

Un dispositif de formation en didactique de l'écriture littéraire et son impact sur le rapport à l'écriture et à son enseignement chez des enseignants de français langue première au Québec

Ophélie Tremblay *Université du Québec à Montréal*

“ Chacun de nous naît avec un potentiel d'imagination, qu'ensuite la vie, les circonstances, l'éducation, les exigences de la société étouffent et paralysent.

Gianni Rodari ”

PRÉSENTATION¹

Cet article présente un compte-rendu d'expérience de formation en didactique de l'écriture littéraire auprès d'étudiants de 2^e cycle d'une université québécoise et plus particulièrement l'impact d'un dispositif de formation sur le rapport à l'écriture et à son enseignement chez ces étudiants, pour la plupart déjà enseignants, ou en voie de le devenir. Nous avons adapté ce compte-rendu de façon à le rendre plus conforme à la présentation d'une recherche². Nous présentons donc d'abord la problématique dans laquelle s'inscrit notre étude, en situant, dans une perspective herméneutique, les raisons qui nous ont poussée à mener cette étude, puis nous abordons la question du rapport à l'écriture chez les enseignants. Nous définissons ensuite quelques concepts clés (l'écriture littéraire et sa didactique, le processus créateur, l'approche expérientielle) qui permettent de mettre en lumière le contenu et la nature de notre dispositif de formation, en plus d'éclairer l'analyse des données qui en découlent. La troisième section présente les aspects méthodologiques de l'étude : population, dispositif didactique, outils de collecte et mode d'analyse des données. Nous analysons ensuite les données issues de productions d'étudiants qui révèlent des changements d'attitudes et de représentation face à l'écriture et à son enseignement, aussi bien sur les plans personnels que professionnels. Nous nous attardons plus particulièrement au compte-rendu réflexif d'une expérience d'écriture de texte de fiction de trois étudiants et aux pistes didactiques qu'ils en ont tirées. En conclusion, nous revenons sur les éléments saillants de notre étude et sur les composantes du dispositif de formation qui ont joué un rôle dans l'évolution du rapport à l'écriture et à son enseignement chez les étudiants. À partir de cette synthèse, nous formulons quelques pistes pour la formation des enseignants en didactique de l'écriture.

PROBLÉMATIQUE

Afin de situer le contexte de réalisation de notre étude, nous jugeons important de dire quelques mots sur notre expérience personnelle de l'écriture et sur la perception de notre rôle professionnel en didactique de l'écriture. Nous adoptons ici une démarche de type herméneutique, qui vise à rendre apparents les motifs à l'œuvre derrière le choix d'un objet de recherche. Le premier élément qui mérite d'être relevé concerne notre propre rapport à l'écriture. Notre intérêt envers l'écriture et la didactique de l'écriture est nourri par notre amour de la littérature et de l'écriture et par le rapport plus que positif que nous entretenons envers la lecture et l'écriture. De plus, à notre pratique d'écriture professionnelle régulière (rédaction d'articles scientifiques et professionnels) s'ajoute une pratique personnelle d'écriture quotidienne (journal), de même qu'une pratique artistique (écriture de chansons). Nous avons suivi, à titre de participante, de nombreux ateliers d'écriture et de développement de la créativité. Enfin, avant d'être engagée comme professeure d'université, nous avons entamé des études en création littéraire. Toutes ces expériences ont fortement influencé le choix des pistes didactiques qui composent le dispositif de formation que nous présentons dans cet article, en plus de teinter notre enseignement universitaire. Nos expériences d'enseignement des dix dernières années nous ont en effet permis de constater que beaucoup d'étudiants, autant en formation initiale qu'en formation continue, entretiennent des rapports difficiles avec l'écriture,

1 Nous remercions Monique Lebrun ainsi que les relecteurs anonymes du comité scientifique de *Lettrure* pour leurs précieux commentaires sur une version préliminaire du présent article.

2 Nous n'avons pas suivi de protocole de recherche lors de la mise en œuvre du dispositif. Ce n'est qu'après avoir dispensé le cours et réalisé la richesse des données présentes dans les travaux des étudiants que nous avons choisi de formaliser notre expérience de formation. Cela explique l'absence de questionnaire mesurant le rapport à l'écrit avant/après la mise en œuvre du dispositif. Néanmoins, les données issues des travaux ont été traitées de façon rigoureuse et ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

souvent issus de leur propre expérience (négative, douloureuse, parfois même humiliante) d'élèves scripteurs. Ces observations nous ont ainsi amenée à réfléchir aux dispositifs à mettre en place pour conduire les enseignants et les futurs enseignants à (re)développer et à cultiver un rapport positif envers l'écriture. La question du rapport à l'écriture fait d'ailleurs l'objet de recherches en didactique du français depuis plusieurs années.

Le rapport à l'écriture chez les enseignants et les futurs enseignants

Rappelons d'abord que le concept de rapport à l'écriture se définit par rapport à celui, plus général, de rapport au savoir. La question du rapport au savoir a été étudiée par les équipes de recherche ESCOL et CREF dans le cadre de travaux ayant pour but d'éclaircir la problématique de l'échec scolaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996). Les études menées sur le rapport à l'écriture, tant en Europe (par exemple : Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2007 ; Delcambre et Reuter, 2002 ; Reuter, 1996) qu'au Québec (Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince 2009) sont elles aussi portées par cette intention de mieux comprendre comment les attitudes et les représentations de l'écriture en façonnent l'enseignement/apprentissage.

Barré de Miniac (1992) explique par exemple que le rapport à l'écriture de l'adulte, jamais neutre, va influencer la force et le mode d'investissement de celle-ci dans ses différents contextes d'usage : ce rapport à l'écriture pourrait alors peser lourd dans la manière dont l'adulte, comme enseignant, s'approprie les techniques pédagogiques et les missions de sa fonction professionnelle. Plusieurs auteurs (Nadon, 2011 ; Routman, 2010) affirment en ce sens que l'enseignant n'est pas seulement celui qui transmet la norme et les règles du code écrit, mais qu'il est un messager, un représentant du plaisir d'écrire. Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt & Raphael-Bogaert (2007, p. 18) vont plus loin dans cette idée : *If there is one generalization about writing [...], it is that in classrooms with good writing, there is a lot of writing instruction from teachers who are passionate about it.* Ceci illustre toute l'importance du rapport à l'écriture des enseignants. Reuter (1996) souligne d'ailleurs qu'ignorer les représentations et les sentiments des apprenants et des enseignants risque de créer des résistances persistantes dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Lebrun (2007) affirme quant à elle l'importance de mieux connaître le rapport à l'écriture des élèves et celui des enseignants, tant pour le développement des compétences scripturales des premiers que pour le perfectionnement des compétences didactiques des seconds.

Or, les recherches menées sur la question du rapport à l'écriture chez les enseignants et les futurs enseignants sont encore peu nombreuses. Les quelques études qui ont été menées sur la question, par exemple auprès de futurs enseignants, montrent que ceux-ci n'ont pas forcément des attitudes positives envers la lecture et l'écriture, leurs représentations étant largement marquées par une vision avant tout formelle de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite. (Vanhulle, 2005, p.43). Cette représentation formelle de l'écriture fait écho à certaines théories de l'écriture, qui présentent celle-ci comme un processus structurel davantage qu'un processus expressif et créatif. Les tensions vécues par les étudiants ou les enseignants dans leur rapport à l'écrit peuvent être liées à ces visions théoriques de l'écriture. Il importe donc, d'une part, de mieux connaître les représentations des enseignants et des futurs enseignants et, d'autre part, de déterminer quels sont les dispositifs didactiques qui permettent d'améliorer le rapport à l'écriture et à son enseignement chez ces derniers. C'est ce que nous avons tenté de découvrir à travers l'élaboration et la mise à l'essai d'un dispositif de formation en didactique de l'écriture littéraire.

CADRE THÉORIQUE

Avant de présenter le dispositif de formation mis en place dans notre séminaire de didactique de l'écriture littéraire, il convient de définir brièvement les notions théoriques – l'écriture littéraire et sa didactique, le processus créatif, l'approche expérientielle – qui ont supporté aussi bien l'élaboration et la prestation du cours que l'analyse des données tirées des travaux d'étudiants.

L'écriture littéraire et sa didactique

Certains chercheurs, par exemple Dabène (1991) et Penloup (2000), décrivent l'écriture comme une activité complexe qui se déploie sur un continuum. Le scripteur peut ainsi naviguer du « pôle ordinaire », caractérisé par une fonction d'expression et de communication, au « pôle littéraire », qui se distingue par ses visées d'ordre esthétique (Penloup, 2000). Par cette importance accordée aux aspects esthétiques et créatifs de la production textuelle, l'écriture

littéraire favorise l'investissement du sujet dans son propre texte à des degrés divers (écriture plus participative ou encore plus distanciée). De plus, ce type d'écrit *engage affectivement le scripteur et le sollicite sur le plan cognitif d'une façon spécifique* (Plane, 2006, p. 33).

Sorin (2005) distingue ces enjeux en les rapportant à des dimensions spécifiques de l'écriture littéraire: *axiologique* (ce qui fait référence au système de valeurs du scripteur, à son investissement créatif, esthétique et affectif dans l'écriture) et *interprétative* (là où le scripteur prend du recul face à son texte, en fonction des effets qu'il souhaite susciter chez le lecteur et du travail interprétatif qu'il désire engranger chez ce dernier). Cet axe interprétatif est enfin lié à la troisième dimension de l'écriture littéraire, la dimension culturelle. L'écriture littéraire se caractérise en effet par une mise en relation avec les œuvres antérieures et, de façon plus large, avec la culture, tant sur les plans artistiques qu'historiques (Vénard *et al.*). L'écriture littéraire est donc intimement liée à la lecture littéraire (dimension culturelle), celle-ci se présentant par exemple comme un moteur pour l'écriture. Par ailleurs, l'appropriation des formes littéraires passerait par la pratique *d'une écriture personnelle, une exploration de soi-même, une élaboration propre de son rapport au monde et aux textes* (Vénard *et al.*, 2006, p. 2). Cet aspect d'investissement personnel dans l'écriture apparaît comme une caractéristique centrale de l'écriture littéraire et se rapporte à la dimension axiologique.

