

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

N° .

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: Benia Sihem

Intitulé

**Le rôle de l'écriture créative dans
L'enseignement / apprentissage de
l'expression écrite en FLE**
Cas des apprenants de 2AS langues
Lycée Othmane Ibn afane M'sila

Soutenu devant le jury composé de:

M.HADJLAROUSSI Belkacem	Université de M'sila	Président
Mme KEFSI Nadia	Université de M'sila	Rapporteur
Mme CHETOUANI Nora	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire : 2016/ 2017

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE**

N° .



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES**
FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: Benia Sihem

Intitulé

**Le rôle de l'écriture créative dans
L'enseignement / apprentissage de
l'expression écrite en FLE**
Cas des apprenants de 2AS langues
Lycée Othmane Ibn afane M'sila

Année universitaire : 2016/ 2017

Remerciements

Ce mémoire de Master n'aurait pu voir le jour sans la contribution de plusieurs personnes à qui nous voulons exprimer ici toute notre reconnaissance.

Nous tenons d'abord à remercier tous les enseignants du département de français.

Nous voudrions également témoigner notre profonde gratitude à Madame Kefsi Nadia, notre directrice de recherche, qui a consacré son temps à lire et à commenter nos rédactions. Nous lui devons, plus qu'à personne, d'avoir attirer notre attention sur la recherche constante d'un style épuré où règnent clarté et concision dans la rédaction de ce travail.

Nous devons un merci du fond du cœur à madame Aouididi enseignante de français au lycée Othmane Ibn Affane M'sila qui nous a permis, de recueillir le corpus sur lequel nous avons travaillé.

Nos sincères reconnaissances vont à tous ceux qui nous ont aidés de près et de loin.

DÉDICACES

Je dédie cet humble mémoire aux êtres les plus chers

A la mémoire de mon père,

Ma mère que dieu la garde pour moi,

Mon bien aimé cher mari Salim,

Mes adorables enfants Jhram , Salah , Khalil

Toute ma famille

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	5
PREMIER CHAPITRE LA PRODUCTION ECRITE	
I. Ecrit/ Ecriture/ Production écrite	11
II. La place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques	12
II.1 L'approche grammaire traduction	12
II.2 L'approche audio-orale	13
II.3 L'approche structuro-globale audiovisuelle	14
II.4 L'approche cognitive	14
II.5 L'approche communicative	15
III. L'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans le traitement de l'information.....	17
III.1 Les trois niveaux de mémoire	17
III.2 Les types de connaissances	19
IV. Les modèles de production	21
IV.1 Un modèle linéaire	21
IV.2 Les modèles non linéaires	22
IV.2.1 Le modèle de Hayes et Flower	22
IV.2.2 Les modèles deBretier et Scardamalia	23
IV.2.3 Le modèle de Deschènes	24
IV.2.4 Le modèle de Sophie Moirand pour la production écrite en langue étrangère.....	25
V. Le rapport lecture / écriture	25
DEUXIEME CHAPITRE : L'ECRITURE CREATIVE	
II.1Définition de la créativité	29
II.2Définition de l'écriture créative	29
II.3 Pourquoi introduire l'écriture créative en classe de FLE ?	30
II.4 Objectifs pédagogiques visés	31
II.5 Les 4 étapes de l'organisation d'une séance d'écriture créative	31
II.6 Les étapes du processus de créativité	32

Table des matières

II.7 L'atelier d'écriture créative	35
II.7.1 Déroulement de l'atelier d'écriture	35
II.7.2 Tâches de l'animateur	36
II.8 Quelques idées d'écriture créative	36
TROISIEME CHAPITRE : L'ENQUETE ET L'ANALYSE DES RESULTATS	
III-1-1 Déroulement de la recherche	42
III-1-2 Présentation du lieu de l'enquête	42
III-1-3 Le choix de l'échantillon	43
III-1-4 Les questionnaires	43
III-2-1 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux apprenants	43
III-2-2 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants	47
III-3 Déroulement de l'atelier d'écriture	51
III-3-1 L'atelier d'écriture et le projet didactique	52
III-3-2 Présentation du projet et du cadre institutionnel	52
III-3-3 Le fonctionnement de l'atelier	53
– Moment 01: Présentation du sujet d'écriture	53
– Moment 02: La rédaction du premier jet	53
– Moment 03: Evaluation	54
– Moment 04: Les activités de langue	55
– Moment 05: La réécriture : L'analyse des opérations d'écriture et les états de textes	55
III-3-4 Les modifications globales à apporter au premier jet	56
III-3-5 Réalisation du deuxième "jet"	56
III-3-6 Une pédagogie de valorisation	56
CONCLUSION GENERALE	58
BIBLIOGRAPHIE	61
ANNEXE	64

Introduction générale

Introduction générale

La langue étrangère est défini par COSTE et GALISSON dans le dictionnaire des langues comme suit : *«l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue naturelle autre que L1 relève de la pédagogie d'une langue non naturelle ou étrangère quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté ou vit l'élève»*¹.

Ce qui qualifie l'enseignement du français en l'Algérie et dans nos institutions pédagogiques du primaire à l'université.

L'enseignement du français langue étrangère a pour but d'apprendre aux élèves à bien communiquer. Pour atteindre cet objectif l'enseignant doit faire acquérir aux élèves les quatre compétences de communication à savoir la capacité de comprendre un message oral et écrit et s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

L'étude que nous proposons s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'enseignement du français à un public de jeunes adolescents, en l'occurrence l'enseignement de l'écrit au niveau secondaire.

Ecrire dans une langue étrangère est une activité qui fait appel à toutes les compétences personnelles et celles enseignées et acquises en milieu scolaire, pour pouvoir s'exprimer dans une langue seconde

L'expression écrite est une action d'apprentissage qui s'effectue dans l'intérêt de créer chez l'apprenant les notions d'autonomie, de réflexion et de confrontation aux systèmes de langue et de rédaction. C'est une pratique qui suppose amener l'apprenant à comprendre un sujet proposé, l'assimiler et ensuite reproduire toutes ses réflexions à l'aide d'un mécanisme qui lui permet de transcrire ses idées : c'est «l'écriture». Nous citons : *«la production écrite se définit essentiellement comme une activité de construction de sens, tout comme la lecture et, méthodologiquement, la production écrite est la construction d'une approche qui sort des traditionnelles règles de transmission et de reproduction»*² .

En somme, dans une séance de production écrite, l'enseignant demande à l'apprenant d'être capable de lire un sujet ou un support, de se confronter avec, d'utiliser toutes ses capacités linguistiques, assembler les idées construites dans sa tête avec toutes les

¹ COSTE,D,GALISSON,R :Dictionnaire de didactique des langues ,Hachette,Paris,1976,p198.

² GENEVIEVE HINDRYCKX,et all :«La production écrite en question».

Introduction générale

réflexions qui peuvent l'influencer pour réussir sa rédaction, c'est-à-dire transcrire toute sa pensée, noir sur blanc. Ce sont des applications immenses et pour réussir son écrit, l'apprenant est confronté à toutes ces opérations sans même le savoir.

Pourtant, les étudiants peuvent s'ennuyer à un moment donné provoquant la situation où ils n'ont plus envie d'écrire. Il faut donc aborder des activités pouvant stimuler leur désir. Cela montre que le fait de faire aimer les étudiants à écrire est aussi une chose à ne pas oublier par l'enseignant.

Alors, que peut-on faire pour aborder l'enseignement de l'expression écrite qui ne développe pas seulement les aspects de l'écriture fonctionnelle mais aussi qui fait appel au désir, au plaisir, et au goût d'écrire ? À cet effet cette communication parlera d'une pédagogie imaginaire encourageant la créativité des étudiants dans l'apprentissage de la production écrite ce que l'on appelle écriture créative.

L'intention en menant une telle recherche c'est que nous nous sommes rendue compte des différents problèmes vécus par les apprenants dans une classe de langue au sujet de l'expression écrite. C'est cette raison qui nous a incitée à introduire l'écriture créative dans l'enseignement de la production écrite, et avant de parler plus loin de l'écriture créative on aimerait bien parler du concept de la créativité. Elle se définit comme une capacité d'innover afin de créer la nouveauté et le changement. On peut donc définir que l'écriture créative est la créativité dans le travail d'expression écrite. Au point de vue pédagogique, l'écriture créative est une technique de l'enseignement pouvant stimuler la créativité des étudiants. Selon Vanderheyde « *l'écriture créative est une approche pédagogique abordant l'écriture sous une forme ludique, déliée dans un premier temps des contingences grammaticales, destinée à susciter chez l'apprenant, en y incluant la notion de plaisir, un réel désir d'écrire et d'être lu* »³

Dans certaines familles, les parents utilisent le français en tant que langue de communication avec leurs enfants. Ce sont généralement des milieux cultivés dont le niveau de vie est supérieur à la moyenne. Cependant, dans notre société, la plupart des

³Tardieu, Elisabeth & Van hoorne, Nathalie. *Les ateliers d'écriture créative*. [en ligne] <http://elisabeth.tardieu.free.fr/articles-ecrit-creative-en-cl-de-fle.pdf> [consulté le 16 mai 2008]

Introduction générale

personnes parlent essentiellement l'arabe dialectal. La seule occasion qui se présente à l'élève de s'exprimer en français, ce sont les trois ou quatre heures de cours par semaine dispensées au sein de l'établissement où il est scolarisé.

Compte tenu des remarques précédentes, force est de reconnaître que la plupart des enfants et adolescents sont loin d'avoir des connaissances basiques en français lorsqu'ils entrent dans l'établissement d'enseignement scolaire. Car parler et lire plus souvent préparent l'élève à mieux écrire. Mais écrire quand et comment ? Il faut dire que les séances de production d'écrits qui font partie de cours de français ne sont pas nombreuses au lycée.

Un essai d'expression écrite par séquence, cela reste insuffisant pour un bon apprentissage de l'écrit. Ces exercices sont soumis généralement à un protocole et rituel peu incitatifs à l'acte d'écriture : l'enseignant annonce son sujet par écrit, répond à quelques questions posées par les élèves pour les mettre sur les rails. Ensuite, il les laisse livrés à leur propre sort. A la fin du temps imparti à cet exercice, il ramasse les copies, les lit, les corrige pour évaluer finalement l'effort et le niveau d'écriture de l'apprenant par une note chiffrée que ce dernier appréhende le plus.

La séance présentée d'une façon répétitive ne pourrait ni intéresser ni motiver les apprenants (tout ce qui relève de la routine : présentation des sujets et exécution de la tâche).

Les sujets tels qu'ils sont actuellement proposés en 2^{ème} AS ne les stimulent guère, pas plus que le travail individuel ne leur ôte les appréhensions qui bloquent le passage à l'écrit. Dans ce cas, si de tels sujets n'attirent pas l'attention des apprenants et si le déroulement de la séance, avec toutes ses règles et ses protocoles ennuyeux, ne donnent pas vraiment envie à l'élève de s'investir.

Quelles seraient donc les meilleures stratégies qu'on pourrait mettre en œuvre en classe pour aboutir à des écrits enrichis ? Comment peut-on alors stimuler le plaisir de l'apprenant en le poussant à produire davantage et améliorer son écrit ? Et quelle est la relation entre plaisir et créativité au moment de la production ?

Ce sont là autant de questions auxquelles notre travail tentera d'y répondre.

Introduction générale

L'enseignement apprentissage de l'expression écrite telle qu'elle est pratiquée dans le lycée ne favorise pas l'intérêt des élèves et ne les rendent pas actifs.

Nous formulons ainsi, notre hypothèse qui peut peut-être nous éclairer davantage sur les lacunes des élèves et la voie à suivre pour les combler afin d'améliorer leurs écrits.

L'écriture créative pourrait développer l'intérêt, et parfois même l'enthousiasme des étudiants d'avoir l'envie et le goût d'écrire et également d'être créatif.

Cette activité exige les étudiants à manipuler la langue de manière intéressante et exigeante, et à tenter pour exprimer le sens unique et personnel. A ce sujet Maleya constaté que « *grâce à l'écriture créative les étudiants s'aperçoivent soudainement qu'ils peuvent écrire quelque chose dans une langue étrangère qui n'a jamais été écrite par quelqu'un d'autre auparavant, et que d'autres trouvent intéressant à lire* ». ⁵

Notre objectif se situe dans une perspective de motivation à travers l'organisation d'ateliers d'écriture tout en proposant des sujets sélectionnés dans le but de stimuler les potentialités des élèves. Nous voulons démontrer qu'écriture et plaisir sont indissociables pour aboutir à une production issue d'un effort d'imagination et artistique motivé et stimulé par le dialogue, la créativité, l'interaction et la synergie que favorise le travail en groupe (ateliers).

Nous allons réaliser un travail qui consiste à déterminer le rôle de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite par le biais de l'écriture créative. Dans cet objectif, nous avons choisis de travailler avec des élèves, issus de familles modestes, qui ne parlent pas la langue française d'une manière courante et qui ont surtout des difficultés dans l'écrit. Ce sont des élèves du cycle secondaire et plus précisément ceux de la classe de deuxième année secondaire lycée Othmane Ibn afane de M'sila.

Nous avons opté pour la méthode expérimentale analytique, basée sur l'observation des comportements des élèves. Nous ferons le point sur l'analyse des résultats qui seront obtenus après les activités proposées et les deux questionnairesle premier destiné aux apprenants qui va nous servir à comprendre la situation de l'élève et les éléments qui

⁵Maley, Alain. (2009). Creative writing for language learners (and teachers). [en ligne] <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/creative-writing-language-learners-teachers> [consulter le 2 avril 2011].

Introduction générale

entravent sa production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère. Le deuxième quant à lui est destiné aux enseignants.

Le travail que nous allons présenter sera organisé en trois chapitres : Le premier chapitre «La production écrite » nous essayerons de fournir des informations théoriques sur la place de cette dite compétence dans quelques approches pédagogiques, ainsi quelques modèles de production. Le deuxième chapitre « l'écriture créative » Nous allons voir la définition de cette technique, son historique, ses objectifs, et les étapes de l'organisation d'une séance d'écriture créative, ainsi que les critères de choix des supports déclencheurs d'activités.

Le troisième chapitre s'inscrit dans la recherche descriptive et analytique. Notre enquête vise des élèves de deuxième année secondaire filière langues de lycée Othmane Ibn Affan de M'sila. La réalisation de notre travail sera élaborée suivant trois méthodes de recueil de données. Premièrement, les questionnaires (destinés aux enseignants et aux élèves), deuxièmement, l'observation directe et finalement, l'animation d'un atelier d'écriture.

En fin, notre travail s'achève par une conclusion générale qui résume les résultats obtenus.

Chapitre I

La production écrite

Écrit / Écriture / Production écrite

Écrit: Le Dictionnaire de l'éducation définit l'écrit comme «le domaine de compétence opposable à l'oral». Le Dictionnaire actuel de l'éducation le voit comme «le domaine de l'enseignement de la langue qui compte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières».

Écriture: Selon le Dictionnaire pratique de la didactique du FLE, l'écriture est «un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée».

