanisms are better appropriated through experimentation and the posture of creative subject, from initial training in first-degree MEEF programs (INSPÉ). Following a Master's course aimed at creating a dramaturgical and updated

adaptation of *Beauty and the Beast*, questionnaires administered to students revealed that the proposed mechanism nourished their “professional creativity”. The article first recalls the challenges of appropriation writing within teaching practices from the primary level and the stakes of training in creative writing. The analysis of the specific mechanism implemented as well as students’ feedback allows us to specify the importance of training mechanisms that engage teachers and enable them to better understand the issues and didactic modalities that promote student engagement in creative reading and writing practices.

INDEX

Mots-clés

création professionnelle, écrits d'appropriation, formation initiale, enseignement 1er degré

Keywords

professional creation, appropriation writings, initial training, primary education

Index thématique

Récit réflexif d'expérience

AUTEUR

Séverine Tailhandier Barbero

Maitresse de conférence (9^e et 70^e sections), université de Bourgogne Europe, INSPÉ de Dijon, Laboratoire de recherche UR 4178 CPTC
severine.barbero[a]u-bourgogne.fr
IDREF : <https://www.idref.fr/291609139>