Dans le contexte des pratiques d'écriture à l'école, l'écriture littéraire *mise sur les effets esthétiques créés par l'élève scripteur, sur les plaisirs de lecture engendrés par son texte* (Sorin, 2005, p. 69). C'est une écriture qui développe l'imaginaire et la créativité. La didactique de l'écriture littéraire s'intéresse en ce sens aux conditions et aux dispositifs à mettre en place pour que l'élève s'engage dans l'écriture d'un texte littéraire et mette en œuvre sa créativité dans une véritable dynamique d'écriture. La didactique de l'écriture littéraire apparaît ainsi comme un champ pour l'innovation, les jeux poétiques et l'expression de l'originalité. Ainsi, les conditions d'écriture à mettre en place en contexte scolaire devraient s'approcher, autant que possible, de celles dans lesquelles évolue l'écrivain. Or, comme Breyer (2002, p. 239) le relève *[c]'est comme si, fondamentalement, l'auteur en tant que créateur constituait encore et toujours le grand refoulé du cours de français*. Nadon (2011) met bien cette situation en lumière, en montrant à quel point les conditions de production écrite de l'écrivain et celles de l'élève sont éloignées. L'écrivain a un destinataire (il sait qu'il sera lu par un lecteur potentiel), il choisit le genre littéraire qui convient le mieux à son récit, il n'a pas de limite quant au nombre de mots. Il écrit avec ou sans plan. Il prend beaucoup de temps pour planifier, pour réviser. L'élève, au contraire, écrit presque toujours pour le même destinataire (l'enseignant) et son intention d'écriture, dans la majorité des cas, est de répondre à des consignes scolaires. Il doit la plupart du temps rédiger un texte selon un canevas imposé et devant comporter un nombre de mots précis. On lui laisse peu de temps pour traverser chacune des étapes du processus, les temps de préparation, de planification et de révision étant, règle générale, plutôt limités, l'essentiel du processus étant consacré à la mise en texte et à la correction. En somme, l'élève est rarement encouragé à adopter une posture d'auteur. Pour qu'il puisse le faire, il faudrait d'ailleurs *qu'il se sente autorisé à adopter une telle posture et que [...] ses productions soient lues par l'enseignant et par ses pairs comme sont lues les productions des auteurs légitimes, dans leur éventuelle singularité d'univers, de style et de ton, c'est-à-dire soient l'objet d'une attention esthétique* (Tauveron, 2004, p. 4).

La mise en place d'activités d'écriture littéraire demande donc une nouvelle posture de la part de l'enseignant, non plus seulement comme correcteur/évaluateur, mais comme lecteur/interprète. Par ailleurs, si l'on souhaite que les élèves se frottent à ce type d'écriture dite créative, ceux qui auront à l'enseigner devraient pouvoir la pratiquer. C'est notre pari comme celui d'autres didacticiens du français (par exemple Garcia-Debanc, 1989 ; Wells, 2002 ; Huynh, 2005 ; Dubois-Marcoin, 2006). Or, comme le champ de la didactique de l'écriture littéraire est encore peu développé, les enseignants sont peu formés à l'enseignement de ce type d'écrit, qui fait appel à un véritable processus de création.

Le processus d'écriture comme processus de création

La question du processus créateur intéresse les psychologues depuis de nombreuses années. Rogers (1961) a été un des premiers à mettre en lumière les conditions nécessaires à l'exercice de la créativité, de même que les capacités qui la sous-tendent. Selon Rogers, un individu créatif fait preuve d'ouverture à l'expérience, manifeste de la curiosité, fait appel à son intuition et sait faire preuve d'empathie. Il sait utiliser son autonomie intellectuelle, possède la capacité à évaluer sa production et a un certain goût du risque. L'individu créateur est également capable de fluidité conceptuelle, fait preuve de flexibilité et dispose de capacités

d'abstraction et de synthèse. D'autres caractéristiques encore ont été identifiées par Rogers comme représentatives des créateurs : originalité, tolérance à l'ambiguïté, spontanéité, sens de l'humour, capacité à jouer.

Le processus de création lui-même a été schématisé par Wallas (1926), à travers quatre étapes. La première phase est celle de la **préparation**, qui comprend la collecte d'informations en vue d'un projet de création. La deuxième phase est celle de l'**incubation** (repos, attention flottante). Viennent ensuite l'**illumination** (flash, émergence d'idée), puis finalement l'étape de la **vérification** et de la **réalisation**. Ce processus est dynamique et récursif : le créateur peut donc repasser plusieurs fois par les mêmes étapes avant de produire son œuvre.

Un autre modèle connu est celui de Guilford (1979), dont les étapes ressemblent à celles dégagées par Wallas. La première étape est un **filtrage** (éveil, orientation de l'attention). Elle est suivie d'une étape de **réflexion** (structuration du problème), puis de **production** (pensée divergente et convergente). Une autre phase de **réflexion** entre alors en jeu (obtention de nouvelles informations) si nécessaire, suivie d'une nouvelle étape de **production**. Le caractère récursif de la démarche est encore une fois bien illustré dans cette modélisation.

Les recherches plus récentes sur le processus créateur (par exemple Csikszentmihalyi, 2006 ou encore Starko, 2014) s'inscrivent dans le prolongement des travaux des auteurs présentés ici, tout en précisant comment la connaissance des caractéristiques des créateurs et de leurs processus de création peuvent inspirer aux individus, les enseignants en particulier, de nouvelles façons de penser, d'agir, d'enseigner afin de faire davantage de place à la créativité dans leur vie personnelle et professionnelle.

D'un point de vue didactique, Reuter (1996) souligne que la créativité a été sous-estimée en didactique du français, étant perçue comme réservée aux domaines artistiques. Or il affirme que la créativité fait partie intégrante des mécanismes cognitifs à l'œuvre lors de l'activité d'écriture, ce que nous aurons bientôt l'occasion de montrer dans notre analyse de travaux d'écriture réalisés par des étudiants.

L'approche expérientielle

Nous avons choisi de parler de l'approche expérientielle (Kolb, 1984), car nous y faisons appel depuis quelques années dans notre enseignement et nous avons pu en juger l'impact positif sur les apprentissages faits par nos étudiants. Une telle approche a pour but de placer l'apprenant dans des situations éducatives où il peut transformer l'expérience vécue en savoir personnel afin de construire des connaissances utiles (Chevrier et Charbonneau, 2000), qui seront ensuite validées à travers de nouvelles expériences. Le processus d'apprentissage expérientiel se caractérise donc par une forme de récursivité, au même titre que le processus de création. Noël-Gaudrault, Gervais et Mottet (2004) rappellent que, de façon idéale, la démarche d'apprentissage expérientiel respecte les quatre étapes suivantes : **1)** l'individu se trouve plongé dans une expérience concrète ; **2)** cette expérience fait l'objet d'une observation et d'une réflexion ; **3)** l'individu élabore des concepts, principes ou règles ; **4)** il s'ensuit des déductions ou des hypothèses pour la pratique et la validation dans l'action. Certains des travaux réalisés par les étudiants les ont conduits à traverser cette succession d'étapes, comme nous le verrons bientôt.

La prise en compte de ces différents concepts théoriques a orienté la formulation des questions et hypothèses de recherche à l'origine du projet qui fait l'objet de cet article.

QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Nos questions de recherche font écho à celles posées par Dubois-Marcoïn (2006) en introduction d'un article sur la question de la production d'écrits littéraires en formation des enseignants.

1. Par quels dispositifs amener les (futurs) enseignants à s'interroger sur les composantes de l'écrit littéraire tout en faisant l'expérience de la production ?
2. Comment les expériences d'écriture des étudiants transforment-elles leur rapport à l'écriture ? Quels dispositifs y contribuent davantage ?
3. Comment envisager la transposition didactique de cette démarche auprès des élèves ?

Nous faisons l'hypothèse que c'est à travers l'expérience de l'écriture littéraire (étape 1 de l'approche expérientielle) que les étudiants seront susceptibles de développer leur goût d'écrire, prendront confiance en leurs capacités de scripteur et en leur potentiel créatif. De plus, par une approche réflexive sur leur processus de création (étape 2 de l'approche expérientielle), les étudiants pourront mieux comprendre les composantes de l'écriture de type littéraire

(importance du temps de la planification et de la révision, sources d'idées, difficultés, etc.) et réinvestir ces connaissances, acquises par l'expérience, dans l'élaboration d'activités d'écriture destinées à leurs élèves (étapes 3 et 4 de l'approche expérientielle). Ces hypothèses, fondées en partie sur les étapes constitutives de l'approche expérientielle, ont orienté le contenu et la forme du dispositif de formation que nous présentons maintenant.

MÉTHODOLOGIE

Cette section détaille les éléments suivants: échantillon, description du dispositif de formation (déroulement du cours, objectifs et contenus, évaluations et modalités pédagogiques); instruments de collecte de données et choix d'une méthode d'analyse des données.

Échantillon

Notre expérience de formation a eu lieu auprès de 11 étudiants (1 homme et 10 femmes) de deuxième cycle en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Ces étudiants³ provenaient de différents profils de formation: deux orthopédagogues d'expérience, une jeune enseignante au primaire, trois enseignantes au secondaire (œuvrant avec des élèves en difficulté), une jeune enseignante au collégial, quatre étudiants étrangers se destinant à l'enseignement primaire ou secondaire (dont deux ont déjà enseigné dans leur pays d'origine).