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, l'écriture est une «partie de l'enseignement de l'écrit portant surtout sur l'apprentissage et sur l'utilisation du système graphique; et sur la production de texte».

Production écrite: Dans plusieurs dictionnaires, la production écrite ne constitue pas une entrée à part, elle est souvent intégrée dans la définition du mot «écriture».

Dans le livre Production du langage: Traité des Sciences cognitives «la production de texte est «une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux».¹

De ces définitions, on voit que la production écrite est une partie de l'écriture qui est à son tour, une partie de l'écrit. En didactique du français langue maternelle, on parle souvent de la didactique de l'écriture qui a comme objets d'études depuis la transcription orthographique des jeunes enfants jusqu'à la production des rédactions complexes au collège et au lycée. En didactique langue étrangère, le terme de «didactique de la production écrite» est dans la plupart des cas, adopté par les chercheurs (Véronique et al., 1992; Cornaire & Raymond, 1994). Si la didactique de l'écriture peut s'intéresser à l'utilisation du stylo pour faire des unités graphiques, la didactique de la production écrite étudie des activités cognitives plus complexes qui consistent à composer un texte.

¹Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes ». In M. Fayol (dir.) Production du langage : Traité des Sciences cognitives. Paris :Lavoisier. pp. 45-65.

I. La place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques

II.1 L'approche grammaire traduction

Historiquement. Les premières méthodes d'enseignement des langues modernes ont été calquées sur les méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques : le grec et le latin.

L'approche grammaire-traduction, aussi appelée méthode traditionnelle est appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI siècle. Après avoir connu un grand succès au XIX siècle .elle reste fréquemment utilisée dans les pays de culture européenne et en Amérique du nord jusque vers les années cinquante.

Comme son nom l'indique, cette approche met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction des textes littéraires. Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et constituent principalement en thèmes et en version. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse.

Toute l'activité d'apprentissage de l'écriture y est donc centrée sur une série de passages provenant d'auteurs célèbres : Chateaubriand, de Goncourt, Renan, Michelet etc... pour ne citer que quelques grands noms. Il va sans dire que ces textes ont été choisis pour leur valeur littéraire et peut-être en raison d'un certain niveau de difficulté. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent évidemment d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires. Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite.

Il faut bien reconnaître que ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et de listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'étaient pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. Tout au plus cette génération d'exercices pouvait-elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs dans la langue cible.

II.2 L'approche audio-orale

C'est à partir des années quarante, aux Etats –Unis, que se développe l'approche audio-orale. Cette nouvelle orientation répond au besoin de l'armée américaine d'assurer le bilinguisme pratique ou le plurilinguisme de ces militaires. L'approche audio-orale s'appuie sur le modèle structuraliste bloomfieldien, qu'elle associe aux théories behavioristes sur le conditionnement. Elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatismes.

Le matériel didactique de l'époque (début des années soixante-dix environ) vise les quatre savoirs, mais la priorité est accordée à l'expression orale. Quand à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution, ou encore à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral

Le principe des exercices de transformation et de substitution (mis au point par les pédagogues anglais Palmer et West) est simple : il suffit de changer un ou plusieurs élément dans les structures linguistiques déjà enseignées et d'amener l'apprenant à produire les réponses correspondantes. Si par exemple, on a enseigné *je prendrai du café*, dans le cadre d'une situation précise, peut-être un repas, on peut alors proposer des mots comme *thé* et *vin*. Alors, à la question *Qu'est ce que vous prendrez ?*, l'apprenant est censé répondre de façon presque spontanée *Je prendrai du thé ou je prendrai du vin*. On peut ensuite rendre la tâche un peu plus difficile en ouvrant plus largement l'éventail des substitutions. A condition, bien entendu, que l'apprenant connaisse les règles qui gouvernent le groupe de + le. Dans ce cas, à la question *Qu'est ce que vous prendrez ?* l'élève est censé répondre, sans avoir vraiment à réfléchir. *Je prendrai de l'eau ou Je prendrai du jus d'orange*.

Il est difficile de rédiger un pastiche de texte sans avoir vraiment étudié le fonctionnement d'un modèle, ce que l'on négligeait de faire. Dans ces conditions, les productions écrites des apprenants restaient bien superficielles, ces tâches d'écriture ne leur permettant pas de bâtir une compétence en production écrite.

II.3 L'approche structuro-globale audiovisuelle

C'est en 1953 que Gubérina, de l'institut de phonétique de l'Université de Zagreb, propose les fondements théoriques de l'approche structuro-globale. Cette approche, tout en favorisant l'expression orale, attache une importance particulière à la communication, c'est –à-dire à la langue parlée de tous les jours.

Voix et image de France (Gubérina et Rivenc 1962) et, une dizaine d'années plus tard, *Dialogue Canada* mettront en pratique les principes de l'approche structuro-globale audiovisuelle. De fait, la préface de *Voix et image de France* (VIF) précise que l'on veut enseigner une langue « vivante », la langue étant définie comme un « ensemble acoustico-visuel ». La méthode est d'abord intégralement phonétique, l'apprenant devant imiter parfaitement les énoncés entendus, c'est-à-dire en reproduire intégralement les sons, le rythme et l'intonation. Ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours que l'on croit pouvoir raisonnablement passer à la langue écrite par le truchement de la dictée qui, une fois terminée, devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. C'est une façon plus ou moins avouée de renforcer à nouveau l'oral, sans essayer vraiment d'intéresser les apprenants à cet aspect de la production écrite qu'est la dictée.

En définitive, l'approche structuro-globale audiovisuelle n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première, bien au contraire. On y considère l'écrit comme un aspect peu utile, tout au moins au début de l'apprentissage d'une langue seconde, la langue étant considérée avant tout comme un moyen de communication orale. Dans cette perspective, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel de production écrite.

II.4 L'approche cognitive

Les années soixante-dix ont amené, comme on le sait, une certaine remise en question de structuro-behaviorisme. Les cognitivistes, comme Ausubel et Carroll (1971) pour les langues, ouvrent alors un champ de réflexion sur les processus mentaux mis en œuvre dans des situations d'apprentissage.

Coïncidant avec l'avènement de l'approche communicative le mouvement cognitiviste est d'abord perçu comme une tentative d'améliorer l'approche grammaire-traduction en

exploitant les points forts de l'approche audio-orale. Il faut sans doute, par exemple, créer des automatismes, mais sans négliger la compréhension.

Dans la perspective cognitiviste, enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes : au contraire, une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle. Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage.

À l'heure actuelle, l'approche cognitive est encore bien vivante, tant du point de vue de la recherche que de la pratique en salle de classe.

Fait intéressant, cette approche accorde une certaine importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues. Si les activités de production trouvent place dans les ensembles pédagogiques de l'époque (par exemple, découverte et création Jian et Hester 1974), les exercices proposés restent le plus souvent des prétextes pour faire de la grammaire ; ils suggèrent timidement une certaine variété de tâches (composition, exercices lacunaire, etc.), mais ne visent pas résolument à aider l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies d'apprentissage indispensables à la mise en place d'une compétence de communication en expression écrite. Ce qui revenait donc à faire l'équation suivante : l'écrit = les structures grammaticales + le vocabulaire. Il n'est pas évident, comme les auteurs de ces manuels semblent avoir eu tendance à le croire, que l'on puisse produire facilement n'importe quel type de texte en langue maternelle, encore moins en langue seconde.

II.5 L'approche communicative

Vers la fin des années soixante, comme nous l'avons déjà souligné, l'approche audio-orale commence à perdre du terrain : les apprenants, en présence d'interlocuteurs de la langue cible, ne savent pas utiliser les structures apprises en classe. Il faut donc mettre en place des moyens qui vont permettre de satisfaire leurs besoins de communication.

Sur le plan de la recherche, les travaux de Hymes, aux Etats Unis (« On communicative compétence », 1971), ainsi que ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe (Threshold Level English, 1975 : Un nouveau-seuil, 1976, Coste et coll.) vont donner le coup d'envoi à une nouvelle conception de la didactique des langues en la faisant reposer sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Il en découle que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments

linguistiques préétablis, la connaissance des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer (Germain 1993b)¹.

Dans ces circonstances, l'écrit va continuer à prendre de plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.

La communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral, enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique. L'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme souligne Moirand dans *Situations d'écrits*; « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »² Dans ce même ouvrage, on découvre d'ailleurs une démarche originale pour enseigner la production écrite en langue seconde. Il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture d'articles de presse, de lettres commerciales ; de comptes rendus, de résumés, etc) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits de ce type.

Moirand fait également preuve d'une certaine tolérance à l'égard de l'erreur en faisant remarquer qu'il n'est pas question de corriger » de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît », mais qu'au contraire il faut accepter certains « ratés » : ils pourront faire l'objet d'exercice de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite. Il s'agissait là d'hypothèses intéressantes que l'on retrouve également dans les travaux de recherche empirique en cours portant notamment sur la révision de texte.

S'il est vrai qu'en parcourant ces étapes de l'enseignement de l'expression écrite on observe parfois des stagnations, on constate également que certaines idées ont continué à faire leur chemin et se sont mises en place, par exemple l'idée que l'oral et l'écrit sont aussi importants l'un que l'autre qu'un bon vocabulaire est un atout, etc. Comme le faisait remarquer Porcher il y a quelques années, « la connaissance ne procède pas par suppression de ce qui précède, mais elle se développe au contraire par englobement, par élargissement »³. L'approche cognitive, entre autre, en essayant d'intégrer les points forts des approches précédentes, a certainement contribué à redonner à l'écrit, en ce qui concerne la compréhension et l'expression, sa place dans l'apprentissage d'une langue

¹ GERMAIN.C.(1993b) Le point dur...l'approche communicative en didactique des langues.2^{ème} édition Montériale :HMH

²Moirand .S.(1979) Situations d'écrit.Paris : Clé internationale ,p9

³ PORCHER.L.(1986)Bribes pour lire Bachelard.Le français dans le monde 199.p64

seconde. Et les choses ne s'arrêtent pas là, car les chercheurs vont commencer à jeter les bases de méthodes d'expression écrite plus systématique et visant une plus grande efficacité, comme ce sera le cas avec l'approche communicative.

Ce regard sur le passé nous permet également de constater que la production écrite a souvent été considérée comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique, en commençant par l'enseignement de règles de grammaire et d'orthographe. Une telle démarche se traduit inévitablement par une production très guidée et très contraignante (le plus souvent de phrases), comme c'est le cas dans l'approche grammaire-traduction ou dans l'approche structuro-globale audio-visuelle. Néanmoins, une production entièrement libre, par exemple une petite composition pouvait également faire partie de la panoplie des exercices proposés dans quelques approches.

II. L'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans le traitement de l'information

La plupart des auteurs s'accordent pour affirmer que les expériences menées par Barlett en Angleterre (entre 1914 et 1916), rapportées dans son célèbre ouvrage *Remembering : A Study in experimental and social Psychology* (1932), sont à la source des nombreux travaux qui ont suivi sur la mémoire.

Pour le psychologue, la mémoire se définit comme un processus d'encodage, de rétention et de restitution de l'information qui comprendrait trois systèmes distincts ou encore trois niveaux : la mémoire sensorielle, appelée également réserve sensorielle, la mémoire à court terme, ou mémoire de travail, et la mémoire à long terme. Il est clair qu'il s'agit d'une distinction purement théorique, étant donné que ces trois niveaux fonctionnent en étroite relation.

III.1 Les trois niveaux de mémoires

Comment fonctionnent ces trois niveaux de mémoire ? Comment s'y prend pour retenir une information ? La mémoire sensorielle ou réserve sensorielle, est la porte d'entrée de notre mémoire, elle capte les informations venues du monde extérieur : une image d'un mot (en situation de lecture) qu'elle ne retiendra que pendant un quart de seconde environ .

Après un bref passage dans la mémoire sensorielle, cette image est soit oubliée instantanément, soit acheminée vers la mémoire à court terme, qui va attribuer un sens au mot perçu. Comme la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme est de courte durée, de vingt à trente secondes, et sa capacité est de sept éléments d'information en moyenne : il peut s'agir de lettres, de mots, de chiffres, etc..

Si on veut par exemple retenir une adresse, une série de chiffres, un renseignement qu'on ne peut pas noter immédiatement, il faudra réactiver l'information en la répétant sans arrêt jusqu'au moment où elle sera enfin écrite ou conservée dans la mémoire à long terme. Imaginons maintenant que certains éléments d'information ont été retenus par la mémoire à court terme. Au bout de vingt à trente secondes, ou lorsque la mémoire à court terme a atteint sa pleine capacité, ces données doivent être transférées dans la mémoire à long terme sinon elles disparaissent. La mémoire à court terme est sélective. C'est ainsi qu'un texte lu à titre de document pour la préparation d'un article ne sera pas transféré dans son intégralité. De fait, la mémoire à long terme n'en retiendra que le sens global, un genre de résumé que l'on appelle aussi la macrostructure du texte.

La mémoire à long terme, qui contient tout ce que nous savons, les événements qui se sont produits il ya dix minutes comme ceux qui nous ont marqué durant notre enfance, n'est limitée ni en capacité ni en temps. Toutefois, les données qui y sont inscrites dépendent en grande partie de la qualité du traitement de l'information dans la mémoire à court terme, de l'intérêt des données, de la charge émotive qu'elles véhiculent, des techniques mises en œuvre pour s'en souvenir. Par exemple si nous lisons une série d'articles en préparation d'un test à venir, le stockage efficace de cette information importante exigera beaucoup d'attention et de réflexion. Suivant le cas, il faudra même utiliser des aide-mémoire : souligner certains mots clés, préparer plusieurs résumés écrits, dresser un tableau des éléments importants, etc. toutes ces opérations portent le nom de stratégies d'encodage ou de traitement de l'information. En diversifiant ces stratégies, en essayant d'en créer de nouvelles, selon nos besoins et les situations qui se présentent, on devient habile à mémoriser davantage d'information, plus facilement et plus rapidement. A l'heure actuelle il existe plusieurs types de modèles explicatifs d'une récupération réussie d'information.

Il y aurait un échange constant entre les trois niveaux de mémoire. Ainsi, lorsque nous sélectionnons de l'information à partir de la mémoire sensorielle (par exemple des mots en situations d'écriture), nous le faisons grâce à des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Nous savons par exemple que chaque lettre a un caractère distinctif avec des traits particuliers (par exemple le F majuscule se caractérise par une barre verticale et deux barres horizontales). De la même façon, lorsque la mémoire à court terme attribue un sens au mot (par exemple, lorsque nous sommes en train de rédiger un énoncé et que nous sélectionnons un mot plutôt qu'un autre), nous le faisons par rapport aux données conceptuelles, syntaxiques, etc. qui encore une fois, sont contenues dans la mémoire à long terme.

Notons que la mémoire à court terme, ou mémoire de travail qui demande une attention soutenue durant les opérations d'entreposage, perd de son agilité avec l'âge. C'est ce qui expliquerait que les personnes âgées ont tendance à oublier des événements récents, alors que des souvenirs vieux de plusieurs années demeurent assez fidèlement ancrés dans la mémoire à long terme.