Dispositif de formation

Le séminaire dans lequel nous avons mis en œuvre notre dispositif de formation était d'une durée de 45 heures (3 crédits). Il s'est déroulé entre les mois de mai et août 2011. Nous avons offert 7 cours en mai et juin, répartis entre des cours du soir et des journées complètes de formation (le weekend), ainsi que 4 jours intensifs au tout début du mois d'août.

Les éléments constitutifs du dispositif sont les suivants: objectifs de formation, contenu du cours, modalités pédagogiques, éléments d'évaluation.

Objectifs de formation

Les objectifs apparaissant dans le plan de cours destiné aux étudiants étaient les suivants:

- › Développer un rapport nouveau à l'écriture
- › Réfléchir à l'évolution de vos conceptions tout au long de la session
- › Faire appel à des façons renouvelées d'enseigner l'écriture littéraire
- › Exploiter votre capacité à utiliser des notions plus théoriques pour faire des liens avec votre propre pratique afin de vous en inspirer pour créer des activités
- › Développer une conception renouvelée du sujet scripteur et de l'évaluation des productions écrites des élèves

Contenus

Les contenus proposés dans le plan de cours touchaient à la fois des aspects théoriques et pratiques de l'écriture littéraire et de sa didactique.

Développer ses connaissances théoriques et pratiques dans le domaine de l'écriture littéraire

- › Le travail de l'écrivain: processus de création, sources d'inspiration, etc.
- › L'écriture de fiction
- › La narration
- › Le personnage
- › Les genres littéraires, notamment le conte

Découvrir et approfondir des pratiques d'enseignement en écriture littéraire

- › Les ateliers d'écriture
- › Le rapport à l'écriture littéraire chez l'enseignant (approche réflexive)
- › L'écriture littéraire et les TIC

³ Les étudiants ont donné leur accord pour que les données issues de leurs travaux soient publiées.

Approfondir ses connaissances sur le rapport de l'élève à l'écriture littéraire

- › La notion de sujet scripteur (l'élève comme « auteur »)
- › L'évaluation des textes d'élèves

Modalités pédagogiques

Le cours comportait peu d'enseignement magistral. Nous avons en effet mis en place des dispositifs pédagogiques qui ont amené les étudiants à être actifs dans leur apprentissage (ce qui s'inscrit dans la perspective de l'apprentissage expérientiel) : échanges, discussions, cercles de lecture et d'écriture, devoirs formatifs. Nous détaillons trois éléments du dispositif que nous avons choisi de mettre en place pour leur potentiel à favoriser l'évolution des représentations de l'écriture et de son enseignement : cercles de lecture, cercles d'écriture et pratique d'écriture libre (à titre d'exemple de devoir formatif demandé aux étudiants).

Les cercles de lecture

Les textes associés au cours (articles scientifiques et professionnels, chapitres de livre) ont tous fait l'objet de discussions, en particulier à travers des cercles de lecture réunissant chacun de 3 à 5 étudiants. Pour chaque texte à lire, nous avons donné des intentions de lecture aux étudiants, par exemple : « Identifiez 3 à 5 points forts de ce texte », « Relevez 3 citations qui vous semblent importantes et commentez-les », « Expliquez en quoi la lecture de ce texte rejoint votre pratique d'enseignement de l'écriture actuelle ou à venir », « Quelles pistes didactiques pour l'enseignement de l'écriture à vos élèves pouvez-vous dégager à la suite de votre lecture ? ». Lors du cercle de lecture, les étudiants partageaient leurs réponses tout en discutant du texte, durant 10 à 20 minutes. Un bref retour en grand groupe nous permettait de synthétiser les éléments les plus pertinents relevés par les participants.

Les ateliers d'écriture

Un atelier d'écriture a eu lieu lors de chacun des cours. Le rôle de ces ateliers était de permettre aux étudiants de trouver leur voix en tant qu'auteur, de faire l'expérience du partage de textes avec les autres scripteurs, tout en explorant le potentiel de ce type de dispositif pour leur propre enseignement de l'écriture en classe. De tels objectifs de formation s'apparentent à ceux poursuivis dans plusieurs types d'ateliers d'écriture (Bellatore et al. 2014, Pimet et Boniface, 1999). Les ateliers ont plus précisément pris la forme de cercles d'écriture⁴ (Vopat, 2009). Il s'agit de petits groupes de participants (3 à 5), qui déterminent par consensus un thème d'écriture, celui-ci constituant leur seule contrainte. Les auteurs sont en effet libres quant à la forme, au nombre de mots, au choix du destinataire, etc. Ils ont un temps donné pour rédiger leur texte (au choix de l'animateur, de 15 minutes à 1 heure par exemple). Une fois que les textes sont écrits, les auteurs lisent leur texte aux autres membres de leur cercle, en respectant les règles suivantes : l'auteur d'un texte ne fait pas de commentaires sur son texte ni avant ni après l'avoir lu ; les autres participants écoutent attentivement le texte lu, puis ils font des commentaires à l'auteur, neutres ou positifs. Les ateliers ont porté sur différents thèmes : souvenir d'enfance, écriture libre à partir d'un objet, d'une photo, d'une musique, etc.

Pratique d'écriture libre

Afin de poursuivre leur exploration de la pratique de l'écriture, les étudiants ont eu à réaliser un des exercices proposés par Julia Cameron (1995) dans son ouvrage sur le développement de la créativité. Cet exercice consiste, sur une durée de plusieurs semaines, à consacrer un moment de la journée (idéalement le matin, au réveil) à une pratique d'écriture libre (3 pages) et à observer les effets de cette pratique d'écriture dans sa vie et sur un projet de création, s'il y a lieu. Nous avons adapté l'exercice en proposant aux étudiants de s'y adonner pendant 5 jours, à raison d'environ 15 minutes d'écriture par jour. La consigne était la suivante :

Prenez une feuille de papier ; écrivez sans lever le crayon (sans vous censurer, en écrivant tout ce qui vous vient à l'esprit) durant tout le temps que vous vous êtes accordé ; mettez la feuille dans une enveloppe ; répétez l'exercice au moins 5 fois ; à la fin des 5 jours (ou plus si vous le souhaitez) : **1**) relisez ce que vous avez écrit et **2**) rédigez un compte rendu (1 à 2 pages) de votre expérience.

⁴ Pour la préparation des ateliers, nous sommes librement inspirée des propositions formulées dans Haddad (2006), Rebattet (1997) et Rodari (2010).

Cette pratique d'écriture faisait partie d'une des évaluations du cours. Comme l'indique la consigne, nous n'avons pas évalué les textes produits, qui demeuraient entre les mains des étudiants, mais bien le compte rendu rédigé à la suite de l'expérience.

Évaluations

Le cours comportait des évaluations formatives et des travaux longs :

- › Portfolio à visée formative et réflexive (25%)
- › Travail 1 : Compte rendu d'un article scientifique en didactique de l'écriture (10%)
- › Travail 2 : Conception et animation d'un atelier d'écriture (15%)
- › Travail 3 : Écriture d'un texte littéraire, processus réflexif et pistes didactiques (50%)

Nous ne détaillerons pas chacun des éléments d'évaluation, faute de place, mais seulement le travail 3, dont les données font l'objet d'une analyse dans la section « Résultats ». Ce travail consistait à : **1**) rédiger un texte littéraire – conte, nouvelle, poème(s) – ; **2**) documenter son processus d'écriture (sources d'inspiration, blocages, ressources utilisées) ; **3**) s'appuyer sur une des étapes de son propre processus, afin d'élaborer une activité destinée à des apprenants de son choix et portant sur cette même étape.

Ce travail est similaire à celui mis en place dans le dispositif de formation de Cadet (1992), qui visait également à mettre les étudiants en situation de faire l'expérience d'un projet personnel d'écriture, tout en adoptant une posture réflexive quant à l'ensemble de la démarche. Précisons à cet égard que l'intention derrière la réalisation d'un tel travail n'est pas de confondre, comme le souligne Cadet (1992), *les conditions de l'écriture romanesque d'un écrivain avec la pédagogie de l'écriture narrative [...]*. Nous souhaitons simplement, à l'instar de Cadet, placer les étudiants en situation de *mieux connaître les différents processus de l'écriture romanesque* (p. 142). Une telle démarche nous paraît tout à fait pertinente afin d'encourager un renouvellement des pratiques d'enseignement de l'écriture. En effet, écrire, puis réfléchir sur le processus d'écriture demande un engagement sérieux. Nos intentions pédagogiques à travers ce travail étaient que les étudiants réalisent qu'ils sont capables d'écrire, qu'ils s'approprient les phases du processus d'écriture et qu'ils en fassent l'expérience comme auteur. Nous voulions également qu'ils prennent conscience du temps long de l'écriture, ainsi que des obstacles posés par l'écriture d'un récit.

Instruments de collecte, mode de traitement et d'analyse des données

Les données ont été recueillies à travers des observations informelles effectuées en classe (au moment des cercles de lecture et des ateliers d'écriture) et à partir des documents remis par les étudiants à des fins d'évaluation. Rappelons que l'expérience que nous rapportons dans cet article a été formalisée seulement après qu'elle ait été vécue, ce qui explique l'absence de grilles d'observation au moment des activités réalisées en classe. Nous avons quand même pris des notes informelles durant les cours qui nous ont permis de synthétiser les observations résumées dans la prochaine section.

En ce qui concerne l'analyse des documents écrits, nous traiterons ici d'un des exercices faisant partie du portfolio (compte rendu d'expérience d'écriture libre), ainsi que du troisième travail (écriture littéraire et processus réflexif). Afin de mener nos analyses, nous avons transcrit les extraits des documents remis par les étudiants, plus précisément la partie du travail consacrée à la formalisation de leur processus créateur et celle présentant un retour réflexif sur l'ensemble de l'expérience d'écriture. Puis, nous avons reporté, à l'intérieur de grilles comparatives, les éléments clés des sections étudiées, qui nous ont permis d'analyser et de comparer les données recueillies. Nous avons utilisé un codage mixte des données (codes issus du cadre théorique et codes issus d'une lecture flottante des données). La prochaine section présente les résultats des analyses que nous avons menées.

RÉSULTATS

Nous avons choisi de diviser la présentation des résultats par type d'instrument de collecte de données. Pour les deux premiers cas de figure, nous rapportons des exemples d'observations que nous avons recueillies au moment où se sont déroulés les cercles de lecture et d'écriture. La deuxième partie de notre analyse porte sur deux des travaux écrits réalisés par les étudiants.

Cercle de lecture

Nous donnons un exemple de cercle de lecture ayant porté sur la question du processus de création. Notre intention était que les étudiants prennent conscience de la complexité du travail d'écriture et de l'existence de toute une démarche entourant le processus de création. Pour ce cercle de lecture, chaque étudiant s'est vu attribuer un texte à lire (en classe) parmi les trois suivants :

Calvino, I. (2001). Visibilité. In *Leçons américaines. Aide-mémoire pour le prochain millénaire* (Y. Hersant, trad.), p.144-153. Paris : Éditions du Seuil.

Émond, B. (2011). Le silence. In *Il y a trop d'images. Textes épars 1993-2010*, p.19-27. Montréal : Lux.

Huston, N. (2004). Festins fragiles. In *Âmes et corps : Textes choisis 1981-1993*, p.37-42. Montréal : Leméac.

Les étudiants ont ensuite reçu les consignes suivantes :

Étape 1 (15-20 minutes) : Lisez le texte qui vous a été attribué et relevez les éléments caractéristiques (2 à 5) du processus créateur de l'artiste/écrivain.

Étape 2 (15 minutes) : Regroupez-vous en équipe « d'experts » et discutez des points que vous avez relevés et de ce qui vous a frappé dans le texte.

Étape 3 (15 minutes) : Regroupez-vous avec deux personnes qui n'ont pas lu le même texte que vous. Partagez vos réflexions et dégagez 2-3 pistes didactiques pour l'enseignement de l'écriture à vos élèves.

Les trois textes ont été appréciés par les étudiants. Plusieurs ont par exemple bien reconnu la parenté entre le processus de création et la cuisine, parallèle établi par N. Huston dans *Festins fragiles*, ou encore le recours aux images comme source d'inspiration, évoqué par Calvino dans son texte. L'importance accordée par les auteurs à l'attention ouverte et à l'observation, ce que Bernard Émond met clairement en évidence, a également été relevée par les étudiants qui ont rattaché ces éléments aux phases du processus de création de Wallas et de Guilford.

Le fait de conceptualiser les étapes du processus de création, à travers le compte rendu qu'en fait un artiste, permet de saisir à quel point il s'agit d'un processus souvent long et complexe, qui n'a rien à voir avec la façon courante de travailler l'écrit en classe (écrire pendant un temps donné, un nombre précis de mots, en répondant à une consigne). C'est une observation qu'ont formulée la plupart des étudiants et qui les a amenés à réfléchir aux conditions à mettre en place en classe pour favoriser la mise en œuvre d'un processus d'écriture plus proche du processus de création des artistes.

Si la connaissance théorique de ce qu'est le processus d'écriture littéraire est nécessaire pour amorcer un virage dans les pratiques d'enseignement de celle-ci, nous croyons que c'est surtout l'expérience de l'écriture elle-même qui permet d'opérer un changement plus profond dans les façons de faire des enseignants. C'est ce qui ressort des ateliers d'écriture qui ont été proposés aux étudiants à l'intérieur de notre dispositif de formation.

Ateliers d'écriture

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les ateliers d'écriture ont pris la forme de cercles d'écriture. Parmi les ateliers d'écriture, un des plus intéressants a été celui où les étudiants devaient apporter un élément de déguisement (chapeau, foulard, masque, etc.) et le porter pour rédiger un texte inspiré par le personnage incarné à travers ce déguisement. Le fait de devoir porter cet élément d'un costume et non pas seulement s'inspirer de l'objet pour écrire a permis aux étudiants d'inventer des histoires dans lesquelles la sensation physique du déguisement les a fait plonger dans la peau de leur personnage. Les textes qui sont nés de cette expérience étaient riches sur le plan de la construction du personnage. Les étudiants ont été impressionnés par l'originalité des histoires de leurs collègues comme de leur propre récit.

D'autres déclencheurs (écrire à partir d'une photo, d'une musique, d'une odeur, d'un extrait de texte) ont également donné lieu à des textes originaux. Ainsi, chacun à leur manière, ces déclencheurs d'écriture ont été porteurs, en ce qu'ils agissaient comme une forme de contrainte. Houdart-Mérot (2006) note que cette écriture sous contrainte permet *d'échapper aux stéréotypes et de parler de soi d'une manière paradoxalement beaucoup plus libre* (p.26). C'est ce que nous avons pu remarquer chez plusieurs étudiants, qui ont abordé des sujets personnels à travers des mises en situation imposées, faisant ainsi l'expérience d'une des dimensions de l'écriture

littéraire telle que la conceptualise Sorin (2005), la dimension axiologique. D'ailleurs dans certains cas, lors de la lecture aux autres participants du cercle d'écriture, les étudiants-auteurs ont été submergés par l'émotion. Plane (2006, p.33) fait remarquer avec justesse que *les écrits littéraires sont ceux dans lesquels on s'expose le plus, car on y montre sa capacité d'être à la fois soi et un autre [...]. Ce sont donc des écrits qui puisent leur substance dans ce qui est propre au sujet scripteur [...].* L'exploration de cette dimension nous paraît incontournable pour permettre au scripteur de mieux se connaître comme personne, puis comme auteur.

Le partage des textes constitue également un moment fort de l'expérience des cercles d'écriture. La lecture à haute voix de son propre texte, l'écoute des pairs et leurs commentaires positifs amènent l'auteur à reconnaître les qualités de sa production et à observer les émotions que celle-ci suscite chez ses auditeurs. Cette facette du fonctionnement des cercles d'écriture en constitue une des grandes forces, comme le relèvent Pimet et Boniface (1999). Pour Barré De-Miniac (2002, p.16) une telle pratique pourrait faciliter *l'écoute lors d'éventuels échanges avec les élèves sur la nature des écrits qu'ils pratiquent et investissent.* Ces ateliers favorisent également la construction d'une posture d'auteur chez les participants, qu'il s'agisse d'élèves ou d'enseignants.

Nous croyons que le dispositif des cercles d'écriture a joué un rôle déterminant dans la construction d'un rapport renouvelé à l'écriture, en ce qu'il a permis aux étudiants de faire l'expérience de situations d'écriture positives. De plus, les intentions d'écoute active, de respect et de non-jugement qui ont été posées dès le premier cercle d'écriture ont contribué à donner une couleur particulière aux cercles suivants, jusqu'à influencer la façon dont se sont déroulées les autres interactions dans le cadre du cours. De telles règles de fonctionnement sont nécessaires pour que les participants se sentent en confiance au moment de partager leur texte, surtout dans les moments où celui-ci revêt un caractère intime. Une telle attitude d'ouverture et de respect demande à être transposée en contexte scolaire, si on souhaite que les élèves soient encouragés à partager ce qu'ils ont écrit avec les autres et à recevoir des remarques sur leur texte afin de s'engager plus activement dans le processus d'écriture. C'est ce qu'ont affirmé les étudiants à propos des cercles d'écriture et de leur impact sur leurs futures pratiques d'enseignement de l'écriture. Parce qu'ils auront fait l'expérience du travail collectif reposant sur des liens de confiance, les étudiants, une fois en classe avec leurs élèves seront davantage aptes à mettre en place les conditions nécessaires pour créer ce que Halté (1987) et Tauveron et Sève (2005) appellent une « communauté d'auteurs ».

Écriture libre

L'exercice d'écriture libre a été vécu positivement par la majorité des étudiants, ce dont témoignent leurs comptes rendus d'expérience. Le tableau suivant synthétise quelques thématiques, constats et prises de conscience qui en ont émergé. Nous avons regroupé les extraits selon leur appartenance à l'une ou l'autre des catégories suivantes : Conditions d'écriture ; Aspects affectifs ; Aspects esthétiques ; Obstacles.