Les trous de mémoire, quant à eux, ont souvent été comparés à des « pannes » momentanées du système, se traduisant par des difficultés à récupérer l'information. Les causes en sont nombreuses et vont du manque d'indices (de fils conducteur qui provenaient le déclic en permettant alors de se souvenir, c'est-à-dire de récupérer l'information) à des problèmes plus sérieux, d'ordre physiologique ou psychologique. Les neuropsychologues et les psychologues ont mené de nombreuses expériences concernant cette affaiblissement de la mémorisation et ils continuent leurs recherches en s'intéressant particulièrement aux fonctions précises que pourrait avoir chacune des parties du cerveau : ainsi, les informations nouvelles se raient vraisemblablement traitées dans les lobes frontaux.

Curieuse construction, décidément, que la mémoire : machine à trois niveaux, à la fois limitée et immense, riche et en même temps fragile, il suffit en effet de quelques bruits parasites, d'un instant d'inattention, d'une image perçue trop rapidement, etc... pour compromettre le passage d'un niveau de mémoire à un autre.

III.2 Les types de connaissances

Nous voudrions maintenant nous arrêter de façon plus précise sur les types de connaissances emmagasinées dans la mémoire. Que ce soit lors d'une activité de production ou de toute autre activité, les connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche seraient de trois types : les connaissances déclaratives, les connaissances pragmatiques et les connaissances procédurales.

Selon la théorie des schèmes, ces structures de connaissances, appelées les « schèmes », sont organisées, elles forment certaines variables et ce sont des processus actifs qui se modifient avec l'acquisition de nouvelles connaissances.

Ainsi les schèmes sont d'abord organisés en hiérarchie de schèmes supérieurs et de sous-schèmes (en anglais : *schemata* et *sub-schemata*). Prenons un exemple concret : la rédaction à l'intention d'un ami, du court message suivant : « As-tu envie de venir au restaurant ce soir ? Si on allait chez X ? On est vite servi et les prix sont toujours raisonnables ».

Pour composer ce bref texte, le scripteur a sélectionné certains schèmes dans l'ensemble de ses connaissances, d'abord le schème du restaurant : il avait en tête le concept d'un endroit où l'on mange, ce schème incluant à son tour les sous-schèmes a) « un endroit particulier (chez X) » b) « où l'on mange rapidement » et c) « pour peu d'argent ».

Les schèmes possèdent des variables. Dans l'exemple précédent se rapportant au restaurant, on invite un ami, le restaurant s'appelle X et présente certains avantages particuliers. Dans une nouvelle situation, ces paramètres ou variables peuvent changer. Ce serait le cas si le scripteur décidait d'aller manger dans un autre établissement, peut-être un grand restaurant, ou encore si quelqu'un l'invitait dans un restaurant de son choix.

Les schémas se construisent et se modifient avec l'acquisition de nouvelles connaissances. L'analogie avec les pièces d'un puzzle a souvent été reprise pour illustrer ce processus actif. Ainsi, la structure cognitive ou la mémoire de chacun comporterait des espaces libres qui seraient comblés au fur et à mesure que l'on acquiert des connaissances, un peu à la manière dont les parties d'un puzzle s'emboîtent les unes dans les autres. Chacun posséderait ainsi des schèmes correspondant aux lettres, aux mots (schèmes formels) et au texte (schèmes du contenu), et ces schèmes influeraient les uns sur les autres.

Les connaissances pragmatiques se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre. De façon plus précise, quand et pourquoi doit-on les utiliser ? A quel moment serait-il utile. Par exemple, de rédiger un court message pour inviter quelqu'un à vous accompagner au restaurant ? Notons que, dans les écrits sur la psychologie cognitive, l'appellation « connaissances conditionnelles » est fréquemment retenue pour désigner les connaissances de ce type¹.

Les connaissances procédurales quant à elles, permettent d'actualiser les connaissances de type déclaratif. Il s'agit de la « *connaissance du comment faire quelque chose* ». Ainsi, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent, pour inviter un ami au restaurant ; le scripteur rédige un court message, c'est-à-dire un texte qui obéit à certaines règles de mise en relation ou encore de « linéarisation » de structures de connaissances contenues dans la mémoire, ce qui sous-entend l'intégration de données linguistiques, psychologique, sociologique susceptibles de rendre compte de cette situation de communication.

Pour le psychologue Anderson (1982), l'acquisition des connaissances procédurales se déroule selon trois étapes qui sous l'angle de l'apprentissage d'une langue seconde, se succéderaient comme suit :

¹ TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : les éditions logiques p52

1. La compréhension des règles syntaxiques et du vocabulaire ;
2. L'apparition des premières productions ;
3. La production « automatique » d'énoncés appropriés à la situation. Le rôle actif de la pensée est donc mis en valeur et il en ressort que l'apprentissage d'une langue se fait à travers un modèle didactique où l'on envisage les habiletés réceptives comme préalables à la production. Or, certaines recherches montrent que des activités d'écriture peuvent améliorer la qualité de la compréhension écrite.

III. Les modèles de production

Toute pratique pédagogique se rattache, consciemment ou non, à une certaine conception de l'apprentissage, en quelque sorte à un arrière-plan théorique. Dans cette partie nous nous proposons d'examiner quatre modèles de production écrite qui ont été élaborés pour l'anglais ou le français langue maternelle ainsi qu'un modèle pour le français langue seconde. De manière générale, ces modèles sont des théories des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite.

Précisons que l'on regroupe habituellement ces modèles en deux grands types, les modèles « linéaires » qui proposent des étapes très marquées et séquentielles, et les modèles récursifs, de type non linéaire, où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents. Voici donc un aperçu de ces deux types de modèles.

IV.1 Un modèle linéaire

La plupart des auteurs s'accordent pour affirmer que Rohmer(1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Son modèle, élaboré à la suite d'expériences menées auprès d'adultes, se subdivise en trois grandes étapes : la préécriture l'écriture et la réécriture. Chaque étape est distincte et le produit final, c'est-à-dire le texte, est le résultat des différentes opérations effectuées au cours de chacune de ces étapes.

Notons que, dans le modèle de Rohmer, la préécriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond. Dans ce type de modèles, le scripteur

doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. En d'autres mots, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux.

S'il est vrai que les grandes étapes définies par Rohmer se retrouvent dans la plupart des modèles qui ont été élaborés par la suite, son analyse des étapes de l'écriture demeure assez limitée, étant donné que le processus décrit est unidirectionnel. Or, on sait maintenant que la démarche mise en œuvre par le scripteur habile se déroule de façon non linéaire avec des retours en arrière au cours de diverses activités cognitives effectuées durant le processus.

Malgré ces difficultés, les modèles de ce type permettent de conceptualiser le fonctionnement d'un scripteur inexpérimenté qui néglige de mettre en rapport les séries d'opérations mentales des différentes étapes et qui essaie d'écrire d'un seul jet en se contentant d'effectuer quelques révisions de surface, souvent sur le plan de l'orthographe.

IV.2 Les modèles non linéaires

IV.2.1 Le modèles de Hayes et Flower

Au début des années 1980, les chercheurs ont commencé à proposer des modèles explicatifs du processus de production de texte en se fondant sur les études menées en psychologie. Ainsi Hayes et Flower (1980), à la suite d'expériences effectuées auprès de sujets adultes anglophones, ont mis au point un modèle qui avait l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture.

Tout en conservant les grandes étapes proposées par Rohmer, Hayes et Flower présentent un système d'analyse très différent, en ce sens que l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus, comme nous allons le voir dans la description qui suit.

Précisons que le modèle de Hayes et Flower a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix (*thinkaloud*), selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent.

Le modèle de Hayes et Flower, qui s'apparente à une démarche de résolution de problèmes, se subdivise en trois grandes composantes :

1. Le contexte de la tâche ;
2. La mémoire à long terme du scripteur ;
3. Les processus d'écriture.

« Le modèle de Hayes et Flower illustre bien le cheminement du scripteur habile qui, en situation d'écriture, revient souvent en arrière ne serait-ce que pour repenser peut-être à la façon dont il a planifié sa tâche ou encore pour réviser la forme ou le contenu de texte. Il est évident que l'apprenant scripteur (enfant ou adolescent en langue maternelle ou seconde) ne fonctionne pas de cette façon et que le savoir-écrire comme n'importe quelle habileté langagière, s'acquiert progressivement avec l'âge et l'expérience »¹ (Deschènes 1988).

IV.2.2 Les modèles de Bretier et Scardamalia

Quelques années plus tard .Bretier et Scardamalia (1987) ont proposé deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et adultes pendant l'acte d'écriture.

La première description (*knowledge-telling model* que l'on pourrait peut être traduire par connaissances-expression) décrit la démarche de scripteurs novices ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode de pensée, qui commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais qui se fient uniquement à leurs champs d'expériences ou à leurs connaissances. Ces scripteurs malhabiles n'ont pas davantage le souci de vouloir connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes, et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et compréhensible. On a remarqué que les textes produits par ces sujets, au cours de tâches d'écriture imposées, s'apparentent au type narratif, qu'ils sont construits à partir d'association de structures simples, de mot connus ou courant, et qu'ils se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui a trait à l'enchaînement des idées. Autant d'éléments qui concourent à rendre la lecture de ces textes difficile et peu significative.

Par contre, la deuxième description (*knowledge-transformation model*, que l'on traduirait peut-être »connaissances-transformation ») nous présente la démarche d'un scripteur qui, durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions. Il s'agit en fait d'un scripteur habile qui ne se contente pas, dans une première étape, de retrouver dans sa mémoire à long terme quelques bribes de connaissances qu'il posséderait sur un sujet ou un auteur, mais qui sait que la recherche de matériel est une étape essentielle à la construction du message. Cette recherche des documents disponibles est guidée par un objectif général à atteindre : il faut parvenir à rejoindre ses lecteurs en

¹ DESCHENES.A.J.(1988).La compréhension et la production des textes.sillery.Quebec :Presse de l'université du Québec.

s'assurant qu'ils réussiront à capter suffisamment bien le message. Cette réception de l'organisation du texte et, à cet égard, le scripteur habile décrit ici travaille et retravaille son plan, de la même façon qu'il polit et repolit son texte en révisant à maintes reprises la forme et le contenu.

Cette description met donc l'accent sur les interactions qui sont entrain de se créer entre le scripteur, le lecteur et le texte et sur différentes activités de gestion (ou stratégies) que le scripteur exerce sur son texte, comme la planification et la révision. Ces activités vont aussi se concrétiser par l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances, donc par une réorganisation, voire une transformation du contenu de sa mémoire à long terme, d'où le nom de *knowledge-transformation model*.

Ces deux descriptions (désignées sous le nom de modèles par les auteurs) sont intéressantes dans la mesure où elles nous laissent entrevoir les deux extrêmes de la production écrite : d'une part, un scripteur inexpérimenté qui ne sait trop comment s'y prendre pour rédiger un texte lisible qui renseignera le lecteur ou lui plaira et, à l'opposé, un scripteur dont les objectifs sont bien définis et qui est « maître » de son texte.

Néanmoins, ces deux descriptions, élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle, demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs, novices ou habiles.

IV.2.3 Le modèle de Deschènes

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle de production écrite englobe deux variables :

- La situation d'interlocution : cette variable englobe la tâche à accomplir,

l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche, les sources d'information externes.

-Le scripteur : cette variable englobe les structures de connaissances (desinformations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc.) et les processus psychologiques.

Ces derniers ont un peu négligé l'aspect socioculturel de l'écriture, un élément qui prend également de l'importance aujourd'hui.

IV.2.4 Le modèle de Sophie Moirand pour la production écrite en langue étrangère

Moirand (1979: 10) propose un modèle de production écrite en L2 composé d'éléments suivants:

- le scripteur
- les relations scripteur/ lecteur(s)
- les relations scripteur/ lecteur(s)/ document
- les relations scripteur/ document/ contexte extralinguistique

Selon Moirand (1979), le scripteur peut avoir, tour à tour, différents rôles sociaux d'étudiant, d'employé, de père, de mère, d'ami... Dans le texte, on trouve souvent des traces indiquant ses groupes d'appartenance ainsi que son passé socioculturel.

En plus, le scripteur entretient certaines relations (amicales, professionnelles, familiales...) avec ses lecteurs. Les représentations qu'il construit autour de ses lecteurs peuvent avoir des influences sur son message. Il a aussi une intention de communication, il écrit pour faire quelque chose. Il veut produire sur ses lecteurs, un certain «effet»; et cette intention transparait souvent dans le document lui-même.

Le contexte extralinguistique signifie le référent (de quoi ou de qui parle le texte), le lieu, et le moment où l'on écrit. Ces facteurs sont aussi très importants dans une situation de production écrite.

Même si ce modèle date de 1979, il demeure une référence dans la didactique de la production écrite car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et le(s) lecteur(s).

IV. Le rapport lecture /écriture

Ecrire, c'est produire une communication à l'aide d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Autrement dit, écrire c'est concrétiser un objet conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte). Cela constitue un exploit très compliqué. Sur le plan de l'apprentissage, la mise en place et le développement des compétences scripturales de l'apprenant peuvent être facilités par l'articulation lecture/écriture.

Compréhension et production ont tendance à s'enchevêtrer et l'une peut servir de tremplin à l'autre, bien que la compréhension doit précéder la production écrite. Dans cette perspective, on ne s'occupe plus de la même façon des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui doivent transmettre un message intégral : les textes à faire produire sont avant tout choisis en fonction de types d'écrits.

Se baser sur l'exploitation de modèles types rend plus claires les règles qui permettent au texte d'accomplir sa fonction et garantit le transfert de celles-ci pour la production.

Au plan pédagogique, l'activité de lecture est conçue selon Gaonac'h.D : *«Pour que soient respectées des contraintes spécifiques à cette activité, le type de texte proposé, l'objectif*

assigné à sa lecture, les stratégies de lecture induites, sont ici autant de données constitutives de ce que nous avons appelé « les contraintes de la tâche »¹.

La lecture est considérée comme une activité qui mobilise beaucoup de ressources : linguistiques, énonciatives, pragmatiques, etc. Elle devrait dépendre d'une typologie textuelle et des stratégies à effectuer pour qu'elle puisse satisfaire les désirs du lecteur. Gruca Isabelle insiste sur l'importance du rapport lecture-écriture dans le cadre de l'étude des textes littéraires, en précisant que : *« l'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et métanarratives »².* Partant de cette citation, nous pouvons dire que la lecture permet à l'apprenant de développer et d'améliorer des qualités appréciables d'analyse, d'observation et de compréhension de textes sources afin de réussir une production d'un texte lisible et compréhensible. En outre, articulé à la lecture, l'acte d'écrire permet à l'apprenant d'instaurer un recul par rapport à son propre texte. Cela lui facilitera d'effectuer un traitement plus élaboré du texte écrit et par conséquent l'intégration des caractéristiques thématiques et rhétoriques du type de texte à produire à ces connaissances. Cette étroite liaison unissant le texte écrit à celui à écrire par l'intermédiaire de la lecture, aide le scripteur de mieux organiser et structurer son texte. Au fur et à mesure de ce va et vient l'appropriation et la maîtrise d'une bonne compétence linguistique et textuelle pourrait apparaître. Dans cette optique, Gruca affirme que la lecture : *« Favorise l'acquisition d'une bonne compétence linguistique et textuelle puisqu'il s'agit de mettre en pratique les principes étudiés et de respecter la logique du sens. Ces activités lectorales et scripturales construisent des interactions intéressantes et, si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire »³.*

Ce lien logique entre lecture et écriture trace les contours d'une prise en compte obligatoire des activités lectorales pour entreprendre la production de l'écrit dans de bonnes conditions. C'est ce qui permet à Moiron (1979) d'émettre cette hypothèse : *« Qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrits, il semble logique d'aborder*

¹GAONAC'H, D, Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier, Coll, « langues et apprentissage des langues », 1991, P. 156.

²GRUCA, Isabelle, Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995, P.183.

³Ibid, P.184

l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques (le recueil des matériaux s'avère là plus aisé que pour l'oral) »¹.

Dans ce chapitre, nous avons présenté dans un premier temps, la définition de la production écrite et sa place dans quelques approches pédagogiques. Dans un deuxième temps, nous avons abordé l'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans le traitement de l'information. Ensuite nous avons vu les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture à savoir un modèle linéaire et les modèles non linéaires. Pour conclure ce chapitre, nous avons aussi étudié la relation entre l'écriture et la lecture. Tous ces éléments cités contribuent à l'amélioration de la compétence rédactionnelle. Malgré la difficulté et la complexité de l'accomplissement de cette tâche qui a toujours présenté de grands problèmes devant un grand nombre d'apprenants de langue étrangère.

¹MOIRAND. Sophie, Situation d'écrits, compréhension en français langue étrangère, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, P.157.

Chapitre II

L'écriture créative

II.1 Définitions de la créativité

Les recherches sur le sujet montrent que le terme créativité est assez fécond même si, en 1970, il ne figurait pas encore au dictionnaire de l'Académie française. Apparu depuis presque vingt ans, « ce terme réhabilite la part de *l'imagination créative* dans la formation de l'individu, au même titre que celle de *l'intelligence conceptuelle et des entraînements cognitifs* »¹

Depuis la naissance de ce mot, plusieurs définitions ont été proposées. Ces définitions se regroupent selon deux grandes écoles de pensées: les cognitivistes et les personnalistes.

II.1.1 Les cognitivistes

Pour eux, « la créativité est un comportement créatif émergeant d'une action personnelle de l'individu qui combinera, organisera ou transformera des éléments disponibles (mais non prédéterminés) se traduisant par un résultat nouveau, pertinent, original et efficace »²

II.1.2 Les personnalistes

Pour eux, le terme créativité désigne un ensemble d'aptitudes, de dispositions personnelles et de traits de personnalité reliés à l'affectivité de l'individu mettant en valeur sa créativité dans une ambiance d'apprentissage libre de construire ses propres structures de référence et respectueuse de la spécificité de chacun.

La créativité entre pour une grande part dans la production écrite. Elle devient le moteur essentiel de l'élaboration de nos pensées et le fruit de nouvelles combinaisons d'idées, de pensées ou de choses connues et non connues. Elle désigne aussi la faculté de former des images d'objets réels ou fictifs, de faire des combinaisons nouvelles d'images, de créer en combinant des idées. La créativité consiste à disposer, multiplier, réduire, étendre, ordonner, recomposer les images de toutes les façons.

II.2 Définition de l'écriture créative :

L'écriture créative suppose faire surgir à la surface des idées, des images et des pensées auxquelles l'apprenant ne s'attend pas. Pour arriver à installer une compétence de l'écriture créative, il faut tout d'abord faire découvrir à l'apprenant deux concepts très importants qui sont « aimer lire » et « aimer écrire », car pour le faire, il faudrait s'investir dans un triple défi : pousser l'apprenant à devenir créatif, l'aider à la formulation des mots et des phrases (code linguistique) et diversifier les acquis auxquels l'apprenant est confronté tout au long

¹ GARCIA-DEBANC, C.: « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français », *Pratiques*, p70.

² AMEGAN, S.: *Pour une pédagogie active et créative*, Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec. 1987

de l'apprentissage. L'accomplissement de ces trois tâches aboutit forcément à l'installation de l'écriture créative chez l'apprenant.

L'écriture créative est celle qui permet de donner la possibilité de faire émerger de son espace intérieur des éléments qu'on ne savait pas détenir tout en évitant le fait de reproduire, de modifier ou d'ajouter des éléments connus comme on le fait toujours.

« *La création est d'une autre nature. Elle ne se contente pas d'extérioriser ce qu'on aurait conscience de posséder* ». ¹

Pour écrire avec une certaine créativité, l'apprenant doit découvrir comment jouer avec les sens et les mots pour les ajuster les uns aux autres dans le but de former des idées et des pensées nouvelles dont il ne se doutait même pas, mais qui existaient déjà dans son subconscient. Cette démarche lui fera découvrir le plaisir de rechercher et de combiner les mots, donc, de se réconcilier avec l'écrit. Ainsi, l'écriture créative offre la possibilité :

- De s'exprimer et de faire connaître les opinions. Cela favorise une expérience plus motivante, étant donné que les apprenants puisent dans leurs intérêts personnels tout en ayant l'occasion de faire appel à leur imagination ;
- De s'amuser avec le langage. Ce faisant, les apprenants doivent veiller à ce que l'effet souhaité soit obtenu ;
- De s'entraîner et d'apprendre comment choisir le vocabulaire avec précision et utiliser un langage figuratif, telles que des tournures idiomatiques, des métaphores et des expressions afin d'améliorer leur texte.

Ainsi le devoir de la production écrite ne sera plus honni par les apprenants, car écrire deviendra pour eux l'équivalent de communiquer et de dire tout ce qui est possible et, par ce sentiment exclusif de liberté, les apprenants progresseront et acquerront la langue écrite d'une façon créative.

II.3 Pourquoi introduire l'écriture créative en classe de FLE ?

Intérêt de l'approche :

- Elle privilégie l'approche communicative et l'interaction
- Elle participe à la pédagogie du projet
- Elle s'inscrit dans une pédagogie différenciée (variant les supports, les contenus et les processus, une approche de l'écrit centrée sur le « plaisir d'écrire »)

¹BONIFACE Claire, *Les ateliers d'écriture*, Retz 1992.

- Elle favorise la réflexion sur le langage et le perfectionnement langagier de l'apprenant, le développement de sa compétence de production écrite
- Les exercices d'écriture et de réécriture permettent de comprendre et de maîtriser les mécanismes langagiers de la production de textes, de mieux comprendre le fonctionnement des œuvres, et par là de développer sa compétence de lecture de textes littéraires.

II.4 Objectifs pédagogiques visés

- objectifs linguistiques fonctionnels (p.ex. donner un conseil, décrire un personnage, exprimer ses sentiments)
- objectifs linguistiques (grammaticaux, lexicaux, sémantiques, phonologiques, orthographiques, etc.)
- objectifs linguistiques stylistiques (savoir comment créer un effet d'ironie, d'humour, savoir créer une atmosphère dans un texte, etc.)
- objectifs sociolinguistiques (manier les registres de langue)
- objectifs discursifs (connaître le fonctionnement des types de textes)
- objectifs socioculturels (connaître le mode de vie et la culture d'un autre pays)
- objectifs socio-affectifs
- objectifs d'apprentissage (apprendre à apprendre).

II.5 Les 4 étapes de l'organisation d'une séance d'écriture créative

1) Motivation :

a. Pour déclencher la production, nous utiliserons souvent un support tangible auditif ou visuel: un extrait de film, une image, une photo, une peinture, un clip vidéo, un texte littéraire, une série de mots ou de phrases, un air de musique ou une odeur. Faire appel à tous les sens de l'apprenant et nous lui donnerons plus de chances d'accéder à son imaginaire.

b. *«Les supports pédagogiques utilisés seront authentiques.*

permettre à l'apprenant d'entrer en contact avec la culture littéraire et artistique en langue française et avec le monde tout entier qui entrera ainsi dans la classe. »¹

2) Production:

Possibilité d'un nombre infini d'exercices : inventer les activités adaptées à sa classe. Les caractéristiques d'une activité résultent de la combinatoire de plusieurs éléments parmi lesquels le professeur opérera un choix :

¹Vinciane VANDERHEYDE, « L'écriture créative en classe de français langue étrangère »

- a) **Le support de travail servant de déclencheur de l'activité:** texte littéraire, chanson...
- b) **Le type d'activité :** reconstruire un texte décomposé, le reformuler ou produire un tout nouveau texte avec une contrainte ou non (par exemple : écrire en utilisant un certain nombre de mots obligatoires).
- c) **Le genre de texte produit :** poème, récit, lettre, télégramme, dialogue, interview, affiche publicitaire, histoire, roman, nouvelle, conte, critique de film, etc.
- d) **La forme de regroupement des élèves pendant l'activité:** travailleront ils seuls ou en petits groupes ?

Les élèves travailleront souvent de façon autonome (individuellement ou en groupes) apprendre à trouver l'information dont ils ont besoin en consultant le dictionnaire, l'internet, une grammaire, le professeur, leurs compagnons de classe, etc.

Le professeur laissera le plus possible de temps de parole et de travail aux apprenants. Il se limitera à mettre en route le processus et fonctionnera ensuite comme personne ressource à la disposition de l'apprenant. Il interviendra quand celui-ci le lui demandera. prendre garde à ce que l'écriture soit toujours étroitement liée à des activités de communication. Ainsi le passage à l'écrit est systématiquement précédé d'échanges collectifs afin de préciser le contexte et d'aider les apprenants à rassembler des idées. Ces échanges permettent aussi de « débloquer » les participants les plus intimidés.

3) Communication : Lecture des textes en classe

4) Réactions : Commentaires publics, corrections, relecture...

Les apprenants s'entraideront dans la phase de relecture et de correction de leurs textes. Le processus d'apprentissage se trouvera stimulé par l'interaction et le dialogue.

Que le texte soit rédigé individuellement, ou en groupes, il fera toujours l'objet d'une mise en commun collective sous forme de lecture à haute voix, de composition d'un recueil de textes (illustré) ou d'affiches apposées aux murs de la classe. De cette façon, le résultat de la création sera issu d'un effort collectif ce qui motivera davantage les apprenants. Chacun apporte sa pierre à l'édifice et contribue au projet dans la mesure de ses possibilités. Chaque individu sera mis en valeur par la réussite collective.

II.6 Les étapes du processus de créativité

Le processus de créativité, ou processus créateur, ou encore processus créatif, comprendrait quatre importantes étapes: « la préparation, l'incubation, l'illumination et la

formulation/vérification »¹ L'étape de préparation se subdivise en trois états psychologiques: le détachement, l'engagement et l'ajournement, comme en témoigne le tableau ci-dessous.

Tableau 1. *La préparation dans le processus de créativité*

<i>Etats psychologiques</i>	<i>Définitions</i>
Détachement	L'individu use de son habileté à se servir de son cerveau droit pour visualiser et percevoir le problème
Engagement	L'individu amasse des données pour analyser la situation.
Ajournement	L'individu trouve des idées de solutions.

Dans cette optique de résolution de problème, la créativité est vue par Torrance (1963 et 1972) comme un processus par lequel une personne devient consciente d'un problème, d'une difficulté ou d'un manque de connaissance pour lequel elle ne peut trouver de solution apprise ou connue; elle cherche des solutions possibles en avançant des hypothèses; elle évalue, éprouve, modifie ces hypothèses; et elle communique les résultats. Lors de la deuxième étape du processus créatif, l'incubation, la personne se retrouve habituellement dans un état psychologique que l'on nomme « spéculation ».

Cet état, non orienté vers la solution du problème, se caractérise par la pensée divergente ou analogique où l'individu laisse courir son esprit sans aucune restriction.

Le modèle synectique de Gordon « *stimule la pensée divergente propre à l'hémisphère droit, il permet d'imaginer, de déblayer des pistes de solution, de penser dans différentes directions, de (penser à côté), d'anticiper, de faire des projections, d'intégrer des faits nouveaux, enfin de chercher des coordinations éloignées ou distancées* »² Survient alors la confrontation des idées opposées, des paradoxes. Pendant cette étape de germination, plusieurs associations nouvelles se forment provoquant parfois quelques angoisses (Rouquette, 1981). Afin de les dissiper et de rehausser la créativité, plusieurs chercheurs proposent de modifier l'état de conscience par des moyens de techniques de relaxation, de méditation ou de yoga. Ce travail intérieur ne se voit pas, mais il en résulte toujours une kyrielle d'idées nouvelles ou de solutions innovatrices. Habituellement, la fin de cette étape arrive subitement, étonnant la personne qui ne sait jamais d'avance quand elle se terminera

¹AMEGAN, S.: Pour une pédagogie active et créative, Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec. 1987.

²DESROSIERS-SABBATH, R.: L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit, Québec, Presses de l'Université du Québec. 1993. (Desrosiers-Sabbath, 1993: 110).

La troisième étape, l'illumination, entraîne l'individu dans deux états psychologiques différents: l'autonomie et le plaisir anticipé de l'œuvre accomplie ou du problème résolu. Lorsque l'individu vit cet état de semi-transe où son attention consciente n'est pas sollicitée, où ses pensées se dirigent ailleurs que vers le problème, une solution originale peut apparaître sans qu'il s'y attende. Rogers décompose cette dimension cognitive en trois volets: « le sentiment d'eurêka, le sentiment d'être anormal ou insensé et le désir de communiquer à d'autres sa découverte »¹. Du désir de communication naît le plaisir de diffusion dans lequel la satisfaction de l'individu peut s'accompagner d'une certaine euphorie.

Les dernières étapes, que nous fusionnerons en une seule par souci de clarté, se nomment « formulation et vérification ». Cette étape traite de la mise en forme de l'abstrait au concret et de la mise à l'épreuve de la solution nouvelle ou de l'idée innovatrice dans le contexte réel afin d'y apporter les corrections nécessaires, s'il y a lieu. Par la suite, cette étape se clôturera par la mise en action du processus de créativité.

Tableau 2. *Les habiletés cognitives et affectives influençant le processus de créativité*

<i>Habiletés cognitives</i>	<i>Définitions</i>
Fluidité	Capacité de produire une quantité d'idées.
Flexibilité	Capacité d'avoir non pas une vision linéaire d'un problème mais plutôt une vision multiple d'une résolution de problème.
Originalité	Capacité de se distancier par rapport à une norme.
élaboration	Capacité de produire des œuvres particulièrement inédites, nouvelles et personnelles.
Efficacité	Capacité de convaincre les autres que ses idées ont du sens.
<i>Habiletés cognitives</i>	<i>Définitions</i>
Spontanéité	Aptitude à assumer pleinement sa façon d'être.
Sens de l'humour	Aptitude à ne pas prendre trop au sérieux ses échecs puisqu'il y en aura sûrement d'autres au cours de sa vie.
Ouverture à l'expérience	Aptitude à vouloir expérimenter dans un autre champ d'intérêt que le sien.
Curiosité	Aptitude à comprendre ce qui ne fonctionne pas pour s'enrichir de nouvelles expériences et connaissances.
Capacité d'abstraction	Aptitude à faire des transferts analogiques d'un domaine à un autre.