CONDITIONS D'ÉCRITURE	
Absence de contrainte	Je ne me sentais pas obligée de penser avant d'écrire, de planifier, de formuler et de reformuler les phrases. Aucun souci de performance, d'efficacité, d'efficience. Dieu que ça fait du bien!
Attention ouverte à l'expérience	La seule chose que j'ai faite, au cours de cette expérience d'écriture, est de rester attentive à ce que ma pensée me disait.
Lieu et moment de la journée	Le matin, par exemple, j'ai remarqué que j'étais plus prolifique, et plus concentré le soir, quand tous les membres de ma famille dormaient. Il a fallu que je m'installe toujours au même endroit, sur le sofa dans le salon devant la télé. Je constate que l'écriture de fin de soirée est celle qui me convient le mieux au cours de l'année scolaire.
ASPECTS AFFECTIFS	
Expression intime de soi-même	Mes textes comportaient toujours une partie dont le contenu est très personnel (mon état affectif, mon humeur, mes souhaits les plus profonds). J'ai découvert des facettes de moi-même que je ne connaissais pas. J'ai découvert qu'on peut écrire beaucoup plus si on est impliqué dans le sujet et que nos sentiments sont impliqués aussi.
Découverte d'une capacité à écrire et d'un gout pour l'écriture	Généralement je n'aime pas écrire [...], je trouve que je n'ai pas d'imagination. Cependant, cela n'a pas marché de la façon dont je pensais que cela marcherait : [...] j'ai écrit pendant six jours, dans la majorité, cela a bien marché et je n'ai pas paniqué. Une fois que je commençais à écrire, j'ai vu que les idées s'accumulaient et je pouvais avoir le gout d'écrire. Le deuxième matin, le temps d'écriture fut agréable et fluide. Je me suis livrée à l'exercice avec beaucoup d'enthousiasme, ayant de plus en plus hâte de retrouver l'encre et le papier. J'ai réalisé que ce qui me faisait écrire plus facilement et surtout avec plaisir était lorsque j'écrivais sur mon enfance.
(Re) découverte d'un aspect « thérapeutique » de l'écriture	Rédiger un court texte tous les jours m'a permis de me défouler, de m'exprimer sans avoir peur d'être jugée. J'ai surtout adressé mes écrits à la personne qui est décédée dans ma famille. Il a fallu que je lui dise des choses que je ne lui ai jamais dites. ... Quelquefois les larmes sont montées, sans prévenir, et j'étais incapable de continuer dans le même sujet... C'est cette partie « thérapie » qui m'a horripilée. Il y a des endroits où le crayon m'a amenée où je ne voulais pas vraiment aller. Écrire m'a permis de mieux verbaliser mes états d'âme, de gérer avec plus de doigté mes contacts humains. Paradoxal, non? Devoir s'isoler et écrire pour améliorer ma communication avec autrui!
ASPECTS ESTHÉTIQUES	
Effet esthétique	[...] bien que ce type d'écriture incite à l'expression libre, à la spontanéité, sans considération des règles de mise en texte, il fait naître des phrases qui provoquent un effet esthétique, voire un langage poétique.
Thèmes	La nature est un thème porteur pour moi également. L'observation de ce qui se passe autour de moi est aussi quelque chose qui m'attire et me donne le gout de prendre la plume. Ces pages représentent un trésor en termes d'idées à exploiter pour toute production ou création.
OBSTACLES	
Écrire demande de la discipline	La discipline personnelle est le premier problème auquel j'ai fait face. Souvent je n'avais pas envie d'écrire. Mais, comme « l'appétit vient en mangeant »...
L'écriture peut être souffrance	Le premier matin ce fut atroce. L'exercice a été un calvaire. [...]. Au cinquième matin, retour de la torture du stylo. Retour des idées noires à propos du travail et de la hâte d'en finir.

Les commentaires formulés révèlent plusieurs prises de conscience qui nous semblent de bons leviers pour amorcer un changement quant à la représentation de l'écriture que construisent les étudiants. Ces constats correspondent dans certains cas à ce que les théoriciens et les écrivains eux-mêmes affirment à propos de l'écriture, par exemple qu'il faut se sentir engagé pour écrire, que le lieu et le moment de la journée ont leur importance, que l'écriture demande une certaine discipline, etc. Les sentiments éprouvés par les étudiants durant l'expérience sont également révélateurs des rapports positifs ou négatifs que l'on peut entretenir face à l'écriture. Si certains ressentent l'activité comme un travail douloureux (ce que vivent d'ailleurs certains écrivains), d'autres disent éprouver du plaisir à écrire, de la fierté même à sentir qu'ils en sont capables.

Dans la perspective de l'approche expérientielle, ces données peuvent être interprétées comme une appropriation des bienfaits de l'expérience d'écriture. Le fait que les étudiants aient été engagés affectivement dans l'expérience, parfois même malgré eux, est susceptible de contribuer à la profondeur des apprentissages réalisés. Notre pari est en tout cas qu'une telle expérience personnelle de l'écriture puisse devenir un moteur de développement professionnel en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, parce qu'il permet de repenser le rapport à l'écriture d'une façon positive.

Pour aller plus loin dans cette réflexion, nous présentons maintenant une analyse du processus d'écriture de trois étudiants-auteurs.

Écriture d'un texte littéraire, processus réflexif et pistes didactiques

Les données présentées ici sont issues de la partie *Retour réflexif sur le processus d'écriture du travail de session* dont nous avons présenté les grandes lignes un peu plus haut. Nous analysons plus précisément le processus d'écriture de 3 étudiants-auteurs afin de montrer comment l'expérience d'écriture a été vécue par chacun d'entre eux, à l'intérieur des différentes étapes constitutives du processus de création (préparation; incubation; illumination; vérification et réalisation). Nous avons choisi les extraits qui nous semblaient les plus illustratifs de chacune des phases du processus.

Nous présentons également les pistes didactiques identifiées par chacun des étudiants en lien avec l'expérience de création vécue. Les étudiants devaient réfléchir aux façons de réinvestir, avec les élèves, ce qu'ils avaient eux-mêmes appris dans une posture d'auteur. Les pistes didactiques formulées apparaissent comme des réponses à certaines difficultés ou à des moments d'illumination dont les étudiants-auteurs ont fait l'expérience durant leur processus d'écriture.

Le processus d'écriture de Valérie

Valérie⁵ est une jeune enseignante au primaire, qui poursuit des études de maîtrise en didactique des langues. Elle manifeste un intérêt particulier pour la question de l'écriture littéraire et de son enseignement au primaire et songe à en faire le sujet de son mémoire. Elle a déjà écrit un récit pour la jeunesse et porte depuis un certain temps un autre projet d'écriture, qu'elle choisit de développer dans le cadre du travail demandé.

Comme Valérie le souligne dans son travail, l'étape de préparation est donc déjà en cours au moment où elle reçoit l'énoncé du travail à réaliser: *Il y a plus d'un an, j'ai entamé l'ébauche d'une histoire abordant le thème du deuil périnatal, à la demande de ma sœur gynécologue-obstétricienne. J'avais écrit les dix premières lignes sans pouvoir poursuivre le travail.* L'étape de préparation se poursuit à travers un travail de documentation sur le deuil périnatal comprenant des témoignages de parents endeuillés: *Le passage suivant a attiré mon attention en raison de sa candeur et de son authenticité: « Sans compter que leurs remarques peuvent vous faire sourire malgré votre chagrin: Maman, quand il pleut, est-ce que c'est notre bébé qui pleure? ».* La lecture de cet ouvrage conduit également Valérie à identifier son intention d'écriture. L'histoire doit mettre l'accent sur la souffrance de l'enfant (le frère ou la sœur de l'enfant décédé), sans gommer celle du parent: *Je voulais que mon histoire mette en évidence l'importance d'expliquer la situation aux enfants.* Une autre intention d'écriture habite l'auteure: *Finalement, et il s'agit là d'un objectif capital, je désirais écrire une histoire qui apaise. C'était pour moi un défi de taille, car je ne souhaitais pas non plus minimiser l'épreuve insurmontable que constitue la perte d'un enfant.*

L'histoire que Valérie s'apprête à écrire vit donc en elle depuis plus d'un an. Un voyage en Gaspésie, à la fin de la première partie du cours, lui permettra de poursuivre cette phase d'incubation, qui la mènera à une phase d'illumination. L'étincelle survient lors d'un trajet en voiture, alors que Valérie réfléchit à son récit: *Sur la route, en repensant à certaines activités dont nous avons discuté lors des cours, j'ai soudain eu l'idée de reprendre l'écriture de mon texte en modifiant le point de vue du narrateur. Un peu plus tard, sur le chemin qui me menait à Rimouski, alors que mon conjoint conduisait et que je regardais le ciel étoilé, le témoignage cité précédemment m'est revenu en tête. Tout de suite m'est venue l'idée de l'exploiter en parlant de la lune plutôt que de la pluie et en y ajoutant un aspect positif: celui du sourire de l'enfant décédé. J'ai gardé cette idée en tête, constatant par le fait même que j'avais probablement trouvé une façon positive et intéressante de conclure mon récit.*

⁵ Les noms réels ont été remplacés par des pseudonymes.

Les étapes de vérification et de réalisation se font en deux temps. D'abord Valérie rédige les idées qui ont jailli lors de ses moments d'illumination, puis elle poursuit son travail d'écriture un peu plus tard, ce qui la met face à d'autres problèmes, qu'elle règlera en traversant de nouveau les phases du processus : *Je me suis mise à écrire l'idée qui m'était venue la veille. Sans trop savoir pourquoi, l'idée de la boule qui symbolise la détresse de l'enfant m'est apparue et j'ai poursuivi l'écriture de façon automatique, sans me poser de question, en allant jusqu'au bout de mon inspiration. En relisant ce que je venais d'écrire, j'ai compris que j'avais sous les yeux l'ensemble de mon récit. Je l'avais écrit en faisant appel spontanément à un narrateur externe, résolvant ainsi le problème de la narration.*

Lorsqu'elle rentre de voyage, elle retranscrit ses notes manuscrites à l'ordinateur, les ajoutant aux fragments de texte déjà existants. Elle rencontre alors d'autres difficultés, qu'elle qualifie cependant de mineures : l'importance de bien choisir les mots (le sujet abordé est délicat) et la place du personnage du père dans l'histoire.

Lors de la phase de réécriture, c'est en relisant son texte à voix haute qu'elle identifie les passages à retravailler. Les commentaires de sa sœur gynécologue et de son conjoint, lui permettent également de prendre une certaine distance par rapport à son texte et de faire quelques ajustements supplémentaires.

Plusieurs éléments ont attiré notre attention dans ce compte rendu d'expérience. D'abord on remarque que le processus est marqué par une longue période d'incubation, ce qui nous porte à croire que le projet était mûr à être mis sur papier. On constate également l'importance de la documentation pour construire et enrichir le récit. Ici, c'est la consultation d'un ouvrage qui est en partie à l'origine d'une des illuminations de l'auteure (le sourire de la lune pour illustrer la présence de l'enfant décédé). Les points rapportés dans la dernière étape illustrent bien le fait que le processus de création est récursif et qu'il ne suit pas un parcours linéaire, ce que laisse malheureusement parfois croire la façon dont l'écriture est enseignée en contexte scolaire. Enfin, on remarque le souci de l'auteure se distancier de son texte à l'étape de révision : elle sollicite une relecture par deux personnes en qui elle a confiance. Tous ces éléments rejoignent ce que les écrits rapportent quant aux caractéristiques du travail de l'écrivain.

Le processus d'écriture d'Ève-Marie

Ève-Marie est inscrite dans un programme de maîtrise en didactique des langues. Elle enseigne la littérature au collégial depuis quelques années. Elle entretient un rapport positif à l'écriture, mais avoue que celui-ci est parfois « parasité » par son souci de bien écrire (sur le plan stylistique).

La présentation du travail à faire inspire l'étudiante, qui termine un congé de maternité et sent qu'elle a quelque chose à dire à propos de cette année avec son enfant : *J'allais donc tenter de broser un tableau réaliste et non complaisant d'une première année de maternité.* L'étape de préparation est marquée par le désir de communiquer quelque chose. Comme le rapporte Ève-Marie, la période d'incubation est en quelque sorte déjà là au moment de faire le travail, à travers l'expérience vécue depuis le début de son congé : *... c'est cette solitude paradoxale de la maternité qui m'a aidée à élaborer mon projet. Tous les moments passés seule, à prodiguer les soins à mon poupon, ont permis à mon esprit de partir à la dérive dans une mer d'idées. Plusieurs images m'habitaient, j'avais quelques bouts de phrases en tête, dans mon carnet, mais rien d'encore précis.* Le travail à produire jouera comme un déclencheur dans le fait de poursuivre ce récit qui l'anime. Elle ne sait cependant pas comment organiser les fragments de texte dont elle dispose et n'a pas encore trouvé de ligne directrice pour structurer son propos.

Elle fait alors l'expérience d'un moment d'illumination, lié à un lieu et à un élément bien particuliers : *L'éclair a sévi lors d'une soirée de semaine des plus banales. Dans la douche, boum ! (à moins que ce ne soit « splash ! »), tout a été clair. Mon texte suivrait le rythme des saisons.*

Les propos suivants sont tout à fait représentatifs de l'étape de vérification et de réalisation, l'illumination ayant fonctionné comme un véritable déclencheur. *Ainsi, au sortir de cette douche éclairante, j'ai tout de suite rédigé un plan souple de mon texte, additionné de plusieurs images et bouts de phrases qui occupaient mon esprit depuis quelques semaines. Pendant près de quarante minutes, j'ai écrit tout ce que j'avais en tête pour ensuite laisser le tout reposer pendant la nuit.*

Après une courte période d'incubation (une nuit), le processus se remet en marche : *Au réveil, j'ai repris mes notes manuscrites, j'y ai remis de l'ordre et je me suis enfin lancée dans l'aventure de l'écriture.*

L'auteure revient par la suite sur l'ensemble de son processus en mettant en évidence des éléments de la phase de vérification et de réalisation (rythme de rédaction, relecture de passages, souci pour le fond et la forme) : *Ma gestation aura duré deux mois. Quel luxe que d'avoir du temps. La rédaction du texte final aura pris un mois, à raison d'environ un paragraphe par semaine. Je relisais continuellement les passages déjà conçus pour éviter les redites et pour affiner le style. Je souhaitais que le fond et la forme s'amalgament naturellement et efficacement.* Lors de cette dernière étape, Ève-Marie rencontre cependant quelques difficultés reliées à son désir de travailler la forme et à ses exigences stylistiques : *Chaque phrase était réfléchie, surréfléchie même, avant de trouver son chemin vers l'ordinateur. Est-ce que les termes sont justes ? Les procédés sont-ils variés et efficaces ?* Cette étape aura été douloureuse, comme elle l'est pour bien des écrivains d'ailleurs : *Jusqu'à la dernière phrase, le passage à l'écrit aura été un exercice exigeant et presque difficile physiquement.*

Ce que nous retenons de particulier dans le processus créateur de cette étudiante, c'est d'une part, une approche plus intuitive de la création, qui se révèle par exemple dans l'importance accordée par Ève-Marie à l'élément eau, et d'autre part une approche plus formelle, caractérisée par le poids du regard analytique et autocritique dans la phase de révision. L'étudiante fait l'expérience de deux dimensions de l'écriture littéraire, la dimension axiologique, portée par l'investissement personnel du sujet dans son texte, et la dimension interprétative, où le texte est davantage mis à distance, à travers un travail de révision rigoureux.

Le processus d'écriture de Carolina

Carolina est une étudiante d'origine péruvienne, qui enseigne l'espagnol langue étrangère tout en poursuivant des études de 2^e cycle en didactique des langues. À plusieurs reprises dans le cours, elle a dit ou écrit qu'elle n'avait pas d'imagination, que cela n'était pas naturel pour elle d'écrire, aussi bien dans sa langue maternelle (l'espagnol) qu'en français. Nous avons choisi de présenter son processus d'écriture, car il nous paraît représentatif du parcours d'une étudiante qui, au contraire des deux précédentes, n'entretient pas déjà un rapport positif à l'écriture en général et à l'écriture littéraire en particulier.

Dans la phase de préparation, l'étudiante réfléchit à son projet d'écriture. *Au début, c'était vraiment difficile de trouver les idées que j'utiliserais pour écrire mon histoire, mon texte.* Cette situation nous paraît représentative de la situation de plusieurs élèves face à un nouveau projet d'écriture. Au contraire de Valérie et Ève-Marie, qui sont déjà habitées par quelque chose à raconter, Carolina a besoin de trouver l'inspiration. Ainsi, l'étape d'incubation est rythmée par des essais infructueux, mais c'est ce qui permet quand même au projet de mijoter. *J'ai tout essayé, j'ai pensé au personnage de l'histoire pendant plusieurs jours, au lieu où elle allait se dérouler. J'ai essayé d'y penser et de trouver l'élément déclencheur qui me ferait sentir que je devais commencer à écrire. J'ai commencé le début de quatre ou cinq phrases, mais après 10 lignes environ, je ne savais plus comment continuer.* Il nous semble important ici de souligner la ténacité dont l'étudiante-auteure fait preuve, ce qui sera sans doute porteur pour son enseignement dans la mesure où elle pourra encourager ses élèves à ne pas abandonner et à continuer d'écrire pour trouver le bon filon.

Carolina passe beaucoup de temps à chercher la phrase d'introduction de son récit : *J'ai passé beaucoup de temps à chercher la phrase du début de l'histoire, mais après l'avoir écrite je ne l'aimais plus et je ne savais pas comment continuer. Je cherchais la phrase qui me donnerait envie de continuer à écrire.* Puis, après plusieurs jours de préparation et d'incubation, l'étudiante vit un moment d'illumination, en trouvant à la fois le protagoniste de son histoire et le scénario de celle-ci, construits respectivement à partir de la lecture d'un fait divers et du souvenir du nom d'une ville : *Un jour j'étais en train de lire le journal et j'ai lu une nouvelle où j'ai découvert le protagoniste de mon histoire. J'ai commencé à me demander comment et pourquoi il avait fait ce qu'il avait fait. Soudain, j'ai eu l'histoire dans ma tête et dans mon cœur. J'ai pris des notes dans un cahier brouillon que j'avais avec moi, juste des détails que je ne voulais pas oublier au moment de commencer mon écrit. J'avais le début de mon histoire, mais je ne savais pas comment elle allait finir.* La solution vient plus tard : *J'étais en train de parler avec mon mari et il m'a fait penser aux noms des villes du Pérou, où l'histoire allait se dérouler, et j'ai pensé à une ville dont le nom avait un signifié que je n'avais jamais aimé. Pourtant j'ai toujours beaucoup aimé cette ville. Le nom en tête, j'ai écrit presque la moitié de l'histoire en 2 heures.*

Habitée par son histoire, Carolina passe à l'écriture en y consacrant le temps nécessaire, notamment durant les phases de vérification et de réalisation. Elle repasse également par les premières phases du processus : *Avec toutes ces idées, j'ai continué à écrire le conte chaque*

fois j'ai eu le temps. Je l'ai relu plusieurs fois, mais je ne savais pas exactement quel serait l'élément qui déclencherait la fin. Soudain au cinquième jour, j'ai eu la réponse, j'ai imaginé la suite et comment allait finir cette histoire. J'ai rédigé la fin le lendemain et je me suis sentie bien, mon conte, même s'il n'était pas long, il avait du sens.

Les réflexions de cette étudiante sont intéressantes à plusieurs égards. D'abord, elle s'approprie un élément du processus d'écriture qui ne se rencontre pas systématiquement chez tous les scripteurs, mais qui constitue une forme de moteur pour la rédaction, soit le fait d'écrire des mots ou des phrases qui donnent envie de **continuer** à écrire. Roald Dahl, un auteur pour la jeunesse bien connu, rapporte à ce sujet qu'il s'arrêtait toujours d'écrire avant d'avoir épuisé toutes ses idées, pour être certain de reprendre le lendemain là où il avait encore quelque chose à dire. Cette façon de faire permet en quelque sorte de « garder la machine en marche ». Ensuite, l'idée d'avoir l'histoire *dans sa tête et dans son cœur* comme condition d'écriture et de passage à l'acte d'écrire nous paraît tout à fait représentative de ce qui se passe pour bien des artistes : c'est parce que quelque chose habite leur cœur qu'ils créent. C'est ce qu'évoque Plane (2006) lorsqu'elle affirme que l'écriture littéraire engage le scripteur affectivement.