¹ROGERS, C. R.: Le développement de la personne, Paris, Dunod. 1968.

Imagination	Aptitude à s'abandonner pour associer des éléments loufoques entre eux.
Intuition	Aptitude à penser sans raison logique, sans argumentation rationnelle valable.

II.7 L'atelier d'écriture créative

Tout d'abord, l'atelier d'écriture se définit « comme lieu et de travail et de production de textes »¹. En tant qu'espace fonctionnel, il permet à un groupe de personnes de travailler ensemble sur un objet unique. En écriture, l'atelier devient un havre où toutes les conditions favorables sont réunies pour faciliter l'écrire. L'écrivain rédige dans son atelier d'écriture tout comme l'ébéniste travaille dans son atelier pour construire ses meubles. Voilà pourquoi, notamment l'atelier demeure un endroit qui facilite l'écriture et la socialisation des écrits.

Deuxièmement, l'atelier d'écriture se caractérise comme un lieu qui impose une articulation cohérente d'activités dans un dispositif délimité dans l'espace et le temps. L'écriture s'expérimente sous toutes ses formes et le scripteur n'arrive à maîtriser l'écrit que par de nombreuses heures d'entraînement.

La naissance de l'atelier d'écriture permet aux rédacteurs de trouver leur voie.

Troisièmement, d'un point de vue psychologique, les ateliers d'écriture constituent, d'une part, des lieux marginaux où le « bon savoir » réparateur du moi blessé cherche à être transmis; d'autre part, des lieux où l'enseignant (ou animateur) apporte des techniques rassurantes susceptibles d'apprendre à mieux écrire.

II.7.1 Déroulement de l'atelier d'écriture

La forme canonique de l'atelier d'écriture se déroule en trois temps, eux-mêmes décomposables en

sous-unités, dont les durées sont modulables au gré des séquences et du travail proposé :

- un laps de temps prédéfini est consacré à l'écriture, seul ou en groupe ;
- un temps de lecture permet d'écouter tout ou partie des productions.

Curieusement, au cours de ces activités, les échanges verbaux seront privilégiés, et au sein de l'atelier d'écriture coexisteront en constante interaction l'oral et l'écrit. Seul le second temps sera consacré à l'acte d'écriture ; tout au long des autres séquences, les partenaires en présence parleront ; on présentera et explicitera oralement le thème et le sujet de l'atelier, les écrivains ne se contenteront pas de rédiger, ils liront à voix haute, puis seront amenés

¹ GARCIA-DEBANC, C.: « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français », *Pratiques*, 61, 29-56. 1989.

à commenter, critiquer, apprécier, et toutes les modalités de la lecture comme de l'écriture pourront être mises en œuvre.

Bien évidemment, on n'en restera pas là. Une séance peut-être autonome, bouclée sur elle-même ; mais inévitablement, la discussion entraînera des suggestions, des propositions pour aller plus loin, améliorer, retravailler les productions. Selon l'intérêt soulevé, en fonction des textes obtenus et de leur adéquation au projet global, il sera possible de proposer des consignes de réécriture, et une nouvelle séquence sera impulsée, pour démarrer sur des productions antérieures. Se créera alors une boucle de rétroaction, en un système générateur à la fois de consignes et de textes, et l'atelier d'écriture suscitera un foisonnement textuel spiralé quasi illimité.

II.7.2 Tâches de l'animateur

Qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un intervenant, d'un écrivain, d'un poète, d'un metteur en scène, son objectif premier sera de faire entrer le groupe qu'il gère dans le monde de l'écrit de façon active.

II.8 Quelques idées d'écriture créative

Il est très important de proposer des situations d'écriture créative ayant le but d'aider l'étudiant à ne jamais perdre son imagination. Pourtant, trouver des sujets d'imagination créative permettant l'expression personnelle n'est pas toujours facile. Dans cette partie nous proposons quelques-uns facilement réalisables en classe .

Trouver des mots

MARIAGE Chercher des maximums de mots à partir des lettres existant dans le mot ci-dessus. *Exemples : mari, âge, mirage, rage, gare, maire, air, aire, magie, rage, etc.*

1. Le carré Lescurien

feuille ombre porte rose Relier les 4 mots (diagonales ou/et côtés du carré), par des mots outils. *Exemples : Dans l'ombre les feuilles sont roses Dans la feuille je vois l'ombre de la rose Grâce à la rose la feuille a de l'ombre Grâce à l'ombre la rose porte sa feuille Par la porte la rose glisse son ombre Par l'ombre de la porte la feuille cherche la rose*

2. La phrase longue

Faites une phrase la plus longue possible en utilisant le mot dont la première lettre est identique. *Exemple : Lily lit lentement le livre lourd loué le lundi.*

3. Jeu de conjugaison

Verbe Rouler :	Verbe Sonner:	Verbe Fumer :
Je roule	Je sonne	Je fume
Tu roules	Tu sonnes	Tu fumes
Il roule	Il sonne	Il tousse
Nous roulons	Nous sonnons	Nous toussons
Vous roulez	Vous êtes sourds ?	Vous toussiez
Ils n'ont plus d'essence	Ils ne sont pas là !	Ils s'arrêtent de fumer

Sur le modèle des verbes ci-dessus, proposez une (des) conjugaison(s) pour les verbes :

a. Parler b. Travailler c. Lire d. Ecrire, etc.

5. Boules de Neige

Créer une phrase en utilisant 1 lettre pour le 1^{er} mot, 2 lettres pour le 2^{ème} mot, 3 lettres pour le 4^{ème} mot, etc. Ensuite, disposer la phrase sous forme de pyramide. *Exemple :*

A
LA
MER
NOUS
AVONS
ADMIRE
SOUVENT
QUELQUES
NOUVELLES
AMOURETTE

6. Haïku

Le haïku est une forme poétique japonaise de 3 vers, de 5/7/5 syllabes. Le haïku exprime ce qui arrive à un moment donné. Le poète y suggère un état intérieur sans le nommer. Roland Barthes, dans l'Empire des Signes, dit : « Le haïku reproduit le geste [...] du petit enfant qui montre du doigt quoi que ce soit, en disant seulement « ça » ». Le haïku est donc un événement sans commentaire. Il dit ce qu'il voit. Pas de mystère, pas d'état d'âme. Le haïku montre, mais ne démontre pas. Voici des exemples de production des étudiants de l'Alliance Française de Balikpapan du niveau intermédiaire dans une activité animée par Janine Corouge:

La brise est douce

Sur la plage les oiseaux chantent

La paix est dans ma vie. (Trisna Andi Kusuma)

La pluie tombe doucement

Parfum du café, chaleur sous la couette

C'est chez moi.

(Nadia Y Bintoro)

Le parfum du jasmin

Pénètre dans mon corps

Et papillon je deviens.

(Vanina Coulon)

Mes pas sur le sable doux

Le bercement de la mer

Et soudain elle m'enlève.

(Vanina Coulon)

7. Création de poésie

Il s'agit de la création de poésie en imitant le modèle de poésie de Jacques Charpentreau :
L'École. **L'École**

Dans notre ville, il y a
Des tours, des maisons par milliers,
Du béton, des blocs, des quartiers,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

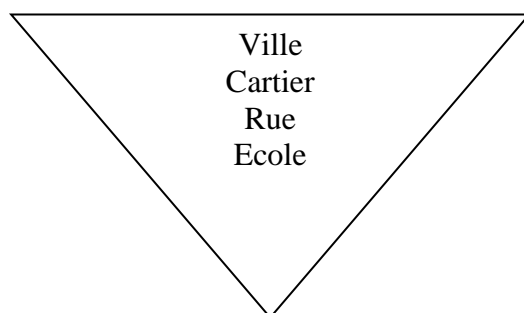
Dans mon quartier, il y a
Des boulevards, des avenues,
Des places, des ronds-points, des rues,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans notre rue, il y a
Des autos, des gens qui s'affolent,
Un grand magasin, une école.
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans cette école, il y a
 Des oiseaux chantant tout le jour
 Dans les marronniers de la cour.
 Mon cœur, mon cœur, mon cœur qui bat
 Est là.

Propositions des activités à aborder:

1. Une lecture à haute voix
2. Faire sensibiliser les étudiants sur les éléments (endroit, objet, etc.) existant dans cette poésie en leur posant la question : « Que remarquez-vous de cette poésie à propos des éléments existant ? ». Plusieurs hypothèses pourraient se produire, par exemple : l'école est abordée dans la dernière strophe ; chaque strophe parle de différent endroit, etc. Cependant, la réponse attendu est que dans chaque strophe il y a une « hiérarchie » d'endroit principal de plus large ou vaste au plus petit, à savoir « ville » dans la première strophe suivi par « quartier » dans la deuxième, et « rue » dans la troisième, et finalement « école » dans la dernière strophe. On peut donc les visualiser sur le tableau comme suivant :

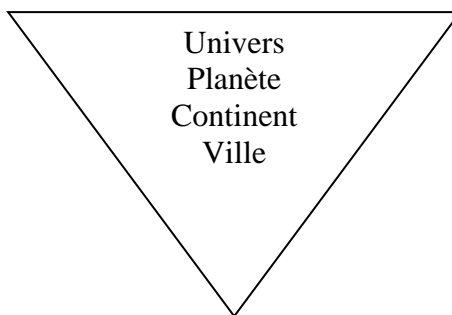


Ensuite, on peut leur poser: « Qu'est-ce qu'il y a comme objet ou endroit dans chaque endroit principal? ». Quand il s'agit de la première strophe, la réponse sera *des tours, des maisons, du béton, des blocs, et des quartiers*.

3. Faire sensibiliser les étudiants que le dernier élément mentionné dans la première strophe sera l'endroit principal abordé dans la strophe suivante. Par exemple « des quartiers » dans la première strophe est devenu l'endroit abordé dans la deuxième strophe. Ensuite « des rues » dans la deuxième strophe est devenu l'endroit parlé dans la troisième strophe et ainsi de suite.

4. Demander aux étudiants de créer une hiérarchie d'endroit principal selon le modèle.

Par exemple :



5. Demander aux étudiants de chercher des objets et ou des endroits que l'on peut trouver dans chaque endroit principal qu'ils ont déterminé. Il est à noter que le dernier élément doit être un endroit qui sera abordé dans la strophe suivante.

6. Demander aux étudiants de créer une poésie selon le modèle de Jacques Charpentreau à partir des éléments qu'ils ont déjà déterminé.

7. Lecture de leur propre poésie à tour de rôle

Les pratiques en matière d'enseignement de production écrite sont multiples et très variées. La technique d'écriture créative traite un jeu sur la langue afin de motiver et stimuler la créativité des étudiants. Il faudra donc que l'enseignant organise une classe en proposant des jeux comme activité de façon attractive. Ceci est important afin de motiver les étudiants à avoir l'envie et le goût d'écrire pour diminuer l'ennui chez des étudiants qui pourrait arriver lors de l'apprentissage.

En terme de ce chapitre où il était question de mettre l'accent sur l'écriture créative à savoir sa définition, les raisons de son émergence en classe de FLE ,les objectifs visés et les différentes étapes d'organisation d'une séance d'écriture créative. Et nous avons parlé du processus créateur. Puis, nous avons vu l'atelier d'écriture comme outil pédagogique et enfin nous avons clôturé par quelques idées d'écritures permettant l'expression personnelle et qui sont facilement réalisables en classe.

Chapitre III

L'enquête et l'analyse des résultats

L'évaluation des écrits de nos apprenants constitue une cause de leur régression scolaire. Leurs difficultés ne sont pas prises en charge par les enseignants en appliquant les anciennes méthodes d'enseignement/apprentissage. L'utilité ressentie récemment de la maîtrise de cette compétence a poussé les didacticiens à repenser ces modalités et à renouveler les pratiques enseignantes vis-à-vis des apprenants et de cette compétence. L'atelier d'écriture se voit comme un dispositif capable de vaincre ces difficultés, d'améliorer la compétence scripturale de nos apprenants et de les préparer aux exigences de la vie quotidienne.

Nous avons mené une enquête auprès des apprenants de deuxième année secondaire filière langues. Dans le but de bien élaborer notre travail de recherche, nous avons opté pour une démarche analytique afin de pouvoir comprendre comment les ateliers d'écriture stimulent la créativité dans les écrits des apprenants.

III.1.1 Déroulement de la recherche

Notre travail de recherche a été fait auprès des apprenants de la deuxième année secondaire filière langues au lycée Othmane Ibn Affan M'sila. Nous sommes allées voir l'enseignante chargée de la matière de Français pour nous renseigner sur les pratiques en classes et pour assister à des séances. La réalisation de notre travail s'est basée sur deux méthodes de recueil de données, à savoir les questionnaires (destinés aux apprenants et aux enseignants) et l'observation directe. Si nous avons choisi ces méthodes différentes, c'est pour pouvoir entamer notre sujet de recherche d'une façon analytique détaillée.

III.1.2 Présentation du lieu de l'enquête

Notre lieu d'investigation est le lycée Othman Ibn Affan. C'est un établissement qui se situe au centre ville de la wilaya de M'sila. Il s'agit d'une région urbaine dont les habitants sont des fonctionnaires et des commerçants mais l'usage de la langue française est très limité.

Le nombre des élèves est de 798. Ils sont répartis sur dix neuf classes : neuf classes de terminal, sept classes de 1AS, neuf classes de 2AS dont trois scientifiques, deux science économique, deux littéraires, une classe mathématique et une classe de langues.

Le nombre des enseignants est de 58 dont cinq enseignent la matière de la langue française. L'enseignante qui nous a aidé à recueillir ces données a respectivement une ancienneté de quinze ans, elle nous a choisi une classe de langues.

III.1.3 Le choix de l'échantillon

Vu la nature et la complexité de notre objet de recherche qui est l'aspect créatif dans les productions écrites des apprenants, nous avons estimé qu'il était plus pertinent de prendre des apprenants de 2^{ème} année secondaire filière langues qui, ont fait environ un cursus de 9 ans en langue française et qui nous semble-t-il, se prêtait le mieux aux fins de la présente enquête parce que nous pensons que ces étudiants ont des compétences langagières déjà acquises dans cette langue, et qui pourraient être éventuellement exploitées et mise à contribution dans leurs productions écrites, mais qui n'ont jamais cherché à être créatif dans les activités de production écrite. Nous avons choisi pour notre enquête une classe de 20 élèves dont 19 filles et un garçon d'un niveau hétérogène chose que notre présence en classe nous l'a montrée. Ils sont issus de différents milieux sociaux, ce qui nous a permis d'avoir un échantillon varié.

III.1.4 Les questionnaires

Afin d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons eu recours à deux questionnaires que nous avons distribués le premier aux enseignants de Français il est composé de sept questions variées. Les questions (1-3- et 6) sont des questions ouvertes ou nous avons donné aux enseignants l'occasion de répondre librement, alors que les questions (2-4-5et7) sont des questions fermées aux choix multiple, mais qui leur ont permis aussi de justifier, commenter, préciser ou expliquer leurs réponses.

le deuxième quant à lui est destiné aux élèves, au nombre de 13 il est composé de cinq questions variées. La dernière question (5) est une question ouverte, les questions (1-2-3-4) sont des questions fermées aux choix multiple, le but de ce questionnaire est d'extérioriser les représentations des apprenants vis-à-vis de l'écriture. Les réponses reçues nous ont permis de travailler sur les représentations de nos apprenants(les objectiver et les modifier selon l'exigence de la situation).

III-2-1 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux apprenants

Dans cette étape nous tenterons d'analyser et de commenter chaque question du questionnaire diffusé aux apprenants, afin de répondre aux besoins de notre problématique.

Question 01

Tu écris en dehors de l'école :	Réponses
De temps en temps	53.83%
Régulièrement	38.46%

Souvent	7.69%
---------	-------

Commentaire

Nous constatons que la majorité de nos informateurs écrivent en dehors de l'école 53.83% écrivent de temps en temps ,38.46% écrivent régulièrement, tandis que 7.69% écrivent souvent nous avons voulu savoir si la pratique de l'écriture est régulière et si elle a lieu à des intervalles de temps rapprochés ou éloignés.

L'institution a toujours voulu faire du devoir de maison le prolongement naturel du travail qui s'accomplit dans l'espace de la classe. Les raisons souvent évoquées par les praticiens et pédagogues sont connues de tous : continuer une tâche qu'on n'a pu finir en classe faute de temps, initier les élèves au travail individuel, établir des rapports entre l'école et la vie quotidienne, solliciter la coopération des parents, obliger les élèves à savoir gérer leur temps libre, etc.

Question 02

Face à une situation d'écriture vous êtes plus souvent :	Réponses
Motivé	15.38%
Démotivé	84.61%

Commentaire

84.61% de nos informateurs disent qu'ils sont démotivés face à une situation d'écriture et 15.38% sont motivés.

Les difficultés en français en situation d'écriture s'expliquent souvent par les préconceptions fausses que l'élève véhicule depuis le primaire. Souvent, dans l'esprit de nos élèves, l'inspiration vient par magie et un texte s'écrit d'un jet. Les mythes de l'écriture semblent si bien ancrés qu'à aucun moment le rédacteur n'est perçu comme un athlète qui a besoin de s'entraîner à cause de ces préconceptions, les élèves sont plus souvent qu'autrement démotivés face à une situation d'écriture (Boudreau, 1993; Viau, 1995). La motivation à s'engager dans l'apprentissage pourrait naître de la déconstruction des idées fausses qu'ont les élèves par rapport à l'écriture. Le professeur a tout un rôle à jouer: au-delà des techniques à enseigner, il y a un message d'ouverture sur l'exploration de la réalité à livrer.

Comme hypothèse de solution, enseigner la créativité s'avèrerait une bonne stratégie pour changer les perceptions des élèves et les motiver à écrire davantage. Une fois leur

imaginaire stimulé, ils se sentiraient plus directement concernés à s'impliquer dans la production de texte, surtout si l'enseignante ou l'enseignant accorde du temps à la lecture des écrits en classe.

Question 03

	Tu préfères écrire pour :	Réponses
1 ^{er} rang	Prendre du plaisir.	38.46%
2 ^{ème} Rang	Jouer avec les mots	30.76%
3 ^{ème} Rang	T'exprimer	15.38%
4 ^{ème} Rang	Communiquer	7.69%
5 ^{ème} Rang	Réfléchir en écrivant, mieux penser un projet.	0%
6 ^{ème} Rang	Garder de traces de choses que tu as lu, qui se sont passées, de toi...	0%
7 ^{ème} Rang	Construire ta pensée.	0%
8 ^{ème} Rang	Recopier des textes qui te plaisent	0%
9 ^{ème} Rang	Rien de tout je n'aime pas écrire	0%

Le classement des dites propositions permet d'extérioriser les représentations des élèves vis-à-vis l'acte d'écriture 38.46% des élèves associent écriture et plaisir et attribuent la meilleure note à cet item.

Le second item distingué par les élèves fait appel à une fonction plus ludique de l'écriture 30.76 % il est permis de penser d'une part que le jeu avec la langue a une partie liée avec le plaisir que recherchent beaucoup plus systématiquement les élèves et, d'autre part, qu'il peut s'agir de pratiques d'écriture scolaire et extrascolaires.

Le troisième item s'exprimer est d'un taux de 15.38% Le fait de dire « je » et de se poser comme auteur de son discours est un moyen pour l'apprenant d'exprimer sa subjectivité, son affectivité à travers un engagement personnel dans l'écriture. Le reste des items sont au taux de 0%.

Question 04

	Lors d'une séance d'expression écrite, en classe, tu penses	Réponses
1	Que tu dois faire attention à être compris par tes futurs lecteurs	46.15%
2	Prendre du plaisir	0%
3	Que tu vas être évalué par ton maitre	38.46%
4	Que tu apprends à écrire	0%
5	Que tu fais ce que le maître te demande de faire	15.38
6	Tu joues avec la langue	0%

D'après les résultats obtenus nous pouvons classer les propositions comme suit :

Le 1^{er} item est en première position d'un taux de 46.15% représente la mise en considération du lecteur c'est l'une des principales caractéristique d'un scripteur habile.

En deuxième position la troisième proposition concernant l'évaluation 38.46% des élèves estiment qu'il leur est important de savoir qu'ils seront évalués.

En troisième position la cinquième proposition le respect de la consigne d'un taux de 15.38 % respecter la consigne nous semble relever davantage du métier d'élève, du savoir-faire nécessitant de respecter le contrat donné par le maitre à savoir répondre aux injonctions données par la consigne. Celle-ci peut présenter des critères hétérogènes visant à la fois la forme et le contenu du texte à produire. Ce sont ces critères qui régissent la commande, même si les enseignants n'en explicitent pas toujours les exigences ni les enjeux (Fournier, 1999).

Question 05

1	J'aime écrire et inventer parce que :	92.30%
2	Je n'aime ni écrire ni inventer parce que :	7.69%

Le taux des élèves qui aiment écrire et inventer est de 92.30% ils disent qu'ils aiment beaucoup « imaginer des personnages qui ressemblent au réel », « vivre l'impossible en écrivant ». « partager un monde de fiction » ou inventer pour soi-même ». Ce pouvoir de créer leur donne une liberté de choix, une liberté d'expression qui revient fréquemment. Ils accordent également beaucoup d'importance au fait d'exprimer des émotions, ils expriment très fortement leur goût d'être auteur (« C'est moi qui choisis comment sont mes personnages donc je suis l'auteur », « J'aime me glisser dans la tête de mes personnages, leur inventer des goûts, des idées »). Ils disent vouloir faire éprouver des émotions à leurs lecteurs en créant des effets de « suspens », expriment le désir de les faire « rigoler », de

leur « faire peur », « de leur faire ressentir des choses belles outristes ». Mais le fait de produire suscite aussi les émotions du scripteur (« J'aime écrire une histoire que j'invente car cela échauffe ») mais le plus souvent « cela fait du bien », « plaisir », « c'est amusant ». Près d'un tiers des élèves qui aiment écrire un texte inventé disent qu'ils aiment beaucoup écrire. Quelques-uns parlent même de « passion ».

A l'opposé, 7.69 % seulement des élèves disent je n'aime ni écrire ni inventer « parce que ça ne m'intéresse pas », « l'écriture ne fait pas partie de mes centres d'intérêt ».

III.2.2 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Dans cette étape nous tenterons d'analyser et de commenter chaque question du questionnaire diffusé aux enseignants, afin de répondre aux besoins de notre problématique.

Question 01 : Comment procédez-vous pour enseigner la production écrite ?

E1	A travers une activité de compréhension de l'écrit.
E2	La production écrite est la phase finale de la séquence, d'abord nous commençons par les activités de compréhension et production orale puis la compréhension de l'écrit après les points de langue entraînement à l'écrit et en fin la production écrite .toutes les activités converges vers cette dernière.
E3	-La négociation, la préparation à l'écrit, le 1er jet -le 2ème jet
E4	1. la collecte des informations et les connaissances, à partir des activités d'entraînement à l'écrit. 2. la planification. 3. la production en brouillon. 4. la révision de cette production 5. l'écriture au propre.
E5	Lecture d'un texte répondant au sujet proposé -Donner un modèle de production -laisser l'apprenant produire un énoncé en se servant du textemodèle.

Nous remarquons que chaque enseignant procède différemment dans ses pratiques de classe concernant l'activité de production écrite.

Pour Sophie Moirand, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. Elle nous présente une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en LE. Dans cette perspective lecture et écriture sont étroitement liées, l'une constitue un

tremplin pour l'autre. En effet, l'apprenant doit, d'abord, en posséder des stratégies de lecture pour améliorer sa compétence en compréhension qui aboutira à une compétence de production. Il est question ici de faire comprendre aux apprenants que la lecture et l'écriture sont dans une interaction constante et que pour écrire il est indispensable de comprendre le fonctionnement des textes et de connaître leurs caractéristiques.

Question 02 : Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

E1	Non
E2	Oui
E3	Oui
E4	Non
E5	Oui

60% des enseignants affirment qu'ils utilisent la même démarche par contre 40% disent qu'ils n'utilisent pas toujours la même démarche. Nous constatons que les enseignants travaillent la phase d'expression écrite de façon rituelle avec leurs élèves. Quels que soient les niveaux et les filières des groupes classes, ils ne diversifient pas les procédés d'enseignement. Il aborde la séance de la même manière, passe par les mêmes étapes et assure les mêmes rôles.

Question 03 : Dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture, didacticiens et pédagogues insistent sur l'articulation lecture-écriture. Pourquoi à votre avis ?

N°	Réponses
E1	Parce que la compétence de l'écrit vient au début, avant l'écriture.
E2	L'apprenant doit avoir un modèle à observer afin de repérer le plan du texte
E3	Parce que l'écriture et la lecture sont indissociables et vont toujours de pair.
E4	On suppose que l'élève n'arrive pas à lire il ne peut pas dans tous les cas à écrire. Ce sont deux tâches complémentaires.
E5	La lecture est le seul moyen pour l'enrichissement du stock lexical.

L'écriture entraîne la lecture. La participation à un atelier d'écriture constitue une entrée en littérature. Les activités de lecture et d'écriture sont complémentaires : la lecture alimente les activités d'écriture, l'enfant écrit à partir de ses lectures et ainsi, il s'implique totalement dans l'acte d'écrire ; et les compétences de lecture sont développées car lors d'une activité

de production des textes, les enfants sont sans cesse obligés de se relire au fur et à mesure de leur production.

Question 04 : Animez-vous des ateliers d'écriture pour habituer vos élèves à réagir dans un travail de groupe ?

E1	Non
E2	Non
E3	Non
E4	Non
E5	Non

100% des enseignants n'animent pas des ateliers d'écriture cela est due à plusieurs raisons « beaucoup de bruit », « seul les bons qui travaillent », « le temps ne le permet pas »... etc.

Contrairement à l'écriture individuelle, l'écriture en groupe facilite la tâche par rapport à l'apprenant en solitaire, du moment que tous les membres du groupe se consultent entre eux, s'échangent les idées, se demandent la traduction des mots, leur orthographe, des suites de phrases, etc.

L'ambiance du groupe crée de grandes motivations et interactions qui mettent l'apprenant en situation de confiance et de confort qui permet de le réconcilier avec l'écrit qui se produit ainsi dans une atmosphère plus productive entre les membres du groupe. Chaque membre d'un groupe peut puiser à la source de connaissances de ses camarades et apprendre de nouveaux savoir-faire. A ce propos, Myers M affirme que « L'élaboration collective d'un texte suit le même principe, mais exige, de plus, la discussion des idées des différents partenaires », elle insiste sur le l'importance de la discussion entre les membres d'un groupe pour échanger leurs idées pour arriver à élaborer un travail collectif.

Question 05 : Que pensez-vous du niveau, de vos élèves, relatif aux activités de production écrite ?

Réponse	Nombre de réponses
Ils arrivent à produire facilement	20%
Ils trouvent des difficultés	80%

Cette question vise la production écrite et comment les enseignantes trouvent les attitudes de leurs élèves en ce qui concerne cette compétence. (80%) des enseignantes affirment que les étudiants trouvent des difficultés, et (20%) des enseignantes déclarent que les étudiants arrivent à produire facilement mais avec leur guidance.

Question 06 : A partir de votre expérience pédagogique, d'après vous quel est le type textuel qui favorise la créativité dans les productions écrites de vos élèves ?

Selon les enseignantes, les types textuels qui favorisent la créativité dans les écrits des élèves sont les textes argumentatifs et les textes narratifs ces deux types de texte suscite la créativité rédactionnelle des étudiants, nous pouvons expliquer ces choix par rapport à la situation de rédaction car dans l'argumentation l'apprenant écrit un texte dans le but de convaincre, de faire réagir. Il se concentre principalement à démontrer que sa thèse (opinion personnelle) est celle à laquelle il faut adhérer et dans la narration Il s'agit d'un texte qui décrit une succession de faits qui s'enchaînent. Il présente un ou des personnages qui évoluent dans un temps donné et un lieu donné.

Question 07 : Lors de la rédaction en classe, certains élèves se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

Réponse	Nombre de réponses
Les inciter à fournir plus d'efforts	20%
Tenter d'identifier la nature de blocage et retrouver une solution	60%
Expliquer de nouveau la consigne	20%

Cette question porte sur l'un des aspects les plus importants de la pratique pédagogique en séance de production écrite. Elle permet de décrire le rôle de l'enseignant lors de l'activité, d'analyser le degré d'efficacité des interventions qu'il entreprend pour aider les élèves scripteurs en situation de blocage, à un moment donné de l'accomplissement de la tâche.

Nous avons limité à trois le nombre de réponses à cocher.

Les réponses fournies par les sujets consultés sont assez dispersées: Trois enseignants ont répondu « tenter d'identifier la nature du blocage et trouver une solution » un a choisi « les inciter à fournir plus d'efforts », un autre a coché « expliquer de nouveau la consigne ».

Certes, l'analyse du questionnaire nous a fourni des informations sur notre objet d'étude mais cela reste toujours incomplet et insuffisant pour vérifier notre hypothèse. Etant donné que les réponses fournis par les enseignants et les élèves demeurent dans le besoin d'être

confirmées sur terrain. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour une observation directe dans les classes comme un deuxième outil de collecte de données.

III.3 Déroulement de l'atelier d'écriture

Pour notre étude, nous avons choisi une classe de 2^{ème} année secondaire « Langues » notre choix est justifié par les motifs suivants:

Cette classe regroupe des apprenants en difficulté non pas en français uniquement mais également dans les autres matières. Par ailleurs, ces apprenants manifestent un certain désir pour progresser et pour améliorer leur situation. Cette volonté est ressentie à travers l'exécution des travaux à domicile, leur envie d'effectuer des petites recherches pour la réalisation des projets didactiques. Nous avons pensé que cette situation mérite une exploitation de notre part et ce dans le but de montrer que quelque soit le niveau des apprenants, on peut les amener d'un niveau A à un niveau X. C'est-à-dire, les possibilités de progrès ne sont plus miraculeuses.