Enfin, Carolina fait l'expérience de deux déclencheurs d'écriture importants : le fait divers (l'auteur dont Cadet (1992) analyse le processus d'écriture, Didier D'ENINCKX, fait justement appel presque exclusivement à des coupures de journaux pour construire son récit) et le nom d'une ville (ce qui fait penser à Proust, qui entretenait un rapport particulier aux noms de lieux). Un dernier élément a attiré notre attention : le fait que l'étudiante se mette à écrire chaque fois qu'elle en avait le temps. Elle est visiblement habitée par son histoire et prend le temps nécessaire pour la coucher sur papier. Cette persévérance dans l'écriture porte ses fruits : au bout du cinquième jour, la conclusion se présente d'elle-même. Le processus est vécu comme une réussite : le conte a du sens, l'auteure se sent bien.

Des pistes didactiques ancrées dans une expérience d'auteur

Les processus interactifs et réflexifs vécus par les étudiants dans le cadre du travail d'écriture et de réflexion sont susceptibles d'amener ces derniers à *s'impliquer dans la construction de savoirs de haut niveau tout en se développant eux-mêmes en tant que sujets et acteurs professionnels*. Ces processus et savoirs, s'ils sont intériorisés, devraient leur offrir des pistes pour construire à leur tour des outils didactiques fins pour améliorer le rapport de leurs propres élèves à l'écrit, donner à ceux-ci le goût de lire et les aider à bâtir de solides compétences en lecture-écriture (Vanhulle, 2005, p.43). C'est ce que les étudiants ont fait en élaborant des activités inspirées par leur propre expérience de scripteur. Ainsi, dans tous les travaux (pas uniquement dans les 3 présentés ici), nous avons constaté l'existence d'une relation forte entre les difficultés rencontrées par les étudiants durant leur processus d'écriture, la phase d'illumination et les pistes didactiques proposées. Ces dernières sont ancrées dans une expérience personnelle de l'acte d'écrire, comme le veut l'approche expérientielle d'ailleurs.

Par exemple, Valérie a développé une activité liée au choix et au point de vue du narrateur, ayant elle-même résolu un problème d'écriture (comment raconter une histoire portant sur un sujet difficile) par le choix du type de narration (narrateur extérieur plutôt que narrateur enfant envisagé au départ). L'activité s'intitule « Qui raconte ? » et s'adresse à des élèves de 3^e cycle du primaire. L'intention est de faire prendre conscience aux élèves du rôle du narrateur dans un récit et de jouer avec les différents points de vue de la narration pour percevoir et comprendre les variations ainsi créées.

La question du lieu de création a quant à elle inspiré à Eve-Marie l'élaboration d'une activité destinée à ses propres étudiants (niveau collégial) afin de trouver « leur » lieu d'illumination et de création. L'objectif de l'activité est que le scripteur reconnaisse les conditions qui lui sont les plus favorables afin de passer à l'écrit, pour ensuite faire appel à ces conditions afin de retrouver son état de disponibilité et poursuivre son projet d'écriture de façon agréable et efficace. Cette piste est directement liée à l'expérience de création d'Eve-Marie, qui avoue avoir à maintes reprises eu recours à un passage sous la douche pour mieux avancer dans son processus d'écriture. Elle propose également des activités de réécriture des textes produits, afin d'assurer la qualité du texte sur le plan stylistique, ayant traversé elle-même une longue phase de révision, nourrie par un souci esthétique envers le style et la forme de son texte.

Pour Carolina, c'est la difficulté à trouver des idées et la solution trouvée à travers la lecture d'un fait divers qui ont servi de déclencheurs à l'élaboration de son activité. Celle-ci s'adresse à des élèves de 2^e ou 3^e cycle, qui doivent rechercher, dans un journal, un fait divers qui les interpelle.

Ils doivent ensuite expliquer aux autres élèves ce qui les a attirés et comment cela les inspire pour la rédaction de leur récit.

Une autre étudiante, ayant trouvé l'idée principale de son récit alors qu'elle regardait un documentaire sur les araignées, en a fait une amorce pour une activité d'écriture. Les élèves doivent visionner un documentaire sur les insectes puis ils réalisent une séance de visualisation sur un insecte de leur choix, qui devient ensuite l'auteur d'une lettre.

Une autre étudiante encore se propose de montrer à ses élèves le journal qu'elle a tenu durant son processus d'écriture, afin de leur expliquer comment elle s'en est servi comme déclencheur pour écrire son texte. Son activité consiste donc à demander aux élèves de tenir un journal et d'en faire usage pour accompagner la planification d'un texte de fiction.

Outre les pistes didactiques à développer, les étudiants devaient proposer une synthèse de leurs réflexions au sujet du travail effectué. Nous avons résumé celles-ci dans la section qui suit.

SYNTHÈSE

Les données recueillies dans la partie réflexive du travail dont nous avons présenté et analysé des extraits montrent que le dispositif de formation a conduit les étudiants à s'impliquer dans les différentes sphères du développement personnel et professionnel : personnelle, didactique et socioprofessionnelle (Balcou, 1997). Nous résumons ces éléments en montrant, pour chacune des sphères de développement, comment les prises de conscience et les apprentissages réalisés par les étudiants peuvent être considérés comme des indicateurs de l'impact du dispositif de formation sur leur rapport à l'écriture et à son enseignement.

Plan personnel

Sur le plan personnel, que nous considérons ici comme celui du « moi comme auteur », les prises de conscience sont de différents ordres. La première que nous voulons mettre en évidence concerne le rapport à l'écrit des étudiants, sous l'angle du plaisir à écrire : *J'ai aimé écrire un texte de fiction ; J'ai éprouvé du plaisir lors des moments d'écriture. Lorsque je devais arrêter d'écrire, il y a des moments où j'aurais bien continué et j'ai éprouvé une frustration à cet égard.* Nous avons rencontré ces affirmations dans la majorité des travaux, formulées plus ou moins dans les mêmes termes. La notion de plaisir à écrire est selon nous liée à la prise de conscience, pour plusieurs étudiants, qu'ils sont **capables** d'écrire un texte de fiction, jusqu'à en ressentir une grande fierté : *J'ai affronté des démons personnels que j'ai même, dans une certaine mesure, apprivoisés. Je ressens un grand sentiment d'accomplissement pour ce texte.* Notons à cet égard qu'au tout début du cours, au moins la moitié des étudiants doutaient d'être à même de produire un texte durant la session, certains ayant même envisagé d'abandonner le cours à cause de l'exigence d'une production écrite ! Il y a donc un changement positif dans le rapport à l'écriture des étudiants, qui s'est opéré sous le signe du plaisir et des sentiments d'efficacité et d'accomplissement.

Les étudiants ont également découvert quelles conditions devaient être réunies pour leur permettre de plonger dans le processus d'écriture : la réceptivité (*Pour écrire un récit, il faut que je sois réceptive à la création d'un passage secret que je tiens en général fermé*) ; la disponibilité (*Pour écrire, il faut avoir du temps*) et les temps et lieux de l'écriture (*Il y a des moments et des lieux favorables à l'écriture*).

Plan didactique

Pour ce qui est de la sphère didactique, envisagée sous l'aspect de la compréhension du processus d'écriture dans son ensemble, les apprentissages réalisés nous semblent porteurs, non seulement pour le développement d'un rapport positif à l'écrit, mais surtout pour l'enseignement de l'écriture. D'abord, la majorité des étudiants ont réalisé toute l'importance du temps de l'écriture (« incubation », mise en texte) et de la réécriture (temps long de la révision et de la réécriture). Cette idée du temps est évoquée par S. Plane (2012) dans une communication intitulée *À la recherche du temps de l'écriture*. Elle entrevoit ce dernier comme une dimension essentielle de l'écriture, en soulignant que le temps scolaire ne correspond pas au temps véritable de l'écriture, une remarque également formulée par Perrin (2009), qui évoque le problème du temps sous l'angle de la gestion de celui-ci en salle de classe. Le fait que les étudiants prennent conscience de tout le temps nécessaire pour planifier, rédiger et réviser un texte afin d'en être satisfait leur permettra sans doute d'ajuster leurs pratiques d'enseignement afin de laisser aux élèves le temps suffisant pour s'absorber pleinement dans le processus d'écriture.

D'autres extraits révèlent une appropriation du caractère non linéaire de l'écriture, lié en partie à la question du temps qui vient d'être évoquée : *L'écriture est un processus récursif; En tant que scripteur, j'ai pris conscience que je faisais beaucoup d'allers et retours en me mettant à la place du scripteur de la lettre, puis du destinataire.* Les étudiants font également l'expérience des dimensions de l'écriture littéraire telle que les caractérise Sorin (2005) : axiologique (*Je réalise l'importance d'un processus d'écriture qui engage le scripteur.*); interprétative (*Des intentions d'écriture bien définies et un destinataire réel aident à orienter l'écriture.*) et culturelle (*Recourir à la lecture permet de résoudre des problèmes d'écriture.*).

Plan professionnel

Enfin, en ce qui a trait à la sphère du développement professionnel, on observe que le dispositif de formation a conduit les étudiants à développer une meilleure compréhension de la tâche demandée aux élèves : *D'un point de vue professionnel passer moi-même à l'écrit m'a permis de mieux comprendre la démarche que doit traverser un apprenti scripteur lorsqu'on lui demande de rédiger un texte créatif.*

Comme l'affirme Cadet (1992, p.151) à ce sujet avec beaucoup de justesse : *L'expérience d'un projet personnel d'écriture mené dans le cadre d'un séminaire ou d'un atelier permet d'amener plus facilement les élèves à une réalisation effective. [...] On voit mal d'ailleurs comment un enseignant qui ne serait pas convaincu de l'importance de l'écrit dans la construction de la personne rechercherait des dispositifs pédagogiques permettant de l'impulser. On voit tout aussi difficilement comment il choisirait les outils et les méthodes adaptés à ses objectifs s'il ne les avait pas lui-même mis en œuvre dans des conditions favorisant une attitude réflexive.*

Les étudiants relèvent d'autres points importants, comme par exemple, l'importance de connaître les techniques d'écriture pour les transmettre. Une autre étudiante va plus loin : *Mais surtout, les enseignants doivent transmettre l'amour pour l'écriture, la confiance en soi. Ils doivent faire découvrir aux élèves qu'ils sont capables de créer.* À notre avis, cette prise de conscience est essentielle et illustre parfaitement le rôle de l'enseignant comme passeur, comme individu qui incarne lui-même ce qu'il cherche à transmettre.

Enfin, une des étudiantes du groupe, orthopédagogue de formation, en tire des pistes didactiques fortes pour sa pratique : *Comme orthopédagogue, j'ai le désir de faire expérimenter aux élèves une forme d'écriture où la contrainte liée aux règles normatives est absente, ce qui peut être libérateur pour des élèves en difficulté d'apprentissage. Il s'agit donc de leur faire explorer leur propre processus créateur, chose que l'on a rarement le temps de faire en classe et surtout, de leur faire découvrir que l'on peut avoir du plaisir à écrire. Ceci peut aider les élèves à mieux apprécier le temps d'écriture comme un moment sans jugement.*

Les interactions entre les différents plans du développement professionnel assurent à notre avis une intégration plus profonde des apprentissages. En ce sens, les extraits rapportés nous paraissent représentatifs d'un processus de subjectivation, au sens où Vanhulle (2005) l'entend, c'est-à-dire une appropriation personnelle d'un savoir. Selon nous, ces nouveaux apprentissages sont susceptibles de jouer un rôle positif dans la construction et l'évolution du rapport à l'écriture et à son enseignement. Barré De Miniac (2002, p.16) met d'ailleurs en évidence la portée d'un tel exercice réflexif pour l'enseignement de l'écriture en classe : *Faire le bilan de ce que l'on écrit, du plaisir ou déplaisir que l'on y prend, de la plus ou moins grande difficulté que l'on éprouve à réaliser ces différents types d'écrits, etc. permettrait de mieux entendre et percevoir les comportements et réactions des élèves aux demandes scolaires.* Une des étudiantes du groupe résume très bien la chose : *Il est important pour les enseignants d'expérimenter les écrits qu'ils exigent de leurs élèves, afin d'en dégager des pistes didactiques et d'être en mesure d'aider les élèves de façon précise et adéquate. De plus, le travail d'écriture d'un texte de fiction et la réflexion personnelle sur son processus d'écriture permettent de démystifier le travail des écrivains et de rendre un tel genre de pratique d'écriture accessible aux élèves.*

CONCLUSION

À travers cette contribution, nous avons voulu montrer comment les travaux d'écriture réalisés par les étudiants à l'intérieur de notre dispositif de formation – ateliers d'écriture, exercice d'écriture libre, écriture d'un texte de fiction, écrits réflexifs – leur ont permis de (re)développer un rapport positif à l'écriture et à son enseignement, et plus particulièrement à l'écriture littéraire, en tant que processus de création.

Nous croyons que la manifestation d'un changement dans les pratiques professionnelles est fortement liée à l'existence d'un travail préalable de transformation de l'enseignant comme

individu, ici à travers les pratiques d'écriture libre, d'écriture littéraire et d'écriture réflexive dont il a fait l'expérience. En plongeant dans les expériences d'écriture de cette manière, nous pensons que les étudiants peuvent mieux se percevoir comme auteurs et développer ainsi un rapport positif à l'écriture, basé sur un sentiment de compétence et d'efficacité personnelle. Chez plusieurs d'entre eux, nous avons même pu observer un phénomène de réconciliation avec l'écriture, porté en grande partie par le fait d'être entré dans l'écriture par le jeu (ateliers d'écriture) et l'absence de contraintes (écriture libre). C'est ainsi que les étudiants se sont autorisés à écrire et ont osé ce que Penloup (2000) appelle la «tentation du littéraire». Comme nous l'avons montré, les pistes didactiques formulées par les étudiants à la suite de leur expérience d'écriture sont fortement ancrées dans celle-ci. Cependant, les impacts réels sur les pratiques d'enseignement de l'écriture demandent encore à être mesurés, ce qui pourrait faire l'objet de recherches futures. En ce sens, notre expérience de formation ne nous a pas permis d'accompagner les étudiants dans dernière étape de l'approche expérientielle, soit la validation dans l'action des hypothèses formulées à la suite de l'expérience vécue.

Nous pouvons enfin dégager quelques pistes pour la formation des enseignants en didactique de l'écriture. Par exemple, des pratiques d'écriture libre devraient à notre avis être encouragées et des ateliers d'écriture devraient faire partie du cursus de formation des enseignants du primaire et du secondaire. Faire écrire les futurs enseignants en sollicitant leur créativité constitue un moyen pertinent d'amener ces derniers à libérer ce potentiel d'imagination dont parle G. Rodari dans la citation en exergue, et à retrouver ou à renouveler, petit à petit, un rapport à l'écriture construit autour du plaisir, un plaisir à partager avec leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Balcou, M. (1997). Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture. *Repères*, 16, 221-239.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 165-180). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113/114, 29-39.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Recherches & éducations*, 2 (3^e trimestre 2002). [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 24 mai 2014. URL: <http://rechercheseducations.revues.org/283>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication*. [En ligne], 13 | 1992, mis en ligne le 06 janvier 2012, consulté le 16 janvier 2015. URL: <http://edc.revues.org/2773>
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bellatorre, A., Cheminée, P., Maffre, A., Molina, S., Robet, C. & Voltz, N. (2014). *Devenir animateur d'atelier d'écriture*. (Se) former à l'animation. Lyon: Chronique sociale.
- Breyer, V. (2002). Auteur et écriture en milieu scolaire. Limites de l'invention. *Modernités*, 18, 173-186.
- Cadet, C. (1992). L'écriture de fiction dans les différents parcours de formation. *Spirale*, 8, 137-163.
- Cameron, J. (1995). *The Artist's Way: A Course in Discovering and Recovering Your Creative Self*. London: Pan Macmillan.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris: Université Paris VIII.
- Chartrand, S. G. & Blaser, C (Eds.). (2008). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique: Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de l'Université de Namur.
- Chartrand, S. G. & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 2, 317-344.
- Chevrier, J. & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-323.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité: psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris: Robert Laffont.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (Eds.). (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114.
- Dubois-Marcain, D. (2006). Production de récit littéraire en formation d'enseignants. *Le français aujourd'hui*, 153(2/2006), 83-90.
- Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques*, 61, 29-56.
- Guilford, J. P. (1979). Some Incubated Thoughts on Incubation. *The Journal of Creative Behavior*, 13, 1-8. doi: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2162-6057.1979.tb00184.x/abstract>
- Haddad, H. (2006). *Le nouveau magasin d'écriture*. Zulma.
- Halté, J.-F. (1987). Écriture, littérature, formation. *Les cahiers du CRELEF*, 25, 81-103.
- Houdart-Merot, V. (2006). L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire. *Le Français aujourd'hui*, 153 (2/2006), 25-32.
- Huynh, J.-A. (2005). Écrire en stage pour (se) former. In J.F. Inisan et É. Nonnon (Éds.). *Écriture et invention*. (pp. 119-129). Accessible en ligne: http://www.lille.iufm.fr/www-old/IMG/pdf/4_-_Former_les_enseignants_pour_aider_a_inventer.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.

- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. 2^e édition revue et augmentée. Montréal : Chenelière Éducation.
- Noël-Gaudreault, M., Gervais, F. & Mottet, M. (2004). Dispositif pour l'arrimage de deux cours en didactique du français à la formation des maîtres. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec : Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.
- Perrin, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice, *Repères* [En ligne], 40 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 16 janvier 2015. URL : <http://reperes.revues.org/323>
- Pimet, O. & Boniface, C. (1999). *Ateliers d'écriture : mode d'emploi. Guide pratique de l'animateur*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, Collection Didactique du Français.
- Plane, S. (2012). À la recherche du temps de l'écriture. Communication présentée dans le cadre du Colloque *Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage, de la maternelle à l'université*, Colmar, France, 21-23 mars 2012.
- Plane, S. (2006). *Médium d'écriture et écriture littéraire*. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 33-40.
- Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K., & Raphael-Bogaert, L. (2007). Writing instruction in engaging and effective elementary settings. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds), *Best practices in writing instruction* (pp. 13-27). New York : The Guilford Press.
- Rebattet, C. (1997). *Créer des ateliers d'écriture*. Paris : Hatier.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Rodari, G. (2010). *Grammaire de l'imagination : Introduction à l'art d'inventer des histoires* (R. Salomon, trad.). Voisins-le-Bretonneux, France : Rue du monde.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture, revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière éducation.
- Rodari, G. (2010). *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du Monde.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactisation de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 59-72.
- Starko, A. J. (2014). *Creativity in the Classroom : Schools of Curious Delight*. 5th edition. New York : Routledge.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2, cycle 2 et cycle 3*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2004). De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. Dans Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec, Canada. Récupéré le 15 janvier 2015 sur le site de l'Université Laval, *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Vénard, A., Crinon, J., Savatovsky, D., Tourigny, F. (2006). Présentation. Enseigner l'écriture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 153(2/2006), 3-6.
- Vopat, J. (2009). *Writing circles. Kids Revolutionize Workshops*. New Hampshire : Heinemann
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. London : Jonathan Cape.
- Wells, N. (2002). Les enjeux de l'écriture créative dans la formation et dans la classe. In Zoughebi, H. (dir.), *La littérature dès l'alphabet : pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire*. Paris : Gallimard.