Nous pensons que l'atelier pourrait être une solution adéquate pour la situation de cette classe ou de celles qui représentent des cas similaires.

III.3.1 L'atelier d'écriture et le projet didactique

Il s'agit d'un lieu qui permet de mener un travail d'écriture dans un climat favorable et avantageux. Différentes étapes suivies seront abordées en détail en vue d'explicitier le déroulement des tâches et des activités proposées pour découvrir les zones d'ombre dans les pratiques des scripteurs et améliorer par la suite leur rendement en matière d'écriture.

Comme le montrent les auteurs qui travaillent sur cette technique incitative, l'atelier doit s'inscrire dans un cadre général, ici le cadre qui inclut cette perspective c'est bien le projet didactique.

De notre côté, nous considérons que le travail que nous menons en atelier obéit déjà à des contraintes institutionnelles. Il s'agit de produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte également des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ecrire selon le nouveau programme c'est: "Se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoirs faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication, c'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs"¹

¹Projet du programme de 2 AL. Ressource pédagogique.

III.3.2 Présentation du projet et du cadre institutionnel

Le projet autour duquel s'est déroulé notre travail c'est : Relater pour informer et agir sur le destinataire: Le reportage/Le récit de voyage.

L'application de la pédagogie par projet a pour but la mise en œuvre des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus renouvelés. On cite entre autres: les principes de différenciation, l'interaction intergroupe, l'évaluation formative ...etc. Cela ne peut se réaliser sans changement de perspective de travail. L'atelier se caractérise par une souplesse c'est-à-dire, il donne l'occasion à l'animateur de diversifier les méthodes de travail, de les modifier en cas de besoin. La linéarité des étapes n'est plus recommandée, le professeur animateur peut marquer des retours aux étapes précédentes s'il les juge indispensables.

III.3.3 Le fonctionnement de l'atelier

Pour atteindre nos objectifs, nous avons élaboré un plan de travail qui englobe différents moments ou étapes.

– Moment 01: Présentation du sujet d'écriture

• La consigne :

Vous rédigez une lettre destinée au courrier des lecteurs du journal lycéen dans laquelle vous racontez les incidents d'un voyage qui vous a marqué(e).

Repensez les moments importants que vous avez vécus, les lieux parcourus ou visités, les personnes rencontrées, le (s) moyen (s) de transport utilisé (s).

Décrivez les incidents, les surprises et les risques courus.

Respectez la visée incitative du texte.

La consigne, représente une contrainte car, elle est constituée d'un certain nombre d'éléments qui doivent figurer dans les textes des apprenants.

L'évaluation des produits est effectuée par la confrontation de ces éléments au texte de la consigne.

_ Le choix du sujet de production écrite :

Le thème choisi qui est "le récit de voyage " constitue, un déclencheur d'écriture. Les apprenants possèdent déjà le contenu de leur production. Ils ne sont pas appelés à faire des recherches sur le thème pour s'informer. Ce que nous voulons dire ici c'est que le thème est, en lui-même, motivant pour les apprenants. Cela permet de diminuer la charge cognitive chez eux et accorder plus de temps aux autres aspects du texte.

• Indications avant l'écriture

Dans le but de dédramatiser la tâche d'écriture, différentes possibilités sont offertes aux apprenants : documentation permise, retour sur le texte (travail par étapes), interaction (entre les apprenants du même groupe voire même l'échange entre les groupes) Les conversations entre les apprenants permettent d'explicitier leur pensée et leurs difficultés en matière d'écriture. Ainsi l'enseignant pourra programmer des activités qui les aident à les dépasser. La classe de 20 élèves est divisée en quatre groupes. Les apprenants s'assoient autour de tables rondes pour favoriser l'interaction.

– **Moment 02: La rédaction du premier jet**

Les apprentis-scripteurs commencent l'écriture. Nous avons précisé que le but de tout le travail c'est développer l'intérêt, et l'enthousiasme des étudiants d'avoir l'envie et le goût d'écrire et non pas la sanction des apprenants et la chasse de leurs erreurs, au contraire celles-ci constitueraient des bases de données sur lesquelles on s'appuie pour vaincre les difficultés qui se présentent lors de la scription. La réflexion à haute voix nous a permis de rendre compte de la question suivante : comment commencer ? Cela représente la première difficulté mais nous sommes intervenus pour dire que même pour les écrivains et les experts, transcrire les premiers mots sur une page blanche n'est pas chose aisée. Alors, un climat de sécurité est installé dès le départ pour motiver les apprenants et les pousser à écrire sans complexe d'infériorité ou d'incapacité.

Cette tâche qui se réalise en direct, nous a aidés à détecter les choix stratégiques des apprenants ainsi que leurs comportements et d'apporter les solutions adéquates sur le champ. Nous pouvons citer par exemple : (Le recours à la traduction, la déception des apprenants et le manque de vocabulaire, l'imitation des supports étudiés, le travail en groupe ...etc.). Nous signalons qu'il y a toujours un travail sur les représentations de la part de l'enseignant.

• L'enseignant –animateur :

Notre mission comme animateur était difficile car malgré l'explication de la méthode du travail, nous sommes toujours sollicités par les apprenants qui se trouvent en « situation problème » et qui nécessitent une orientation.

A la fin de la première séance, les apprenants se montrent inquiets car ils n'ont pas achevé la rédaction de leur récit de voyage. Lorsqu'ils sont appris que le travail se poursuivra la prochaine séance, ils sont partis avec une décision de recherche et une envie de débloquent leurs situations problèmes.

En arrivant à la classe, le lendemain, nous avons remarqué que les groupes sont déjà formés et que les apprenants sont prêts à continuer leur travail. Les sentiments d'angoisse et

d'insécurité sont disparus. Sur les tables, les documents choisis par les apprenants pour faciliter leurs tâches ne manquent pas. La mise en texte se poursuit avec des moments d'arrêt constatés chez tous les apprenants. A la fin de la séance, nous ramassons les textes de nos apprenants puis nous procédons à une évaluation minutieuse de leurs copies avant de leur donner l'occasion à s'auto-évaluer; cela est dans le but de cerner les différentes difficultés et préparer les différentes phases de la réécriture.

– Moment 03: Evaluation

Il s'agit d'une phase charnière qui nous permet de guider nos apprenants à la réécriture après la détection de ce qui ne va pas dans leurs productions. Ce sont les apprenants, eux-mêmes, qui prennent en charge la mission d'évaluation, toujours guidés par l'enseignant. Une grille d'autoévaluation est présentée pour épauler les apprenants et cibler les aspects choisis par l'enseignant et qui travaillent le texte et les scripteurs. Durant cette phase, le rôle de la lecture ou de la relecture est primordial.

Nous avons débuté la phase de l'évaluation par une opération incontournable qui est la lecture. Une lecture à haute voix de quelques productions nous a semblé importante afin de créer chez les apprenants un esprit critique. Un premier aspect de cette critique consiste à confronter les textes produits au texte de la consigne. Ils'agit de voir à quel point les apprenants ont respecté ce qui leur est demandé. Cette discussion nous a permis de mesurer les capacités de ces apprenants en matière d'évaluation dans le but de les préparer à la réécriture. Il faut noter que cela n'a pas été bien facile, c'est-à-dire le fait d'apporter des jugements sur leurs propres productions. Afin de concrétiser beaucoup plus cette tâche, une grille d'autoévaluation est proposée aux apprenants. Il s'agit de la remplir par une croix pour découvrir à la fin les éléments qui manquent dans leurs productions. La grille met en évidence les différents aspects et niveaux du texte. On note ici également que les grilles sont remplies avec notre « étayage » en cas de nécessité. L'autoévaluation mène à une opération très importante pour la réécriture : c'est la révision.

- La lecture en atelier :

Quand lire sert à écrire ?

La pratique de la lecture peut s'effectuer avant, pendant ou après l'écriture et à chaque fois elle doit répondre à des objectifs bien précis qui ne sont plus les mêmes. C'est ce qui est mis en application de notre part et cela était vraiment avantageux.

– Moment 04: Les activités de langue

Il s'agit d'intégrer les activités de langue selon les difficultés découvertes et qui figurent également dans la grille d'autoévaluation. C'est une imprégnation à la réécriture. Afin que

les apprenants puissent détecter et corriger ces dysfonctionnements, différentes activités de langue sont présentées. Les activités portent sur: la description, les temps du récit la subordonnée relative, le complément du nom... etc.

L'intégration de ces activités de cette façon permet aux apprenants de comprendre leur utilité. Par conséquent, connaître une règle ne veut pas dire savoir l'utiliser. La maîtrise de l'écriture exige non pas un savoir mais un savoir-faire.

– **Moment 05: La réécriture**

L'analyse des opérations d'écriture et les états de textes

Après avoir achevé la rédaction du premier jet, vient le moment de la réécriture. Il s'agit d'une pratique qui s'inscrit dans le cadre de la perspective constructiviste des apprentissages. Associée à l'évaluation formative, elle peut contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants. Cette opération est rendue aisée grâce au climat favorable de l'atelier et de ses composantes.

Le retour sur le premier "jet" – La relecture : Nous avons effectué des lectures analytiques et évaluatives des textes des apprenants

III.3.4 Les modifications globales à apporter au premier jet

Dans la grille, les aspects concernés par ces modifications concernent beaucoup plus la visée du texte, la perspective narrative, la cohérence et la cohésion textuelle. Les apprenants ont effectué des retours sur les textes selon les éléments ratés dans leurs productions et qui se manifestent également dans leurs grilles. Ces apprenants, attachés au contenu, ont perdu de vue la globalité du texte en tant qu'un message destiné à être lu par un destinataire dans un but précis. Ils entrent directement dans l'écriture. Des constituants de la situation d'énonciation manquent dans leurs produits: absence d'indices qui renvoient au destinataire. Celui-ci n'est pas interpellé et impliqué dans le texte. Nous avons remarqué également l'absence des passages descriptifs, exigés par la consigne initiale, qui fascinent le lecteur. C'est le cas de quelques copies.

III.3.5 Réalisation du deuxième "jet"

– Les modifications locales à apporter au deuxième «jet »:

Ce sont des modifications d'ordre local qui concernent le type de texte par exemple, la caractérisation, l'emploi des indicateurs de temps... etc.

- Comparaison du premier "jet" et la version terminale

Une comparaison des différents états du texte s'est effectuée et les apprenants étaient satisfaits de leur travail. Une amélioration s'est manifestée en comparant le premier et le dernier jet .

III.3.6 Une pédagogie de valorisation

Impliquer les apprenants dans des situations de communication authentiques par la création du site qui correspond au journal du lycée (les produits sont transmis vers le site dès son ouverture).

Le site www.journalothmaneibnaffane.languefrancaiseblog.com. Les apprenants ont véritablement apprécié de mettre en valeur leurs productions écrites. Ils se sont investis et se sont montrés très enthousiastes pour participer de manière active à toutes les phases de réalisation du projet d'écriture (de la conception jusqu'à la mise en valeur des productions). Il est de plus, très gratifiant pour eux d'avoir une vue globale de leurs créations et de pouvoir contempler le projet fini.

Conclusion générale

Conclusion générale

La réflexion que nous avons menée à travers ce mémoire nous a permis de mettre la lumière sur le rôle de l'écriture créative dans l'enseignement apprentissage de la production écrite en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année secondaire.

Suite aux résultats obtenus de notre corpus, nous pouvons dégager des réponses pour notre problématique déterminée au début de ce travail. Nos hypothèses se confirment :

Nous avons constaté que l'écriture créative a développé davantage l'intérêt, et même l'enthousiasme des apprenants ils ont eu l'envie et le goût d'écrire.

Les pratiques scolaires observées, ont mis à jour un enseignement de l'écrit dirigé vers des savoirs linguistiques et vers l'apprentissage de savoir-faire de type communicatif.

L'atelier d'écriture mis en place au cours des séances présentées, a permis de rompre avec les pratiques habituelles de classes et d'établir une rencontre différente avec l'écriture. Les apprenants, placés au cœur de la démarche d'écriture, sont devenu auteurs et créateurs de leurs discours. À travers l'expression personnelle et l'écriture créative les apprenants nouent un rapport différent à l'écrit, fondé sur l'expérimentation de la langue, qu'ils s'approprient et intériorisent peu à peu. L'aspect ludique et créatif des activités proposées en atelier d'écriture créative dédramatise la tâche d'écriture. Tout en manipulant les structures de la langue,

Les apprenants ont pris plaisir à écrire dans un espace de partage avec la classe et de convivialité.

« Puisque l'enseignement du français apparaît, aux yeux de certains, comme une course à obstacles, alors qu'il faudrait miser sur l'éducation, la création et le plaisir d'apprendre »²⁵

En somme, grâce à une didactique de l'écriture créative, les enseignants viseraient un enseignement favorisant la motivation et, par le fait même, susceptible de consolider les connaissances des apprenants grâce à une démarche alternée et complémentaire de compréhension et de production de textes en atelier endroit privilégié où les interactions verbales entre pairs permettent de construire des savoirs.

Certes, « muscler » l'imaginaire de l'élève et provoquer son engagement dans une situation d'écriture peut paraître un défi de taille pour les professeurs, mais nous voyons là une solution novatrice pour aider à acquérir la maîtrise de la langue. C'est en écrivant et en parlant de ses écrits que l'on devient écrivain!

²⁵Claude Poirier, directeur du « Trésor de la langue française au Québec », cité par Tremblay, 1998: B1

Conclusion générale

Enfin, nous pouvons dire que cette stratégie d'enseignement est efficace et importante dans l'élaboration d'un écrit au cycle secondaire et dans l'émergence de nouvelles compétences. Nous terminons comme des étudiantes chercheuses d'ouvrir la voie à des nouvelles recherches plus enrichissante; en espérant que nous avons montré le rôle et l'efficacité des ateliers d'écriture en production écrite chez les lycéens de 2 année.

Bibliographie

I. Ouvrages théoriques :

1. Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes ». In M. Fayol (dir.) Production du langage : Traité des Sciences cognitives. Paris :Lavoisier.
2. AMEGAN, S.: Pour une pédagogie active et créative, Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec. 1987
3. BONIFACE Claire, Les ateliers d'écriture, Retz 1992.
4. COSTE,D,GALISSON,R :Dictionnaire de didactique des langues , Hachette, Paris,1976,p198.
5. DESCHENES.A.J.(1988).La compréhension et la production des textes.sillery.Quebec :Presse de l'université du Québec
6. GAONAC'H, D, Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris,Didier, Coll, « langues et apprentissage des langues », 1991.
7. GARCIA-DEBANC, C.: « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français », Pratiques
8. GRUCA, Isabelle, Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application,Hachette/EDICEF, juillet 1995.
9. GENEVIEVE HINDRYCKX,ANNE-SOPHIE LENOIR,MARIE-CLAIRE NYSSSEN :«La production écrite en question».
10. GERMAIN.C.(1993b) Le point dur...l'approche communicative en didactique des langues.2^{ème} édition Montériale :HMH
11. Leray, Florence. (2002). Vers une écriture créative. Mémoire de C.A.F.I.P.E.M.F : Ecole Jules Verne Anger IV.
12. Moirand .S.(1979) Situations d'écrit.Paris : Clé internationale .
13. PORCHER.L.(1986)Bribes pour lire Bachelard.Le français dans le monde 199.
14. TARDIF.J.(1992).Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal :les éditions logiques.
15. TREMBLAY, O.: « Le Québec se fait tirer la langue. Au nom de la fierté patriotique, de lapensée positive, l'éternel discours sur la mauvaise qualité du français parlé n'a pas lacote », *Le Devoir*, mardi 20 octobre 1998, B1. 1998.
16. VincianeVANDERHEYDE, « L'écriture créative en classe de français langue étrangère »

II. Dictionnaires :

1. CUQ Jean-Pierre, le dictionnaire de la didactique du FLE/S, Nathan, 2003.
2. Le petit Larousse illustré. LAROUSSE. Paris, 1997.

III. Revue :

Darmawangsa, Dante. (2008). Atelier d'écriture dans l'enseignement de la production écrite. Revue « Cadence », édition XXV.

IV. Mémoires

1. CHELLOUAI Nahla mémoire de magistère : « Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE Cas des apprenants de la 2ème AS » UNIVERSITE MOHAMED KHEIDER –BISKRA juin 2013.
2. CHAKER Meriem mémoire de master : « De la compréhension du texte littéraire à la production écrite créative. Cas des étudiants de première année de licence du département des lettres et langue française » Université Mohamed BOUDIAF de M' sila 2014/2015

Directives :

1. Manuel scolaire , français 2ème AS, commission nationale des programmes, septembre 2006
2. Manuel **Français, Deuxième 2ème année secondaire** (toutes les filières) édition Office National des Publications Scolaires 2008-2009.

2 Sitographie :

1. Tardieu, Elisabeth & Van hoorne, Nathalie. Les ateliers d'écriture créative. [en ligne] <http://elisabeth.tardieu.free.fr/articles-ecrit-creative-en-cl-de-fle.pdf> [consulté le 16 mai 2008].
2. Maley, Alain. (2009). Creative writing for language learners (and teachers). [en ligne] <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/creative-writing-language-learners-teachers> [consulter le 2 avril 2011].

Annexe

Questionnaire destiné aux apprenants 2AS

Dans la cadre de l'élaboration d'un mémoire de fin d'étude intitulé « le rôle de l'écriture créative dans l'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE ». Nous vous invitons à répondre à ce questionnaire et nous vous remercions au préalable pour votre précieuse collaboration.

1) Tu écris en dehors de l'école :

- de temps en temps,
- régulièrement,
- souvent

(barre ce qui n'est pas)

2) Face à une situation d'écriture vous êtes plus souvent :

- Motivé
- Démotivé

3) Lis d'abord toutes les propositions puis numérote de 1 à 4 les propositions que tu préfères (commence par celle que tu préfères et finis par celle qui te convient le moins.)

Tu préfères *écrire* pour :

- garder des traces de choses que tu as lues, qui se sont passées, de toi ...
- construire ta pensée
- réfléchir en écrivant, mieux penser un projet
- prendre du plaisir
- t'exprimer
- recopier des textes qui te plaisent
- jouer avec les mots
- communiquer
- Tu as le droit de dire : *Rien du tout, je n'aime pas écrire !*

4) Dans cette liste choisis les 2 propositions qui te conviennent le mieux, barre les autres.

Lors de la séance d'expression écrite, en classe, tu penses

- que tu dois faire attention à être compris par tes futurs lecteurs ?
- prendre du plaisir ?
- que tu vas être évalué par ton maitre ?
- que tu apprends à écrire ?
- que tu fais ce que le maitre te demande de faire ?
- tu joues avec la langue ?

5) Réponds à la proposition qui te plait :

a) J'aime écrire et inventer parce que :

.....
.....

b) Je n'aime ni écrire ni inventer parce que :

.....
.....

Questionnaire destiné aux enseignants de français

Dans la cadre de l'élaboration d'un mémoire de fin d'étude intitulé « le rôle de l'écriture créative dans l'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE ». Nous vous invitons à répondre à ce questionnaire et nous vous remercions au préalable pour votre précieuse collaboration.

1. Comment procédez- vous pour enseigner la production écrite ?

.....

2. Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe ?

Oui

Non

3. Dans l'enseignement / apprentissage de l'écriture, didacticiens et pédagogues incitent sur l'articulation lecture-écriture. Pourquoi à votre avis ?

.....

4. Animez-vous des ateliers d'écriture pour habituer vos élèves à réagir dans un travail de groupe ?

Oui

Non

5. Que pensez-vous du niveau, de vos élèves, relatif aux activités de production écrite ?

Ils produisent facilement

Ils trouvent de difficultés

6. A partir de votre expérience pédagogique, d'après vous quel est le type textuel qui favorise la créativité dans les productions écrites de vos élèves.

.....

7. Lors de la rédaction en classe, certains élèves se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture.

Les inciter à fournir plus d'efforts.

Tenter d'identifier la nature de blocage et trouver une solution.

Expliquer de nouveau la consigne.

Stimuler leur créativité.

Textesupport

Le voyage est une espèce de porte par où l'on sort de la réalité connue pour pénétrer dans une réalité inexplorée qui semble un rêve. Une gare! un port! un train qui siffle et crache son premier jet de vapeur! un grand navire passant dans les jetées, lentement, mais dont le ventre halète d'impatience et qui va fuir là-bas, à l'horizon, vers des pays nouveaux! Qui peut voir cela sans frémir d'envie, sans sentir s'éveiller dans son âme le frissonnant désir des longs voyages? On rêve toujours d'un pays préféré, l'un de la Suède, l'autre des Indes; celui-ci de la Grèce et celui-là du Japon. Moi, je me sentais attiré vers l'Afrique par un impérieux besoin, par la nostalgie du Désert ignoré, comme par le pressentiment d'une passion qui va naître. Je quittai Paris le 6 juillet 1881. Je voulais voir cette terre du soleil et du sable en plein été, sous la pesante chaleur, dans l'éblouissement furieux de la lumière.

Guy de Maupassant ; Au soleil (1884)

FICHE D'AUTO-EVALUATION

(Pour écrire un récit de voyage)²⁶

	OUI	NON
1. J'ai adopté une perspective narrative à la première personne, du début jusqu'à la fin de mon texte.		
2. J'ai adopté le point de vue interne, tout le récit est vu à travers mon regard de narrateur qui observe, ressent et commente les faits.		
3. J'ai utilisé la description pour informer sur les lieux et sur les personnages.		
4. J'ai utilisé le présent de narration pour actualiser mes propos et mon expérience.		
5. J'ai organisé ma narration autour d'un fait marquant.		
6. J'ai respecté le déroulement de mon action, en inscrivant les événements rapportés dans unetemporalité (j'ai utilisé des indicateurs de temps, des connecteurs temporels).		
7. J'ai présenté mon texte en paragraphes.		
8. J'ai soigné mon écriture, mon orthographe, etc.		

²⁶ Manuel scolaire 2AS .

Il est toujours difficile de parler de choses qui sont chères pour moi même les plus belles paroles me semblent banales et vides de sens. Quand quelqu'un me demande de raconter Paris avec une grande émotion je commence à raconter. Mais aucun mot ne peut décrire ce que les yeux voient.

Je suis ~~arrivé~~ arrivée à Paris un beau jour de printemps solo, un jour qui sera imprimé pour toujours dans mon cœur, après une année ~~de~~ voyage de recollecter les pièces de mes souvenirs. C'était le plus beau printemps de ma vie. La ville nous ~~com~~ comble de son énergie et on ne sait pas d'où vient cette énergie positive, c'est la ville des lumières, la ville de l'amour et la tour Eiffel. Je pense que je suis chanceuse car j'ai ~~eu~~ eu l'occasion de voir mon père réaliser. J'ai visité Paris, je me suis promené dans les rues, j'ai beaucoup admirer les beautés architecturales,

de contré de nouvelles personnes, écoute
la musique...

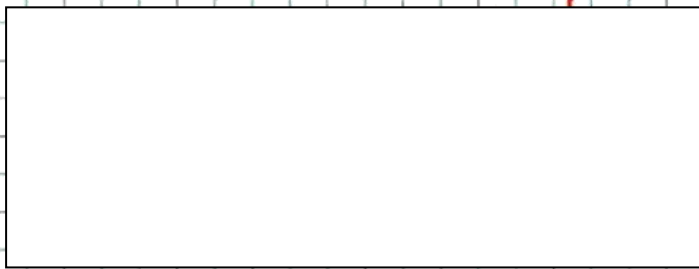
Pour moi, Paris est unique, différent.
L'implement, j'en suis tombée ~~amoureuse~~
amoureuse.

L'été passé nous avions décidé de passer quelques jours en Tunisie en compagnie de ma grand-mère et ma tante

d'abord, on a fait un programme pour choisir la ville intéressée, c'était Nabeul ou très belle ville touristique.

ensuite, on est arrivé à la ville indiquée on a choisi un bel appartement on c'est installé, et de là on a commencé à visiter pas mal d'endroits tel que la fameuse casbah et la ville sous le grand parc nommée Dindz-land qui se trouve à Hamamet

Enfin, après un si bon séjour nous sommes rentré chez nous bien chargés de cadeaux et de très bon souvenirs.



Pendant les vacances de printemps
nous sommes allé moi et ma mère
chez ma tante qui vit dans la
capitale pour assister au mariage
de ma cousine.

c'était une très bonne fête et j'en
suis bien amusé j'ai fait de
nouvelles rencontres.

Le lendemain on a profité d'aller
voir la mer le matin, et l'après
midi on fait du shopping et le reste

du temps on a passé au jardin

d'essai El hamam

Il était tellement formidable

que ~~je~~ n'oublierai jamais.

Noms

classe: 2^{eme} langue anglaise

Le 09/03/2017, je suis allée à Oman avec ma famille par la voiture de mon père. Dans la route j'ai toujours fait de duels avec la musique de mon téléphone. Quand nous sommes arrivés, nous sommes allés à l'hôtel et était super, et de l'intérieur il est la forme d'un bateau, et nous avons dormi dans ce. Quand nous réveillés nous ~~avons~~ nous avons mangé notre petit déjeuner. Et nous visite mon oncle qui vit dans l'Alila de Oman. Je suis allée avec ma cousine à la park, nous avons joué et apprécié de notre temps. A la soir, ma mère voulait d'aller pour faire le shopping et j'ai allé avec elle. elle est vraiment 2^{eme} fois faire que tout les bâtiments de la face. et après

2 shopping, nous allons aller à la place
qui s'appelle Grand vaer elle très
calme et agréable. Il est passé une
très bon journée et on est une grande
place est très beau.

dans le dernier été j'ai passé
une vacance avec ma famille à
Eilat à Agon Turk vraiment c'est
une magnifique endroits de même
je visite les belle plage de cette
merveilleuse cité si sûrment je
suis surpris pour magic paysage
du plage vraiment est une belle
j'ai resté 03 jour il ya des
belle forêts et calme nature.

Pète je décide moi et ma famille
aller à Vila Rica de Pernambuco.
nous sommes allés à 7 heures du
matin. La route elle me fatigue
et au même temps j'ai très Américain
nous sommes prendent un taxi
à l'hôtel pour les pires un peu
d'abord, nous sommes allés à la plage
Zanone, Indica et
ensuite, Après nous je suis allé à
restaurant très beau,
enfin, nous reste une semaine à
Pernambuco et le voyage très amusant,
confortable et j'aime l'atmosphère

En une journée d'été ma famille a
décidé de partir en voyage pour aller à
Boumerdes dans la soirée, nous avons apporté
nos bagages et à 7 heures du matin en a
démarré quand nous sommes arrivés nous
reposés un peu après on a fait un petit
tour au centre du boumerdes.

Le 2^{ème} jour on a partit au park on
a joué et d'après nous à 12 heures on a
mangé après on s'est reposés nous sommes allés
à la fête vraiment il y a du propre et la
nature.

Les restes jours on a nous amusés
nous sommes allés à la fête de ma cousine
vraiment très bon temps avec la famille

des vacances dernières j'ai voyagé
avec ma famille chez ma tante
à la plage de Boumaradas.

Quand nous sommes arrivés j'ai mis
mon maillot puis partie à la plage
d'abord, j'ai fait poser mon chapeau
puis je suis restée sous le soleil
pour bronzer et après je suis entrée
dans l'eau pour nager.

J'ai joué au ballon ^{avec} j'ai construit des
châteaux de sable, quand la nuit
est tombée nous sommes partis

BENAMRAW,

Ti.

au centre de la ville nous avons fait visite
mangé des plats qui sont préparés
par les habitants de la ville et

en fin nous avons pris des
photos pour le souvenir. fête

très heureux

Résumé :

Inscrite dans une approche créative, notre recherche tente de déterminer le rôle de l'enseignement/ apprentissage de l'expression écrite par le biais de l'écriture créative chez des élèves de 2ème AS qui ont souvent du mal à aborder leur production écrite. Nous supposons que ce blocage est dû, d'une part au manque du plaisir et du désir d'écrire et, d'autre part à l'inexistence de l'enseignement de techniques de production écrite susceptible de stimuler leur créativité.

Cette recherche s'intéresse donc à une pédagogie de l'imaginaire. Les données recueillies par le biais du protocole de recherche composé de deux questionnaires, des essais des élèves et de textes produits lors de l'animation d'un atelier d'écriture, toutes ces données nous ont permis de valider nos hypothèses de départ.

ملخص:

في سياق منهج ابداعي فان بحثنا يسعى لتحديد دور تعليم و تعلم التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي و الذين في أغلب الأحيان يجدون صعوبة في التعبير و نظن أن هذا راجع لعدم و جود الرغبة و المتعة في الكتابة من جهة , و من جهة أخرى عدم وجود تقنيات تعليم التعبير الكتابي الجديرة بتحفيز الإبتكار. هذا البحث يهتم إذا ببيداغوجيا الخيال. فالمعطيات المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية التي اجريناها و المتمثلة في الاستبيان و كذلك محاولات التلاميذ و كذا الإنتاج الكتابي أثناء تنشيط ورشة الكتابة جميع هذه المعطيات مكنتنا من التأكد من صحة فرضياتنا.

Abstract

Registered in a creative approach, our research tries to determine the role of teaching training of the expression written by the means of the creative writing at pupils of 2nd year Lph which have often difficulty approaching their written production. We suppose that this blocking is due, on the one hand with the lack of the pleasure and the desire to write and, on the other hand with the inexistence of the teaching of production techniques written likely to stimulate their creativity. This research is thus interested in a pedagogy of the imaginary one. The data collected by the means of the protocol of research made up of two questionnaires, of the tests of the pupils and texts produced during the animation of a workshop of writing, all these given enabled us to validate our starting assumptions.

Mots-clés: Production écrite. Motivation. Plaisir et créativité. Atelier d'écriture créative.

